

Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund?

Martin Neugebauer · Oliver Klein

Online publiziert: 21. Juni 2016
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Zusammenfassung Der Beitrag prüft die Annahme, ob eine stärkere Präsenz von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten dazu beitragen kann, ethnische Bildungsnachteile auszugleichen und so frühzeitig zu mehr Chancengerechtigkeit beizutragen. Dazu werden Kinder mit Migrationshintergrund, die von Fachkräften mit Migrationshintergrund erzogen werden, mit solchen verglichen, die nur mit einheimischen Fachkräften konfrontiert sind. Als Ergebnisvariablen werden schulische Vorläuferkompetenzen in den Bereichen deutsche Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften analysiert sowie die Sozialkompetenz der Kinder. Darüber hinaus untersucht der Beitrag den Kontakt der Eltern zur Kindertagesstätte, um zu prüfen, ob zugewanderte Eltern enger mit Einrichtungen zusammenarbeiten, in denen pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund beschäftigt ist. Propensity Score Matching-Analysen auf Basis der Kindergartenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zeigen, dass die Kinder bei Fachkräften mit Migrationshintergrund, entgegen der Annahme, keine höheren Kompetenzen erreichen; ebenso wenig zeigen sich positive Effekte bei der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern. Mehr Fachkräfte mit Migrationshintergrund werden die ethnischen Bildungsnachteile kaum reduzieren.

Schlüsselwörter Bildungsungleichheit · Kindergarten · Migration · Fachkräfte mit Migrationshintergrund

M. Neugebauer (✉)

FB Erziehungswissenschaften und Psychologie, Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: martin.neugebauer@fu-berlin.de

O. Klein (✉)

MZES, Universität Mannheim
68131 Mannheim, Deutschland
E-Mail: oliver.klein@mzes.uni-mannheim.de

Do migrant children benefit from migrant teachers?

Abstract This paper tests the assumption that a stronger presence of migrant teachers in preschool can help to reduce ethnic disadvantages and contribute to more equality of opportunity. To this end, migrant children who are taught by teachers with a migration background are compared to those who are confronted with only autochthonous teachers in their day-care centre. The outcome variables include competencies in German language, mathematics, science, as well as social competencies of the children. In addition, the study investigates the contact frequency of migrant parents with the day care centre to test whether contact is enhanced in centres which employ migrant teachers. Contrary to expectations, propensity score matching analyses based on the Kindergarten cohort of the German National Educational Panel Study (NEPS) show that migrant children do not achieve higher competencies when being taught by migrant teachers. Similarly, contact to migrant parents is not improved. More teachers with a migration background will hardly reduce ethnic disadvantages in educational outcomes.

Keywords Educational inequality · Preschool · Migration · Minority teachers

1 Einleitung

In Deutschland haben gut 34 % aller Unterfünfjährigen einen Migrationshintergrund, d. h. entweder das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil wurde im Ausland oder als Ausländer in Deutschland geboren (Statistisches Bundesamt 2014). Schon weil es sich um eine quantitativ so bedeutsame Gruppe handelt, stellen die inzwischen gut dokumentierten Nachteile dieser Gruppe im deutschen Bildungssystem eine der großen Herausforderungen dar. Bereits im Vorschulalter weisen Kinder mit Migrationshintergrund geringere sprachliche Fähigkeiten im Deutschen auf und haben häufiger einen Sprachförderbedarf als Kinder deutscher Herkunft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Becker und Biedinger 2006; Dubowy et al. 2008). Auch in anderen Kompetenzbereichen, wie dem aufnahmelandspezifischen kulturellen Wissen oder dem Rechnen, finden sich ethnische Nachteile, vor allem bei türkischstämmigen Kindern (Becker 2012). Da sich die beschriebenen Nachteile in der weiteren Schulkarriere niederschlagen (Anders 2013; R. Becker 2010; Kratzmann und Schneider 2009; Schlotter und Wößmann 2010; Spieß et al. 2003), überrascht es kaum, dass der vorschulischen Förderung von Migranten eine große gesellschaftliche Bedeutung beigemessen wird. Kindertagesstätten (KITAs) sollen durch die gezielte Förderung benachteiligter Gruppen dazu beitragen, Bildungsungleichheiten einzuebnen (z. B. Otto et al. 2013; Roßbach 2004). Wie dies am besten gelingen kann, ist Gegenstand einer wissenschaftlichen Debatte, bei der Aspekte wie die Ausstattungsqualität der Einrichtung oder die Zusammensetzung der Kindergartengruppe ebenso diskutiert werden wie gezielte Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund (z. B. B. Becker 2010, 2012; Hofmann et al. 2008; Niklas et al. 2011; Schwab et al. 2014; Weinert und Ebert 2013; Wolf et al. 2011). Ein weiteres diskutiertes Mittel, um die ethnischen Nachteile im Vorschul-

bereich zu reduzieren, liegt möglicherweise in der Rekrutierung von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund. Es wird vermutet, dass diese Personen über besondere interkulturelle Kompetenzen und Ressourcen verfügen, die ihnen die Arbeit mit zugewanderten Eltern und Kindern erleichtern (Neumann 2005, S. 199; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014, S. 10; Westphal 2009, S. 93–94). Eine stärkere Präsenz von pädagogischen Bezugspersonen mit Migrationshintergrund könnte sich einerseits positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Andererseits könnten sie als „Brückenbauer“ zu Familien mit Migrationsbiografie fungieren und den Kontakt zu diesen Familien sowie deren Einbindung stärken.

Inwiefern solche Hoffnungen berechtigt sind, ist allerdings eine empirisch offene Frage. Schließlich ist ein Migrationshintergrund an sich weder Voraussetzung noch Garantie für gute pädagogische Arbeit (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2011, S. 3). Nichtsdestoweniger fordern Vertreter aus der Forschung (Heckmann 2008, S. 35–37; Neumann 2005, S. 212–215; Schofield 2006, S. 112) und Politik (BAMF 2010, S. 101–102; Die Bundesregierung 2007, S. 54) angesichts bestehender Nachteile seit einigen Jahren die Erhöhung des Anteils von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund. Analog dazu werden für den Schulbereich mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gefordert. In den Bildungs- und Orientierungsplänen von Bayern, Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein wird explizit hervorgehoben, Fachkräfte mit Migrationshintergrund in die pädagogische Arbeit der Kindergärten einzubeziehen (im Überblick: Stitzinger und Lüttke 2014, S. 5). Zudem wurden in den letzten Jahren sowohl von Seiten der Länder (Abgeordnetenhaus Berlin 2011; Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2010) als auch von Gewerkschaften und Verbänden (Runder Tisch der Gewerkschaften und Berufsverbände 2012) Initiativen gestartet, um mehr Migrantinnen und Migranten für den Erzieherberuf zu gewinnen; ähnliche Vorstöße gibt es auch in anderen Staaten (z. B. U.S. Departement of Education 2010).

Da im Nationalen Bildungspanel erstmals nicht ausschließlich der Migrationshintergrund der Kinder, sondern ebenso der von pädagogischen Fachkräften erhoben wird, ist es nun möglich zu untersuchen, inwiefern diese positiven Erwartungen gerechtfertigt sind. Dazu vergleichen wir Kinder mit Migrationshintergrund, die von Erzieherinnen¹ mit Migrationshintergrund betreut werden mit solchen, die ausschließlich von Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund betreut werden. Soweit es die Daten erlauben, analysieren wir auch, ob die positiven Erwartungen nur dann erfüllbar sind, wenn Kinder und Erzieherin aus dem identischen nicht-deutschen Herkunftsland stammen. Ergänzend prüfen wir, ob Erzieherinnen mit Migrationshintergrund möglicherweise differenzierte Effekte auf die Entwicklung von Kindern ohne Migrationshintergrund haben. Als Ergebnisvariablen analysieren wir Domänen, die nach den gemeinsamen Beschlüssen der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) zu den zentralen Förderungszielen im Elementarbereich zählen: schulische Vorläuferkompetenzen in den Bereichen deutsche

¹ Da in Kindertagesstätten überwiegend Frauen beschäftigt sind (in den NEPS Daten sind es 97 %), wird hier vereinfachend von Erzieherinnen gesprochen. Männliche pädagogische Fachkräfte sind stets mitgemeint.

Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften; außerdem das Sozialverhalten der Kinder. Darüber hinaus betrachten wir den Kontakt der Eltern zur Kindertagesstätte, um zu prüfen, ob in Einrichtungen, in denen pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund beschäftigt ist, eine engere Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern stattfindet.²

2 Theoretische Bezüge und empirische Evidenz

Der Beruf der Erzieherin wird, ähnlich wie der Lehrerberuf, nur von wenigen Personen mit Migrationshintergrund ergriffen. Nach Schätzungen auf Basis des Mikrozensus 2005 haben 7,6 % des pädagogischen Personals im Elementarbereich einen Migrationshintergrund (Weishaupt und Huth 2012, S. 73). Dieser Anteilswert liegt zwar etwas höher als auf anderen Stufen des Bildungssystems. Dennoch sind Erzieherinnen mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert, sowohl im Vergleich zur Kinderpopulation (34 %) als auch im Vergleich zu sonstigen Erwerbstätigen (18 %). Die Forderung nach einer quantitativen Erhöhung wird jedoch nicht allein mit der Unterrepräsentanz begründet. Vielmehr knüpft sich daran die Hoffnung, dass die bereits in der Vorschule sichtbaren Bildungsnachteile von Migranten durch eine verstärkte Rekrutierung von Pädagogen mit Migrationshintergrund reduziert werden könnten. Mehrere Argumentationslinien legen nahe, dass sich die Präsenz von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund positiv auf die Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund und die Einbindung ihrer Eltern auswirken könnte.

2.1 Die kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund

Zum einen, so eine Vermutung, verfügen Erzieherinnen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer eigenen Zuwanderungsgeschichte über besondere (*Sprach-)*Fähigkeiten und interkulturelle Kompetenz, die ihnen bei Entscheidungen über geeignete pädagogische Maßnahmen helfen. So können sie möglicherweise sprachliche Probleme der Kinder mit Migrationshintergrund besser erkennen und den Zugang zur deutschen Sprache erleichtern (Abgeordnetenhaus Berlin 2011, S. 1; Neumann 2005, S. 199; Stitzinger und Lüdtke 2014, S. 14). Ein weiteres Argument, das aus der Schulforschung auf den vorschulischen Bereich übertragen wurde (Kratzmann 2013), bezieht sich auf eine mögliche Benachteiligung durch *Erwartungseffekte* (im Überblick: Jussim et al. 2009). Bei geringeren Leistungserwartungen gegenüber Migrantenkindern verwenden pädagogische Fachkräfte demnach weniger anspruchsvolle Lernmaterialien und geben seltener positives Feedback, was sich wiederum negativ auf die Leistungsentwicklung der Kinder auswirkt (Schofield 2006, Kap. 3). Einige Arbeiten legen nahe, dass solche verminderten Leistungserwartungen bei

² Drei weitere Erwartungen können wir mit den verfügbaren Daten nicht empirisch prüfen, nämlich dass Erzieherinnen mit Migrationshintergrund die Zweisprachigkeit der Kinder besser fördern, die deutschstämmigen Kollegen zu einem positiven Umgang mit Interkulturalität anregen und die Nachfrage nach Kindertagesplätzen bei Migrantenfamilien erhöhen können.

gleicher kultureller Herkunft von pädagogischer Fachkraft und den Familien der Kinder abnehmen (z. B. Hauser-Cram et al. 2003; McGrady und Reynolds 2013). Entsprechend kann vermutet werden, dass Erzieherinnen mit Migrationshintergrund höhere Erwartungen an Kinder mit Migrationshintergrund haben, was sich positiv auf deren Leistungsentwicklung auswirken sollte. Während bislang von den Erzieherinnen aus argumentiert wurde, setzen zwei weitere Argumente bei den Kindern an. So wird angenommen, dass (Schul-)Kinder *Rollen Vorbilder* mit der gleichen ethnischen Herkunft benötigen, die vorleben, dass man auch als Angehöriger einer Minderheit schulisch und beruflich erfolgreich sein kann (BAMF 2010, S. 101–102; Graham 1987, S. 599). Dieses Argument wird teilweise auf den vorschulischen Bereich übertragen. Es wird vermutet, dass Erzieherinnen mit Migrationshintergrund als „Vorbild“ helfen können, „damit sie [Kinder aus Zuwandererfamilien] mit guten Chancen ins Leben starten können“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2010, o.S.; Abgeordnetenhaus Berlin 2011, S. 1). Schließlich kann auf Seiten der Kinder die Angst davor, ein negatives Stereotyp zu bedienen, zu schwächeren Leistungen führen – ein Phänomen, das unter der Bezeichnung „*stereotype threat*“ bekannt ist (Steele 1997). Wenn Kinder mit Migrationshintergrund Angst haben, negative Leistungsvorurteile zu erfüllen, kann dieses Gefühl wie eine sich selbst erfüllende Prophezeiung das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aushöhlen und zu geringeren Leistungen führen. „Ein Klima der Wertschätzung von Vielfalt und eine stärkere Präsenz von Minderheiten könnte Stereotype Threat-Effekten entgegenwirken und verbesserte Leistungen befördern“ (Schofield 2006, S. 43). Ob der beschriebene Mechanismus jedoch bereits im Vorschulalter greifen kann, ist unklar.

H 1: Wenn einzelne oder alle der genannten Argumente zutreffen, sollten die kognitiv-leistungsbezogenen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund besser ausfallen, wenn die zuständigen Erzieherinnen ebenfalls einen Migrationshintergrund aufweisen.

Für Deutschland liegen zu dieser Frage nach unserem Wissen bislang kaum Erkenntnisse vor. Aus einer Studie von Kratzmann (2013) auf Basis der BiKS-Daten wissen wir, dass negative Erwartungseffekte von Erzieherinnen gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund in deutschen Kindertagesstätten kaum eine Rolle spielen. Allerdings differenziert die Untersuchung nicht nach dem Migrationshintergrund der Erzieherinnen. Es wäre durchaus möglich, dass sich positive und negative Erwartungseffekte von Erzieherinnen mit und ohne Zuwanderungshintergrund gegenseitig aufheben. Einige weitere empirische Hinweise zum Thema basieren auf Selbsteinschätzungen. Darin berichten Lehrende mit Migrationshintergrund, dass ihnen von Kindern mit Migrationshintergrund mehr Vertrauen entgegen gebracht wird als Lehrpersonen ohne Migrationshintergrund und dass sie sich besonders für den Bildungserfolg dieser Kinder engagieren (im Überblick: Georgi 2013). Ob Lehrende ohne Migrationshintergrund andere Selbsteinschätzungen haben, bleibt jedoch ebenso unklar wie die Frage danach, ob sich die Präsenz und das Engagement der Lehrenden positiv auf die Kinder mit Migrationshintergrund auswirken. Umfassender ist der Forschungsstand in den USA. Hier zeigen sich in einer Studie von Burchinal und Cryer (2003) im Vorschulalter keine positiven Effekte einer „ethnischen Passung“

auf kognitive (und soziale) Kompetenzen; d. h., Kinder mit afroamerikanischer, lateinamerikanischer oder weißer Herkunft erzielen keine besseren Kompetenzwerte, nur weil die Erzieherin aus der gleichen Herkunftsgruppe stammt. Eine ganze Reihe an ebenfalls US-amerikanischen Studien verwendet Daten aus dem Primar- und Sekundarschulbereich, um den Effekt einer ethnischen Passung zu untersuchen. Die Befundlage ist gemischt. Alexander et al. (1987) zeigen anhand einer Stichprobe aus Baltimore, dass schwarze Schüler niedrigere Lese- und Mathematikleistungen erzielen als weiße Schüler, wenn die unterrichtenden Lehrkräfte aus höheren Sozialschichten stammen. Die Hautfarbe der Lehrkräfte spielt jedoch keine Rolle. Ehrenberg et al. (1995) untersuchen mit Längsschnittdaten aus der National Education Longitudinal Study (NELS-88) die Lernzuwächse von Schülern in verschiedenen Fächern ebenso wie subjektive Lehrereinschätzungen. Insgesamt spielen Geschlecht und ethnische Herkunft der Lehrkräfte in Klasse 10 kaum eine Rolle für die Lernzuwächse zwischen Klasse 8 und 10. Die Autoren finden nur bei 11 von 130 Regressionskoeffizienten signifikante Effekte der ethnischen Herkunft oder des Geschlechts der Lehrkraft. Mit den gleichen Daten, aber einer anderen Identifikationsstrategie kommt Dee (2005) zu gegenteiligen Ergebnissen. Nach seinen Analysen werden Schulkinder von Lehrkräften der gleichen Hautfarbe im Hinblick auf schulisches Verhalten positiver beurteilt. Differenzierte Analysen zeigen, dass signifikante Effekte nur in den Südstaaten auftreten und deutlich ausgeprägter sind bei Schülern, deren Eltern einen niedrigen sozioökonomischen Status haben. In einer weiteren Studie findet Dee (2004) ebenfalls Belege für einen positiven Effekt eines „same-race teachers“. Demnach erhöht die Zuweisung zu einer Lehrkraft mit der gleichen Hautfarbe die Mathematik- und Leseperformanz von Schülern innerhalb eines Schuljahres um rund 2–4 Prozentpunkte. Da es sich bei den genannten Studien um andere ethnische Minderheiten in einem anderen Länderkontext und auf einer anderen Bildungsstufe handelt, lassen sich die Befunde nicht ohne weiteres auf den deutschen Elementarbereich übertragen.

2.2 Die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund profitieren von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund womöglich nicht nur bezüglich ihrer kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklung, sondern auch im Hinblick auf ihr Sozialverhalten. Gute Erzieher-Kind-Beziehungen sind assoziiert mit geringerem aggressiven und antisozialen Verhalten (Birch und Ladd 1997; Ewing und Taylor 2009; Howes et al. 1994). Aus dieser Perspektive wirkt die unterstützende und enge Bindung mit der pädagogischen Fachkraft als sichere Basis, von der aus das weitere soziale Umfeld entdeckt werden kann. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass sich Erzieherinnen mit Migrationshintergrund eher verantwortlich für Kinder mit Migrationshintergrund fühlen und dass sie ausdauernder an einer positiven Beziehung zu ihnen arbeiten (Howes und Shivers 2006, S. 588). Dadurch können sie besser als Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund ein vertrautes Klima und Sicherheit für die Kinder schaffen, die mit dem Schritt aus der Herkunftsfamilie in den Kindergarten oft in eine ungewohnte deutsche Welt eintreten (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2010; Stitzinger und Lüdtkke 2014, S. 14).

H 2: Wenn diese Annahmen zutreffen, sollten Kinder mit Migrationshintergrund über höhere soziale Kompetenzen verfügen, falls die zuständigen Erzieherinnen ebenfalls einen Migrationshintergrund aufweisen.

Zu dieser Hypothese sind uns keine deutschen Studien bekannt. Für die USA finden Ewing und Taylor (2009) anhand einer Stichprobe von 301 Kindern im Vorschulalter zwar, dass sich die Erzieher-Kind-Beziehungsqualität positiv auf die motivationalen und sozialen Kompetenzen der Kinder auswirkt. Allerdings wird dieser Zusammenhang nicht von einer ethnischen „Passung“ zwischen Erzieherin und Kind beeinflusst. Weitere US-Studien auf Schulebene lassen ebenfalls Zweifel an der These aufkommen. So finden Pigott und Cowen (2000) keine Hinweise darauf, dass Grundschullehrkräfte Kinder der gleichen Hautfarbe positiver bewerten als andere Kinder im Hinblick auf deren Sozialverhalten (z. B. Verhaltensauffälligkeiten, Umgang mit Gleichaltrigen). Bei Downey und Pribesh (2004) werden Achtklässler von einer Lehrkraft der gleichen Hautfarbe hinsichtlich ihrer Anstrengungsbereitschaft besser eingeschätzt, nicht jedoch hinsichtlich ihres Störverhaltens im Unterricht. Signifikante Effekte zeigen sich zudem nur bei Englischlehrkräften, allerdings nicht in Mathematik.

2.3 Die Beziehung zu den Eltern mit Migrationshintergrund

Die Zusammenarbeit mit den Eltern gilt neben der unmittelbaren pädagogischen Arbeit mit den Kindern als wichtiger Bestandteil der Erziehungsarbeit in Kindertagesstätten, etwa weil Eltern dadurch für Themen der Erziehungsarbeit erreicht werden können und durch eine enge Zusammenarbeit möglichen Entwicklungsauffälligkeiten vorgebeugt werden kann (Fröhlich-Gildhoff 2013). Die Präsenz von Fachkräften mit Migrationshintergrund kann, so die Annahme, die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern verbessern. Aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz können die Erzieherinnen besser Kontakt zu den Eltern aufbauen (Stitzinger und Lütke 2014, S. 4). „Ein gemeinsamer kultureller Hintergrund kann die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit sein, dieselbe Muttersprache löst Verständigungsprobleme. Aber auch Eltern anderer Sprach- und Kulturkreise fühlen sich nicht mehr so fremd, wenn in der Einrichtung Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund arbeiten“ (Runder Tisch der Gewerkschaften und Berufsverbände 2012, o.S.). Zudem hilft Erzieherinnen mit Zuwanderungsgeschichte die Erfahrung mit der Herkunftskultur, religiöse oder andere herkunftsbedingte Vorstellungen zu berücksichtigen und die Akzeptanz der Erziehungsarbeit zu erhöhen (Neumann 2005, S. 213).

H 3: Demnach ist davon auszugehen, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine engere Beziehung zur Institution haben, wenn die Erzieherinnen ebenfalls einen Migrationshintergrund aufweisen.

Empirisch wurde diese These nach unserem Wissen kaum geprüft. Allerdings stimmen in einer Gelegenheitsstichprobe von 198 Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland rund zwei Drittel der Aussage „Eltern mit Migrationshintergrund identifizieren sich mit mir aufgrund meines Migrationshintergrundes“ zu.

Ergänzende qualitative Interviews deuten darauf hin, dass der spezifische Migrationshintergrund eine untergeordnete Rolle spielt; vielmehr geht es um die gemeinsame Erfahrung, in einer Mehrheitsgesellschaft als Angehöriger einer Minderheit wahrgenommen zu werden (Ackermann und Georgi 2011, S. 172). Inwiefern diese Wahrnehmung von den betroffenen Eltern geteilt wird und ob sie zu einer verstärkten Zusammenarbeit mit der Institution führt, ist nicht bekannt. Weiterhin wird berichtet, dass in Modellprojekten, in denen Erzieherinnen mit Migrationshintergrund eingesetzt wurden, gute Erfahrungen gemacht wurden, auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern (Neumann 2005, S. 194–195). Eine empirische Überprüfung fand jedoch nach unserem Wissen ebenfalls nicht statt.

Abschließend ist zu bemerken, dass die potenziellen Vorteile für Migrantenkinder durch Erzieherinnen mit Migrationshintergrund in allen drei genannten Bereichen nicht mit einer Benachteiligung von Kindern ohne Migrationshintergrund einhergehen sollten. Somit wird in den Argumentationssträngen implizit davon ausgegangen, dass Kinder ohne Migrationshintergrund zumindest nicht durch einen höheren Anteil an Erzieherinnen mit Migrationshintergrund benachteiligt werden.

3 Methoden

3.1 Stichprobe

Die Datengrundlage unserer Untersuchung ist die Startkohorte 2 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Blossfeld et al. 2011).³ Die Testung und Erhebung der ersten Welle fand im Frühjahr 2011 in bundesweit repräsentativ gezogenen Kindertageseinrichtungen statt. Zu diesem Zeitpunkt waren die Kinder im Durchschnitt 5 Jahre alt. Eine Wiederholungsbefragung wurde im Winter 2011 bis zum Frühjahr 2012 durchgeführt. Zusätzlich zur Erfassung der kindlichen Kompetenzen wurden die Eltern der Kinder telefonisch befragt; zudem beantworteten die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen der Kindertageseinrichtungen umfangreiche Fragebögen. Die NEPS-Daten sind zwar nicht in jeder Hinsicht ideal. So lassen sich mit den Daten zwar die Kompetenzen zum Messzeitpunkt, jedoch nicht die Kompetenzentwicklungen abbilden, die dem Lernkontext Kindertagesstätte zugeordnet werden können. Die Kompetenzerhebungen eines spezifischen Bereichs finden nicht in aufeinander folgenden Wellen statt, sondern lediglich alle zwei Jahre, sodass sich die Kinder zum wiederholten Messzeitpunkt bereits mindestens ein Halbjahr lang in der Grundschule befinden. Trotz dieser Einschränkung eignen sich die Daten in besonderer Weise für die Prüfung der aufgestellten Hypothesen, weil darin nicht nur der detaillierte Migrationshintergrund der Kinder, sondern auch der der pädagogischen Fachkräfte erhoben wird. Die Startkohorte 2 wurde auch deshalb gewählt, weil hier der Anteil

³ Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Startkohorte 2 (Kindergarten), doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

an Erzieherinnen mit Migrationshintergrund höher ist als auf späteren Stufen des Bildungssystems, weshalb es überhaupt genügend Fälle für quantitative Analysen gibt. Der Ausgangsdatensatz umfasst 2996 Kinder. Allerdings liegen nur für 1879 Kinder Kompetenzmessungen und Informationen aus den Eltern-, Erzieher- und KITA-Leitungsbefragungen vor. Durch fehlende Werte auf zentralen Kontrollvariablen⁴ und den Ausschluss von Kindern mit Behinderung und solchen, die weniger als sechs Monate die Einrichtung besuchten, reduziert sich das Analysesample auf 1082 Kinder. Die Kinder verteilen sich auf 171 Kindertagesstätten.

3.2 Abhängige Variablen

In unseren Analysen konzentrieren wir uns einerseits auf kognitiv-leistungsbezogene Kompetenzen (Hypothese *H 1*) und soziale Kompetenzen (Hypothese *H 2*); Bereiche also, die in den Bildungsplänen für den Elementarbereich als Förderschwerpunkte definiert wurden (vgl. KMK 2004; Roßbach 2008). Andererseits untersuchen wir die Beziehung der Eltern zur Einrichtung (Hypothese *H 3*), die ebenfalls von großer Bedeutung ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013; KMK 2004).

Die kognitiv-leistungsbezogene Kompetenzmessung im NEPS orientiert sich, ähnlich wie in anderen Schulleistungsstudien, am „Literacy“-Ansatz, d. h. die Anwendung des domänspezifischen Wissens in Alltagssituationen steht im Vordergrund. Bei den Kindergartenkindern werden bildbasierte Tests für die drei Kompetenzdomänen Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften entwickelt und vor Ort in den Kindertagesstätten eingesetzt, wobei die Testdauer je Domäne etwa 30 Minuten beträgt (Weinert et al. 2011).

Soziale Kompetenzen wurden mittels fragebogenbasierter Tests erfasst. Dabei wurden die zuständigen Erzieherinnen gebeten, das Sozialverhalten der Kinder einzuschätzen. Dieses wurde über zwei Dimensionen aus Goodmans (1997) *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) erfasst: *Problemverhalten mit Gleichaltrigen* (5 Items, Beispielim „Einzelgänger, spielt meist alleine“) sowie *prosoziales Verhalten* (5 Items, Beispielim „Lieb zu jüngeren Kindern“). Darüber hinaus wurde die Dimension *störendes Verhalten* aus dem Teacher Assessment of Social Behavior (TASB, siehe Cassidy und Asher 1992) gemessen (3 Items, Beispielim „Stört andere Kinder bei ihren Aktivitäten“). Die drei Dimensionen haben eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,72$, was auf ein einzelnes latentes Konstrukt hindeutet. Entsprechend weist eine Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation auf eine Ein-Faktoren-Lösung hin mit positiven Faktorladungen für Problemverhalten und störendes Verhalten und negativer Ladung für prosoziales Verhalten. Der Faktor, den wir im Folgenden mit „sozialer Kompetenz“ bezeichnen, wurde so kodiert, dass höhere Werte einer höheren Sozialkompetenz entsprechen. Er erklärt 59,7 % der Varianz der drei Einzeldimensionen.

Die Beziehungsqualität der Eltern zur Einrichtung erfassen wir in Ermangelung besserer Maße über zwei Variablen, die sich auf die Kontakthäufigkeit beziehen.

⁴ Es handelt sich sowohl um Variablen auf Familienebene (z. B. sozioökonomischer Status der Familien), auf KITA-Gruppenebene (z. B. Gruppenanteil an Kindern mit Migrationshintergrund) und auf KITA-Ebene (z. B. Sprachförderprogramm in der KITA); siehe Tab. 1 für einen Überblick.

Jeweils auf einer 5-Punkt-Skala beantworteten Eltern zum einen die Frage, wie häufig sie mit den Erzieherinnen über das Verhalten, die Entwicklung oder Probleme ihres Kindes sprechen. Zum anderen gaben sie an, wie oft sie bei der Organisation von Festen oder anderen Veranstaltungen im Kindergarten helfen. Da die beiden Variablen nur mit 0,25 korreliert sind, sehen wir von einer Indexbildung ab.

Um die Ergebnisinterpretation zu vereinfachen, werden alle Kompetenzvariablen z-standardisiert. Die Punktschätzer der Kinder mit Migrationshintergrund geben dann die Differenz dieser Gruppe zum Stichprobenmittelwert in Standardabweichungen (SD) an.

3.3 Migrationshintergründe der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder

Pädagogische Fachkräfte, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren wurden, gelten in unserer Untersuchung als Personen mit Migrationshintergrund. Bei den Kindern berücksichtigen wir in Übereinstimmung mit gängigen Operationalisierungen (vgl. Olczyk et al. 2014) und aufgrund des geringen Alters auch Personen der dritten Generation: Ein Migrationshintergrund liegt bei Kindern dann vor, wenn das Kind selbst, mindestens ein Elternteil oder mindestens ein Großelternpaar im Ausland geboren wurde. Nach dieser Klassifizierung haben 28,2 % der Kinder im Analysesample einen Migrationshintergrund.⁵

Um unsere Hypothesen zu prüfen, vergleichen wir anhand dieser Definitionen Kinder mit Migrationshintergrund (KM), die von Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund (EoM) erzogen werden, mit Kindern, die von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund (EM) erzogen werden. Ergänzend wiederholen wir dieses Vorgehen für Kinder ohne Migrationshintergrund (KoM), um alle Kinder vollständig abzubilden und um die implizite Annahme zu prüfen, dass Kinder ohne Migrationshintergrund (KoM) zumindest nicht benachteiligt sind, wenn sie von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund (EM) erzogen werden. Zur Fokussierung von Hypothesen und Ergebnisdarstellung wird in diesem Beitrag aber vor allem auf den Vergleich von KM-EM und KM-EoM eingegangen. Dazu muss zunächst ermittelt werden, welche Erzieherinnen für jedes Kind zuständig sind. Die Kinderbetreuung ist in Deutschland in der Regel in Stammgruppen organisiert, d. h. mehrere Gruppenerzieherinnen (in der Regel 2–4) sind für mehrere Kinder zuständig. Laut NEPS-Daten arbeiten 75 % aller Kindertageseinrichtungen in Stammgruppen ohne oder nur mit zeitweiliger Öffnung (z. B. Öffnung nur während der Freispielphasen). Für diese Einrichtungen erzeugen wir einen Indikator, der den Wert 1 annimmt, wenn mindestens eine Fachkraft der Stammgruppe einen Migrationshintergrund hat. Die restlichen 25 % der Kindertageseinrichtungen arbeiten ausschließlich oder überwiegend offen, d. h. die Kinder können weitgehend frei entscheiden, wo und mit welchen Erzieherinnen sie in Kontakt treten. Für diese Einrichtungen setzen wir den Indikator auf den Wert 1, wenn mindestens eine Fachkraft in der Institution einen Migrationshintergrund hat. Diese Operationalisierung bildet nach unserer Meinung am Besten ab, ob ein Kind während der Kinderbetreuung Kontakt zu einer pädagogischen Bezugsperson mit

⁵ Wenn wir auch die Kinder zur Migrantengruppe zählen, von denen lediglich ein Großelternanteil im Ausland geboren wurde, beträgt der Migrantenanteil 35,9 %.

Migrationshintergrund hat. Um zu prüfen, ob unsere Ergebnisse gegenüber anderen Operationalisierungen robust sind, erstellen wir zusätzlich zwei alternative Operationalisierungen. Zum einen könnte man einwenden, dass weniger der direkte Kontakt zu einer Erzieherin, sondern vielmehr das Vorhandensein irgendeiner Fachkraft mit Migrationshintergrund auf Institutionsebene wichtig ist, denn diese Person kann bei Problemen mit den Eltern kommunizieren oder als Rollenvorbild dienen. Entsprechend erzeugen wir einen Indikator, der den Wert 1 annimmt, falls mindestens eine Erzieherin auf Institutionsebene einen Migrationshintergrund hat. Umgekehrt könnte man einwenden, dass die positiven Erwartungen an Erzieherinnen mit Migrationshintergrund nur dann erfüllbar sind, wenn Kinder und Erzieherin das gleiche Herkunftsland haben. Entsprechend erstellen wir einen Indikator, der für jedes Kind den Wert 1 annimmt, falls sowohl das Kind als auch mindestens eine Fachkraft der Einrichtung aus dem gleichen (nicht-deutschen) Herkunftsland stammen.

3.4 Analysestrategie

In einem ersten Schritt prüfen wir in bivariaten Vergleichen, ob KM bei EM hinsichtlich der oben beschriebenen Ergebnisvariablen besser abschneiden als KM bei EoM. Anschließend wiederholen wir den Zwei-Gruppen-Vergleich für KoM. Allerdings basieren diese Vergleiche auf der starken Annahme, dass es keine weiteren Unterschiede zwischen den Gruppen gibt, die für das Ergebnis verantwortlich sind.

In einem zweiten Schritt lockern wir diese Annahme, um uns dem kausalen Effekt von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund besser annähern zu können. In Ermangelung echter Experimentaldaten, in denen Kinder randomisiert Fachkräften mit oder ohne Migrationshintergrund zugeteilt werden, greifen wir auf Propensity Score Matching-Verfahren (PSM) zurück (eine gute Einführung findet sich bei Gangl 2010). Die Kernidee des Matching ist es, die beiden Gruppen in Bezug auf beobachtbare Kovariaten auszubalancieren, welche sowohl die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, eine Erzieherin mit Migrationshintergrund zugewiesen zu bekommen, als auch die Kompetenzen der Kinder oder die Kontakthäufigkeit der Eltern zur Einrichtung. Gelingt dies, unterscheiden sich die Gruppen nur noch im Hinblick auf das Treatment, d. h. darin, ob sie von Fachkräften mit oder ohne Migrationshintergrund erzogen werden. Die Kovariaten werden beim PSM zunächst in ein sogenanntes Zuweisungsmodell aufgenommen, welches die Wahrscheinlichkeit schätzt, eine Erzieherin mit Migrationshintergrund zugewiesen zu bekommen (Propensity Score). Die umfangreichen NEPS-Daten ermöglichen es, für eine Vielzahl an relevanten Kovariaten zu kontrollieren. Beispielsweise haben EM womöglich eine höhere Wahrscheinlichkeit, an schlechter ausgestatteten Kindertagesstätten angestellt zu werden. KM profitieren vielleicht von diesen EM. Allerdings wirken sich die schlechten Rahmenbedingungen potenziell negativ auf die Kompetenzen aus, weshalb eine Nichtberücksichtigung der Ausstattungsqualität der KITA den eigentlich positiven Effekt von EM verdecken könnte. Ähnliche Selektionsprozesse sind auf der Stammgruppenebene vorstellbar. So werden vielleicht viele KM vorwiegend der KITA-Gruppe einer Institution zugewiesen, die von einer EM betreut wird. Obwohl die Kinder womöglich *ceteris paribus* von der EM profitieren, könnte der hohe Migrantenanteil in der Gruppe die Qualität der deutschsprachlichen Interaktionen verringern und somit

die positiven Effekte einer EM verdecken. Schließlich ist vorstellbar, dass eine EM eine höhere Wahrscheinlichkeit hat, innerhalb einer KITA besonders benachteiligte KM zugeteilt zu bekommen, etwa weil die Leitung davon ausgeht, dass EM diesen Kindern besonders gut helfen können. Die Abwesenheit von positiven EM-Effekten könnte dann darauf zurückzuführen sein, dass diese Kinder mit schlechteren Voraussetzungen gestartet sind und nicht daran, dass sie nicht von ihnen profitieren. Um diesen Einwand zu prüfen, wären Modelle wünschenswert, die für das Lernausgangsniveau zum Zeitpunkt des KITA-Eintritts kontrollieren. In Ermangelung solcher Messwerte berücksichtigen wir stattdessen Variablen, die üblicherweise mit dem Lernausgangsniveau zusammenhängen, wie der sozioökonomische Status der Eltern, die Familiensprache im Haushalt oder die häuslichen Lernanregungen für das Kind. Nachdem die theoretische Auswahl dieser und weiterer Kovariaten vollzogen ist, wird über die aus dem Zuweisungsmodell vorhergesagten Propensity Scores eine Blancierung der Hintergrundkovariaten in der Treatment (KM mit EM) und der Kontrollgruppe (KM mit EoM) angestrebt. Im abschließenden Schritt erfolgt die eigentliche Schätzung des spezifischen Effekts der EM durch den nichtparametrischen Mittelwertvergleich der beiden Gruppen hinsichtlich der Ergebnisvariablen.⁶ Im Vergleich zu Regressionsmodellen werden beim PSM sämtliche Kovariaten ausschließlich zur Erstellung einer vergleichbaren Kontrollgruppe verwendet. Somit werden Verzerrungen aufgrund von Spezifikationsfehlern durch falsche Annahmen über die zugrundeliegende funktionale Form vermieden. Ein weiterer Vorteil des PSM besteht in der Berücksichtigung des „common support“, also darin, dass lediglich tatsächlich vergleichbare Beobachtungen von Treatment- und Kontrollgruppe in die Analyse miteinbezogen werden (Gangl 2010).

Im dritten Analyseschritt testen wir in Sensitivitätsanalysen, ob unsere PSM-Ergebnisse gegenüber alternativen Matching-Algorithmen und gegenüber alternativen Operationalisierungen der Treatmentvariable robust sind.

Tab. 1 bietet einen Überblick über die verwendeten Variablen. Die deskriptiven Unterschiede zwischen KM und KoM, etwa hinsichtlich des Kompetenzniveaus, entsprechen weitgehend dem Forschungsstand. Interessanterweise haben KM mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Gruppenleiterin, die selbst einen Migrationshintergrund hat (29 % vs. 20 %). Darüber hinaus sei bemerkt, dass zwar nur 13,2 % aller Fachkräfte in unserem Sample einen Migrationshintergrund aufweisen. Durch die Organisation in Gruppen ist die Wahrscheinlichkeit, dass *mindestens eine* EM in der Gruppe arbeitet, jedoch deutlich höher. Noch höher ist die Wahrscheinlichkeit folglich, wenn alle pädagogischen Fachkräfte der KITA einbezogen werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass an der Einrichtung mindestens eine Fachkraft einen Migrationshintergrund aufweist, beträgt 65 % für KM und 52 % für KoM. Hingegen ist trotz der Betrachtung auf KITA-Ebene die Wahrscheinlichkeit gering, dass ein KM auf eine EM aus *dem gleichen* Herkunftsland in der Einrichtung trifft (8 %). Dies liegt an der großen Heterogenität von Kindern und Fachkräften mit Migrationshintergrund. Auf diesen Punkt kommen wir in der abschließenden Diskussion zurück.

⁶ In sämtlichen Modellen berechnen wir den Average Treatment Effect on the Treated (ATT), also den Effekt der sich für Kinder der Treatmentgruppe aus dem Migrationshintergrund der Erzieherin ergibt.

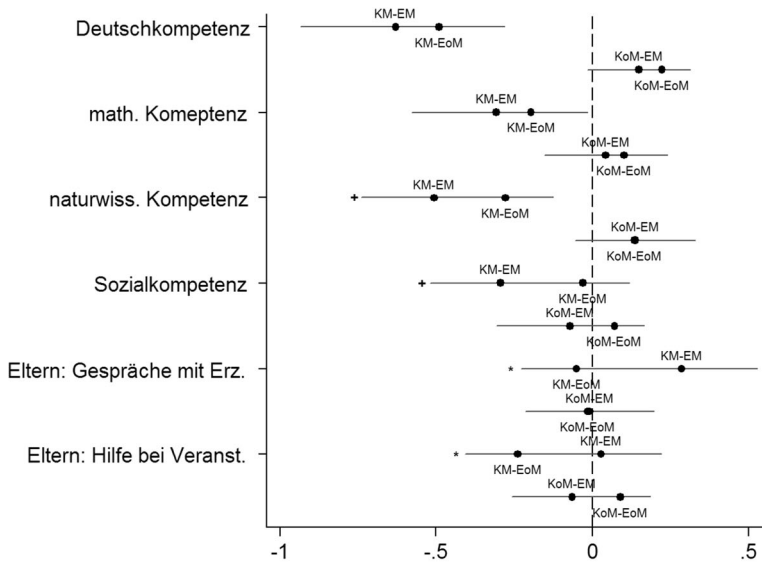
Tab. 1 Deskriptive Statistik nach Migrationshintergrund der Kinder

	KM (<i>n</i> = 305)			KoM (<i>n</i> = 777)		
	Mean	SD	Min/Max	Mean	SD	Min/Max
<i>Ergebnisvariablen</i>						
Deutschkompetenz	-0,53	1,14	-4,32/1,76	0,21	0,85	-3,60/2,04
Mathematische Kompetenz	-0,23	1,03	-4,03/4,06	0,09	0,98	-3,56/4,06
Naturwiss. Kompetenz	-0,34	0,95	-3,03/3,27	0,14	0,99	-3,20/3,14
Sozialkompetenz	-0,11	1,04	-3,41/1,35	0,04	0,98	-4,30/1,35
Eltern: Gespräche mit Erzieherinnen	0,04	1,11	-2,87/1,66	-0,01	0,96	-2,87/1,66
Eltern: Hilfe bei Veranstaltungen	-0,17	1,01	-2,14/1,35	0,06	0,99	-2,14/1,35
<i>Treatmentvariablen</i>						
≥ 1 Gruppenerzieherin hat MH	0,29		0/1	0,20		0/1
≥ 1 Erzieherin an Institution hat MH	0,65		0/1	0,52		0/1
≥ 1 Erzieherin ident. Herkunftsland	0,08		0/1	–		–/–
<i>Kontrollvariablen Institutionsebene</i>						
Betreuungsrelation	7,49	1,90	2,24/13	7,63	1,90	2/13
Zufriedenheit mit KITA-Ausstattung	-0,06	0,96	-2,92/1,80	0,02	1,01	-2,55/1,80
Probleme im Umfeld	0,04	1,06	-1,19/3,36	-0,01	0,98	-1,19/3,36
Förderplan für Kinder mit MH	0,34		0/1	0,28		0/1
Sprachförderprogramm	0,88		0/1	0,71		0/1
Region: Westdeutschland	0,89		0/1	0,78		0/1
<i>Kontrollvariablen Gruppenebene</i>						
% Familien mit niedrigem SES	28,93	26,85	0/100	21,10	23,02	0/100
% Kinder mit MH	37,63	26,48	0/100	18,17	18,61	0/87
Verfügbarkeit von päd. Material	1,58	0,42	0,43/2,86	1,63	0,40	0,69/2,86

Tab. 1 Deskriptive Statistik nach Migrationshintergrund der Kinder (Fortsetzung)

	KM (<i>n</i> = 305)		KoM (<i>n</i> = 777)		Min/Max	SD	Min/Max
	Mean	SD	Mean	SD			
<i>Kontrollvariablen Familienebene</i>							
Hochkulturelle Aktivitäten der Eltern	1,73	0,83			1,00/4,67	0,85	1,00/5,00
Häusl. Lernanregung für Kind	5,29	0,88			2,17/8,00	0,83	2,50/7,50
Häusl. Lernaktivitäten des Kindes	6,15	0,85			3,40/7,90	0,74	2,50/8,00
Eltern: höchstens Realschulabschluss	0,48				0/1		0/1
HISEI	48,74	17,13			16/88	15,76	16/90
Mutter: Deutsch als Muttersprache	0,32				0/1		0/1
Familiensprache mit Kind Deutsch	0,56				0/1		0/1
Alter des Kindes in Monaten	59,91	4,27			51/71	4,08	48/73
KITA-Besuchsdauer in Monaten	21,54	5,74			6/35	5,14	6/37
Geschlecht des Kindes männlich	0,53				0/1		0/1

Bei den Elternangaben zu den Gesprächen mit Erzieherinnen und zur Hilfe bei Veranstaltungen reduzieren sich die Fallzahlen auf $n = 245$ bei Kindern mit Migrationshintergrund (KM) und $n = 699$ bei Kindern ohne Migrationshintergrund (KoM). Die Informationen auf Institutionsebene stammen von den KITA-Leiterinnen, diejenigen auf Gruppenebene von einer oder mehreren Erzieherinnen der Gruppe



+ $p < 0,10$, * $p < 0,05$; clusterrobuste Standardfehler; KM-EM: Kinder mit Migrationshintergrund mit Erzieherinnen mit Migrationshintergrund, KM-EoM: Kinder mit Migrationshintergrund mit Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund, KoM-EM: Kinder ohne Migrationshintergrund mit Erzieherinnen mit Migrationshintergrund, KoM-EoM: Kinder ohne Migrationshintergrund mit Erzieherinnen ohne Migrationshintergrund.

Abb. 1 Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle über 4 Gruppen und 6 Ergebnisvariablen

4 Ergebnisse

4.1 Bivariate Vergleiche

Zunächst stellen wir in Abb. 1 die Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle für KM bei EM und EoM über alle 6 Ergebnisvariablen dar; ergänzend präsentieren wir die Werte für KoM.⁷ Die Ergebnisse sprechen augenscheinlich gegen die Vermutung, dass KM von EM profitieren. KM, in deren Gruppe mindestens eine EM arbeitet, schneiden entgegen der Hypothese *H 1* nicht besser ab als solche, in deren Gruppe keine EM arbeitet. Die Mittelwerte deuten sogar in die entgegengesetzte Richtung. Die schlechtesten Werte haben jeweils KM in Gruppen, in denen mindestens eine EM arbeitet; allerdings sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen jeweils klein (zwischen 0,11 und 0,23 SD) und nur im Falle der naturwissenschaftlichen Kompetenzen auf dem 10 %-Niveau signifikant (auch hier überschneiden sich die Konfidenzintervalle der Mittelwerte; das 10 %-Konfidenzintervall der Mittelwertdifferenz umschließt aber nicht den Nullpunkt, der t-Wert beträgt 1,70). Der Blick auf die Sozialkompetenz zeigt ebenfalls und entgegen der Hypothese *H 2*, dass KM schlechtere Kompetenzwerte erreichen, wenn sie in Gruppen sind, in denen min-

⁷ Die Gruppenvergleiche wurden anhand bivariater Regressionsanalysen berechnet. Hierbei wurden clusterrobuste Standardfehler verwendet um die Gruppierung von Kindern in Kindergärten zu berücksichtigen.

destens eine Erzieherin einen Migrationshintergrund hat; hier ist die Differenz von 0,26 SD ebenso auf dem 10 %-Niveau signifikant ($t = 1,95$). Da die Sozialkompetenz jeweils von der Erzieherin eingeschätzt wird, kann dieses Ergebnis auch bedeuten, dass EM einen kritischeren Bewertungsmaßstab anlegen als EoM. In Hypothese *H 3* hatten wir vermutet, dass Eltern eine engere Beziehung zur Institution haben, wenn die Erzieherinnen ebenfalls einen Migrationshintergrund aufweisen. Die bivariaten Vergleiche stützen diese Vermutung tendenziell, zumindest im Hinblick auf die uns zur Verfügung stehenden Kontakthäufigkeitsmaße. Eltern mit Zuwanderungsgeschichte sprechen häufiger mit den Erzieherinnen über das Verhalten, die Entwicklung oder Probleme ihres Kindes, wenn die Erzieherin selbst einen Migrationshintergrund hat (Mittelwertdifferenz = 0,34 SD, $t = 2,22$). Zudem helfen sie geringfügig häufiger bei Veranstaltungen im Kindergarten als die Vergleichsgruppe (Mittelwertdifferenz = 0,27 SD, $t = 2,10$).

4.2 Propensity Score Matching

Die berichteten Ergebnisse können ein verzerrtes Bild widerspiegeln, falls Selektionseffekte die wahren Zusammenhänge verdecken. Dies wäre etwa der Fall, wenn sich Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund von Merkmalen wie ihrem sozialen Hintergrund oder ihrem Wohnort in Kindergarten(gruppen) selektieren, in denen mehr Erzieherinnen mit Migrationshintergrund arbeiten und wenn diese Merkmale ebenfalls die Kompetenzen der Kinder beeinflussen. Im Folgenden prüfen wir diesen Einwand mithilfe von Propensity Score Matching-Modellen. Das Matching-Verfahren mit einer Kernel-Gewichtungsfunktion führt bei allen 12 Modellen (6 Ergebnisvariablen, jeweils für KM und KoM) zu einer deutlichen Reduktion des standardisierten mittleren Bias der berücksichtigten Kovariaten (siehe Online-Anhang⁸); durchschnittlich reduziert er sich von 15,2 % vor dem Matching auf 3,9 % nach dem Matching. Ebenso finden sich zwischen Kindern mit und ohne Erzieherin mit Migrationshintergrund nach dem Matching keine signifikanten Unterschiede mehr auf sämtlichen Kovariaten. Somit konnte eine Parallelisierung der Vergleichsgruppen erreicht werden (vgl. Caliendo und Kopeinig 2008).

Nach erfolgreichem Matching zeigt sich im Ergebnis, dass das Vorliegen eines Migrationshintergrundes bei einer Erzieherin der Stammgruppe praktisch keinen Einfluss auf die Kompetenzen der Kinder hat (siehe Tab. 2). Auch nach dem Matching haben KM bei EM die niedrigsten Kompetenzwerte, die Differenzen zur Gruppe KM-EoM sind aber jeweils klein (zwischen 0,12 und 0,23 SD) und statistisch nicht signifikant. Ähnlich verhält es sich bei der Kontakthäufigkeit der Eltern mit der Einrichtung. Die Differenzen, die in den bivariaten Vergleichen zum Teil noch signifikant ausfielen, lassen sich nach der Parallelisierung der Vergleichsgruppen nicht mehr zufallskritisch absichern. Die einzige signifikante Differenz zeigt sich bei Eltern *ohne* Migrationshintergrund. Sie helfen nach eigenen Angaben etwas seltener bei Veranstaltungen, wenn eine Erzieherin der Gruppe einen Migrationshintergrund aufweist; hier beträgt die Mittelwertdifferenz auf dem 5 %-Niveau signifikante 0,20 SD.

⁸ Siehe: <http://kzfss.uni-koeln.de/download/materialien/anhaenge/ks-68-2-neugebauer-et-al.pdf>.

Tab. 2 Ergebnisse aus den Propensity Score Matching Analysen, separat für Kinder mit Migrationshintergrund (KM) und Kinder ohne Migrationshintergrund (KoM)

	KM				KoM			
	EM	EoM			EM	EoM		
	Mittelw	Mittelw	Diff	S.E.	Mittelw	Mittelw	Diff	S.E.
<i>Deutschkompetenz</i>								
Ungematcht	-0,63	-0,49	-0,14	0,18	0,15	0,22	-0,07	0,09
Gematcht	-0,62	-0,50	-0,12	0,14	0,15	0,20	-0,05	0,08
<i>Math. Kompetenz</i>								
Ungematcht	-0,31	-0,20	-0,11	0,16	0,04	0,10	-0,06	0,11
Gematcht	-0,30	-0,17	-0,13	0,14	0,04	0,09	-0,05	0,09
<i>Naturwiss. Kompetenz</i>								
Ungematcht	-0,51	-0,28	-0,23	0,13 ⁺	0,14	0,13	0,00	0,10
Gematcht	-0,48	-0,32	-0,16	0,13	0,15	0,17	-0,02	0,08
<i>Sozialkompetenz</i>								
Ungematcht	-0,29	-0,03	-0,26	0,14 ⁺	-0,07	0,07	-0,14	0,12
Gematcht	-0,28	-0,05	-0,23	0,15	-0,07	0,03	-0,09	0,10
N	88	217			158	619		
<i>Eltern: Gespr. mit Erz.</i>								
Ungematcht	0,29	-0,05	0,34	0,15 [*]	-0,01	-0,02	0,01	0,11
Gematcht	0,27	0,01	0,26	0,18	-0,01	-0,09	0,08	0,10
<i>Eltern: Hilfe bei Veranstalt.</i>								
Ungematcht	0,03	-0,24	0,27	0,13 [*]	-0,06	0,09	-0,15	0,10
Gematcht	-0,03	-0,17	0,14	0,18	-0,06	0,14	-0,20	0,10 [*]
N	66	179			140	559		

Mittelwerte, Mittelwertdifferenzen und Standardfehler vor und nach Matching

Verwendeter Matching-Algorithmus: Kernel-Matching mit Gaußchem Kerneltyp und Bandbreitenparameter von 0,06

Bootstrap-Standardfehler mit 500 Wiederholungen bei den PSM-Analysen

+ $p < 0,10$ * $p < 0,05$

4.3 Sensitivitätsanalysen

Die bisherigen Befunde deuten auf eine Ablehnung aller inhaltlichen Hypothesen hin. Im Anhang dargestellte Sensitivitätsanalysen, in denen wir alternative Matchingspezifikationen verwendet haben, decken sich mit den hier berichteten Ergebnissen. Allerdings basieren sie auf der Annahme, dass (irgend)ein Migrationshintergrund einer Fachkraft in der Stammgruppe der ausschlaggebende Faktor ist. Um zu prüfen, ob unsere Ergebnisse gegenüber anderen Operationalisierungen robust sind, haben wir zusätzlich zwei alternative Operationalisierungen erstellt.

Zum einen könnte man einwenden, dass weniger die direkte pädagogische Bezugsperson, sondern mehr das Vorhandensein irgendeiner Fachkraft mit Migrationshintergrund auf Institutionsebene wichtig ist, denn diese Person kann bei Problemen mit den Eltern kommunizieren oder dient als Rollenvorbild. Entsprechend berichten wir in Tab. 3, ob Kinder mit Migrationshintergrund davon profitieren, wenn mindestens eine Erzieherin auf Institutionsebene einen Migrationshintergrund hat.

Tab. 3 Alternative Treatment-Spezifikation: mindestens 1 Erzieherin an der Institution hat einen Migrationshintergrund

	KM				KoM			
	EM	EoM			EM	EoM		
	Mittelw	Mittelw	Diff	S.E.	Mittelw	Mittelw	Diff	S.E.
<i>Deutschkompetenz</i>								
Ungematcht	-0,65	-0,31	-0,34	0,14*	0,21	0,21	0,00	0,06
Gematcht	-0,49	-0,47	-0,02	0,16	0,19	0,15	0,04	0,07
<i>Math. Kompetenz</i>								
Ungematcht	-0,29	-0,12	-0,17	0,12	0,08	0,10	-0,02	0,07
Gematcht	-0,16	-0,15	-0,01	0,18	0,07	0,06	0,01	0,12
<i>Naturwiss. Kompetenz</i>								
Ungematcht	-0,43	-0,18	-0,25	0,11*	0,16	0,11	0,05	0,07
Gematcht	-0,34	-0,35	-0,01	0,13	0,12	0,07	0,05	0,08
<i>Sozialkompetenz</i>								
Ungematcht	-0,20	-0,06	-0,25	0,12*	-0,07	0,16	-0,23	0,07*
Gematcht	-0,17	0,11	-0,28	0,15+	-0,05	0,11	-0,16	0,09+
N	197	108			401	376		
<i>Eltern: Gespr. mit Erz.</i>								
Ungematcht	0,12	-0,08	0,20	0,15	-0,06	0,03	-0,09	0,07
Gematcht	0,12	-0,07	0,19	0,24	-0,04	-0,01	-0,02	0,08
<i>Eltern: Hilfe bei Veranstalt.</i>								
Ungematcht	-0,18	-0,14	-0,04	0,13	-0,01	0,12	-0,13	0,07+
Gematcht	-0,17	-0,25	0,08	0,19	-0,03	0,15	-0,18	0,08*
N	152	93			354	345		

Mittelwerte, Mittelwertdifferenzen und Standardfehler vor und nach Matching

Verwendeter Matching-Algorithmus: Kernel-Matching mit Gaußchem Kernetyp und Bandbreitenparameter von 0,06

Bootstrap-Standardfehler mit 500 Wiederholungen bei den PSM-Analysen

+ $p < 0,10$ * $p < 0,05$

Auch bei dieser Operationalisierung zeigen sich keine positiven Effekte einer EM. Das Vorliegen eines Migrationshintergrundes bei einer Erzieherin der Einrichtung ist entweder irrelevant für die betrachteten Ergebnisvariablen oder es zeigen sich wie im Falle der Sozialkompetenz leicht negative Effekte, d. h. alle Kinder, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, werden in Bezug auf ihr Sozialverhalten tendenziell schlechter eingeschätzt, wenn mindestens eine Fachkraft in der Einrichtung einen Migrationshintergrund hat.

Umgekehrt könnte man einwenden, dass die positiven Erwartungen an Erzieherinnen mit Migrationshintergrund nur dann erfüllbar sind, wenn Kinder und Erzieherin das identische nicht-deutsche Herkunftsland haben. Um diesen Einwand zu prüfen, vergleichen wir in Tab. 4 Kinder, die eine identische Fachkraft bezüglich des Herkunftslands an ihrer Einrichtung haben, mit solchen, die nur Fachkräfte ohne Migrationshintergrund haben. Aufgrund der großen Heterogenität der Herkunftsländer, sowohl auf Seiten der Kinder als auch auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, ist die Wahrscheinlichkeit für ein Kind allerdings sehr gering, an einer Einrichtung

Tab. 4 Alternative Treatment-Spezifikation: mindestens 1 Erzieherin an der Institution kommt aus dem identischen nicht-deutschen Herkunftsland

	KM			
	EM	EoM		
	Mittelw	Mittelw	Diff	S.E.
<i>Deutschkompetenz</i>				
Ungematcht	−0,90	−0,63	−0,27	0,30
Gematcht	−0,97	−0,90	−0,07	0,40
<i>Math. Kompetenz</i>				
Ungematcht	−0,63	−0,26	−0,37	0,26
Gematcht	−0,79	−0,42	−0,37	0,35
<i>Naturwiss. Kompetenz</i>				
Ungematcht	−0,87	−0,39	−0,48	0,25 ⁺
Gematcht	−0,90	−0,64	−0,26	0,32
<i>Sozialkompetenz</i>				
Ungematcht	−0,18	−0,20	0,01	0,28
Gematcht	−0,18	−0,22	0,04	0,44
N	16	181		
<i>Eltern: Gespr. mit Erz.</i>				
Ungematcht	0,43	0,09	0,34	0,31
Gematcht	0,42	−0,47	0,89	0,58
<i>Eltern: Hilfe bei Veranstalt.</i>				
Ungematcht	−0,18	−0,18	0,01	0,31
Gematcht	−0,16	−0,70	0,54	0,49
N	12	140		

Mittelwerte, Mittelwertdifferenzen und Standardfehler vor und nach Matching

Verwendeter Matching-Algorithmus: Kernel-Matching mit Gaußchem Kernetyp und Bandbreitenparameter von 0,06

Bootstrap-Standardfehler mit 500 Wiederholungen bei den PSM-Analysen

+ $p < 0,10$

zu sein, an der eine Erzieherin aus dem gleichen Herkunftsland tätig ist. Mit den verfügbaren Daten konnten wir insgesamt nur 16 solcher identischen „Herkunftslandmatches“ identifizieren; zu wenige, um sinnvolle Analysen zu rechnen.⁹ Dieser Umstand weist auf ein grundsätzliches Problem in der Debatte um Erzieherinnen mit Migrationshintergrund hin: Personen mit Migrationshintergrund sind eine sehr heterogene Gruppe. Sollten sich positive Effekte von EM tatsächlich nur bei identischem Herkunftsland zeigen, wäre es angesichts der ethnischen Vielfalt kaum möglich, für jedes Kind eine „ethnisch passende“ Fachkraft zu finden. Wir berichten die Ergebnisse trotz dieser Einschränkung, um zumindest einen vorsichtigen Eindruck vom Muster der Effektrichtungen zu bekommen. Bei den Sozialkompetenzen zeigen sich keinerlei Unterschiede. Ansonsten decken sich die Ergebnisse mit den bisherigen Befunden, d. h. bei den kindlichen Kompetenzen weisen KM mit EM entgegen der

⁹ Davon sind 9 türkisch, 4 polnisch und 3 kasachisch. Bei der Kontakthäufigkeit der Eltern finden sich sogar nur 12 Matches.

Hypothese *H 1* die niedrigsten Werte auf; beim Elternkontakt deuten die Punktschätzer in die erwartete Richtung der Hypothese *H 3*. Die Differenzen sind in diesen Subgruppenanalysen tendenziell stärker, aber angesichts der Stichprobengröße nie signifikant.¹⁰

5 Zusammenfassung und Diskussion

Bei der weitverbreiteten Forderung nach mehr pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund (z. B. BAMF 2010, S. 101–102; Die Bundesregierung 2007, S. 54) geht es, mit Blick auf einen gleichberechtigten Zugang zu qualifizierten Berufen, um eine Stärkung von unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen. Zugleich ist diese Forderung aber mit einer ganzen Reihe an Erwartungen verbunden. Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund werden als Rollenvorbilder mit ausgeprägter interkultureller Kompetenz gesehen, die in besonderer Weise geeignet scheinen, die ethnischen Bildungsnachteile auszugleichen und zu mehr Chancengerechtigkeit beizutragen. Da es bislang praktisch keine empirischen Untersuchungen zu dieser Frage gibt, haben wir versucht, im vorliegenden Beitrag erste empirische Antworten zu finden.

Die Ergebnisse laufen den Erwartungen eindeutig zuwider. Weder bei den schulischen Vorläuferkompetenzen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften, noch bei den Sozialkompetenzen finden wir einen positiven Einfluss von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund. Die Punktschätzer deuten sogar jeweils in die gegenteilige Richtung, d. h. Kinder mit Migrationshintergrund erzielen in Gruppen, in denen Fachkräfte mit Migrationshintergrund arbeiten, schlechtere Kompetenzwerte als diejenigen in Gruppen, in denen ausschließlich Fachkräfte ohne Zuwanderungshintergrund arbeiten. Allerdings sind die Differenzen durchweg gering (sie liegen in den ausbalancierten Stichproben immer unter 0,3 SD) und nur im Falle der Sozialkompetenz marginal signifikant. Bei der Kommunikation mit zugewanderten Eltern deuten die bivariaten Zusammenhänge zwar auf eine geringfügig gesteigerte Kontakthäufigkeit mit der Kindertagesstätte hin, wenn dort Fachkräfte mit Migrationshintergrund beschäftigt sind. Allerdings bestätigen sich diese Befunde in ausbalancierten Propensity Score Matching-Modellen nicht. Darüber hinaus zeigt sich etwas überraschend, dass deutsche Eltern tendenziell seltener mit einer Institution in Kontakt stehen, wenn in der Gruppe eine Fachkraft mit Migrationshintergrund tätig ist. Diese Ergebnisse gelten sowohl für den Fall, dass mindestens eine Fachkraft mit Migrationshintergrund in der Stammgruppe des Kindes beschäftigt ist, als auch für den Fall, dass mindestens eine Fachkraft mit Migrationshintergrund in irgendeiner Gruppe an der Kindertagesstätte tätig ist. Selbst wenn eine Fachkraft und die Familie des Kindes das identische nicht-deutsche Herkunftsland aufweisen, können wir keine positiven Effekte identifizieren. Allerdings haben wir es im letzten Fall mit sehr geringen Fallzahlen zu tun. Da es sich bei Kindern mit Migrationshin-

¹⁰ In diesen Subgruppenanalysen muss zudem berücksichtigt werden, dass es nicht möglich war, eine ausreichende Balancierung auf den Kovariaten zu erreichen.

tergrund um eine sehr heterogene Gruppe handelt, ist die Wahrscheinlichkeit eines identischen „ethnischen Matches“ in der Regel gering.

Die Befunde mahnen vor hohen Erwartungen, was die besonderen Kompetenzen und Ressourcen von Fachkräften mit Migrationshintergrund betrifft (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2011; Rotter 2012). Es stellt sich die Frage, warum sich die erhofften positiven Effekte nicht zeigen und welche Lehren daraus zu ziehen sind. Wir halten zwei Erklärungsansätze für plausibel. Erstens impliziert der Migrationshintergrund für sich genommen noch keine spezielle Kompetenz für den Umgang mit zugewanderten Kindern und Familien. Auf die Qualität einer Fachkraft kommt es an, nicht auf ihre Herkunft. Aus unserer Sicht erscheint es daher zielführend, allen praktizierenden und angehenden Fachkräften Kompetenzen zum Umgang mit kultureller Diversität zu vermitteln, anstatt gezielt Fachkräfte mit Migrationshintergrund in der Hoffnung zu rekrutieren, diese wären ohnehin schon mit entsprechenden Fähigkeiten ausgestattet. Im Sinne einer evidenzbasierten Bildungspolitik wäre es dann in einem weiteren Schritt ratsam, solche Trainingsmaßnahmen in randomisierten kontrollierten Studien zu evaluieren. Zweitens handelt es sich, wie bereits angesprochen, bei Personen mit Migrationshintergrund um eine sehr heterogene Gruppe, deren Wurzeln in vielen unterschiedlichen Ländern liegen. Möglicherweise sind einige der theoretischen Überlegungen aus Abschn. 2 nur bei identischem Herkunftsland wirksam. Unsere Sensitivitätsanalysen (Tab. 4) sprechen gegen diese Vermutung, allerdings basieren sie auf sehr wenigen Fällen, sodass an dieser Stelle weitere Forschung notwendig ist. Selbst wenn sich die kulturelle Ähnlichkeit von Erzieherin und Familie als hilfreich erweisen sollte, ist die Wahrscheinlichkeit, für jedes Kind „kulturell passende“ Erzieherinnen zu finden, unrealistisch. Versuche in diese Richtung würden zudem bereits vorhandene ethnische Segregationstendenzen verstärken und Integrationsbemühungen möglicherweise zuwiderlaufen.

Unsere Untersuchung ist mit einer Reihe von Einschränkungen verbunden, die bei der Einordnung der Befunde zu berücksichtigen sind. So können wir mit den vorliegenden Daten keine Kompetenzentwicklungen abbilden. Dies wird in begrenzter Weise möglich, wenn die Daten der nächsten Erhebungswelle verfügbar sind. Aber selbst dann lassen sich die Lernzuwächse nicht spezifisch auf die Lernumwelt Kindertagesstätte zurückführen, da die Kinder zum nächsten Messzeitpunkt bereits mehrere Monate eine Grundschule besucht haben werden. Durch die Berücksichtigung vieler Kontrollvariablen, die üblicherweise mit dem Lernausgangsniveau und den Lernzuwächsen zusammenhängen, sind wir diesem Defizit begegnet. Dennoch sind für eine Absicherung der Befunde längsschnittliche Analysen wünschenswert.¹¹ Eine zweite methodische Einschränkung sind die bereits angesprochenen relativ niedrigen Fallzahlen. Die NEPS-Daten stellen die bislang beste Datenbasis für unsere Fragestellung dar, doch erst mit einer größeren Stichprobe wäre es möglich, differenziertere Analysen nach dem spezifischen Herkunftsland oder dem Generationenstatus durchzuführen. Schließlich können wir weiterführende Erwartungen mit den verfügbaren Daten nicht prüfen etwa, dass Erzieherinnen mit Migrationshintergrund

¹¹ Dies wäre auch wünschenswert, um zu prüfen, ob positive Einflüsse von KITA-Fachkräften mit Migrationshintergrund möglicherweise erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Bildungslaufbahn der Kinder sichtbar werden.

den bilingualen Sprachgebrauch fördern können, die deutschstämmigen Kollegen zu einem positiven Umgang mit Interkulturalität anregen können und die Nachfrage nach Kindertagesplätzen bei Migrantenfamilien erhöhen können (z. B. Neumann 2005; Stitzinger und Lüdtke 2014). Tatsächlich besuchen rund 85 % aller 3- bis unter 6-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund eine Kindertageseinrichtung, bei den deutschstämmigen Kindern sind es 98 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 244). Es ist vorstellbar, dass multikulturelle KITA-Teams dazu beitragen können, dass mehr zugewanderte Eltern ihre Kinder frühzeitiger in vorschulische Einrichtungen schicken, was sich wiederum positiv auf die kindlichen Bildungs- und Entwicklungschancen auswirken kann. Es ist auch vorstellbar, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund den Kindern mit Migrationshintergrund ein Gefühl von Sicherheit oder Vertrautheit vermitteln, was sich jedoch nicht unmittelbar in den Kompetenzen niederschlägt. Solche Ergebnisvariablen konnten wir mit den verfügbaren Daten ebenfalls nicht prüfen.

Unsere Ergebnisse beziehen sich auf den Vorschulbereich. Für den schulischen Bereich fehlen deutsche Analysen bislang, was nicht zuletzt auf die unzureichende Datensituation zurückzuführen ist. Zur Klärung, ob sich eventuell auf anderen Stufen des Bildungssystems positive Effekte für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zeigen, wäre es hilfreich, den Migrationshintergrund der Lehrkräfte in den großen Schulleistungsstudien zukünftig mit zu erheben.

Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin. 2011. *Berlin braucht mehr Lehrer und Erzieher mit Migrationshintergrund. Antwort auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Emine Demirbüken-Wegner (CDU)*. Berlin: Abgeordnetenhaus. Drucksache 16/14 998.
- Ackermann, Lisanne, und Viola B. Georgi. 2011. Lehrende mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu schulischen Akteurinnen und Akteuren. In *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*, Hrsg. Viola B. Georgi, Lisanne Ackermann und Nurten Karakaş, 145–183. Münster: Waxmann.
- Alexander, Karl L., Doris R. Entwisle und Maxine S. Thompson. 1987. School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review* 52:665–682.
- Anders, Yvonne. 2013. Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16:237–275.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. 2011. *Interkulturalität und Fachlichkeit. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe* Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2014. *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). 2010. *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Becker, Birgit. 2010. Wer profitiert mehr vom Kindergarten? – Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62:139–163.
- Becker, Birgit. 2012. Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit: Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V. *Frühe Bildung* 1:150–158.
- Becker, Birgit, und Nicole Biedinger. 2006. Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58:660–684.

- Becker, Rolf. 2010. Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 129–160. Wiesbaden: Springer VS.
- Birch, Sondra H., und Gary W. Ladd. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35:61–79.
- Blossfeld, Hans Peter, Hans-Günther Roßbach und Jutta von Maurice. 2011. Education as a lifelong process – the german national educational panel study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 14). ISBN: 978-3531177854.
- Burchinal, Margaret R., und Debby Cryer. 2003. Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 18:401–426.
- Caliendo, Marco, und Sabine Kopeinig. 2008. Some practical guidance for the implementation of propensity score matching. *Journal of Economic Surveys* 22:31–72.
- Cassidy, Jude, und Steven R. Asher. 1992. Loneliness and peer relations in young children. *Child Development* 63:350–365.
- Dee, Thomas S. 2004. Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *Review of Economics and Statistics* 86:195–210.
- Dee, Thomas S. 2005. A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *The American Economic Review* 95:158–165.
- Die Bundesregierung. 2007. *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- Downey, Douglas B., und Shana Pribesh. 2004. When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of Education* 77:267–282.
- Dubowy, Minja, Susanne Ebert, Jutta von Maurice und Sabine Weinert. 2008. Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten – Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 40:124–134.
- Ehrenberg, Ronald G., Daniel G. Goldhaber und Dominic J. Brewer. 1995. Do teachers' race, gender and ethnicity matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review* 48:547–561.
- Ewing, Allison R., und Angela R. Taylor. 2009. The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly* 24:92–105.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus. 2013. Kooperation von Familien und familienergänzenden Einrichtungen. In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Hrsg. Margrit Stamm und Doris Edelmann, 357–371. Wiesbaden: Springer VS.
- Gangl, Markus. 2010. Nichtparametrische Schätzung kausaler Effekte mittels Matchingverfahren. In *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, Hrsg. Christof Wolf und Henning Best, 931–961. Wiesbaden: Springer VS.
- Georgi, Viola B. 2013. Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color. In *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Hrsg. Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter, 85–103. Münster: Waxmann.
- Goodman, Robert. 1997. The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38:581–586.
- Graham, Patricia A. 1987. Black teachers: A drastically scarce resource. *The Phi Delta Kappan* 68:598–605.
- Hauser-Cram, Penny, Selcuk R. Sirin und Deborah Stipek. 2003. When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology* 95:813–820.
- Heckmann, Friedrich. 2008. *Education and the integration of migrants. Challenges for European education systems arising from immigration and strategies for the successful integration of migrant children in European schools and societies. NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture*. Bamberg: European Forum for Migration Studies.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration. 2010. Grosse Zukunft mit kleinen Helden: Werde Erzieherin/Erzieher. http://www.grosse-zukunft-erzieher.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaaial (Zugegriffen: 25. Juni 2014).
- Hofmann, Nicole, Silvana Polotzek, Jeanette Roos und Hermann Schöler. 2008. Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3:291–300.

- Howes, Carollee, und Eva Marie Shivers. 2006. New child-caregiver attachment relationships: Entering childcare when the caregiver is and is not an ethnic match. *Social Development* 15:574–590.
- Howes, Carollee, Claire E. Hamilton und Catherine C. Matheson. 1994. Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development* 65:253–263.
- Jussim, Lee, Stacy L. Robustelli und Thomas R. Cain. 2009. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In *Handbook of motivation at school*, Hrsg. Kathryn R. Wentzel und Allan Wigfield, 349–380. New York: Routledge.
- 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
- Kratzmann, Jens. 2013. Migrationsgeoppelte Ungleichheit durch niedrigere Erwartungen im Kindergarten? Fähigkeitseinschätzungen und Prognosen durch Erzieherinnen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 65:73–99.
- Kratzmann, Jens, und Thorsten Schneider. 2009. Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61:211–234.
- McGrady, Patrick B., und John R. Reynolds. 2013. Racial mismatch in the classroom: Beyond black-white differences. *Sociology of Education* 86:3–17.
- Neumann, Ursula. 2005. Kindertagesangebote für unter Sechsjährige mit Migrationshintergrund. In *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*, Bd. 1, Hrsg. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 175–226. München: DJI.
- Niklas, Frank, Sandra Schmiedeler, Nina Pröstler, Thorsten Schneider und Wolfgang Schneider. 2011. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25:115–130.
- Olczyk, Melanie, Gisela Will und Cornelia Kristen. 2014. *Personen mit Zuwanderungshintergrund im NEPS: Zur Bestimmung von Generationenstatus und Herkunftsgruppe* NEPS Working Paper, Bd. 41b
- Otto, Hiltrud, Lisa Schröder und Ariane Gernhardt. 2013. *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Weiterbildungsformate für Fachkräfte. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) des BMBF, der Robert Bosch Stiftung und des DJI*. München: Deutsches Jugend Institut.
- Pigott, Rowan L., und Emory L. Cowen. 2000. Teacher race, child race, racial congruence, and teacher ratings of children's school adjustment. *Journal of School Psychology* 38:177–195.
- Roßbach, Hans-Günther. 2004. Kognitiv anregende Lernumwelten im Kindergarten. In *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 3, Hrsg. Dieter Lenzen, Jürgen Baumert, Rainer Waterman und Ulrich Trautwein, 9–24. Wiesbaden: VS.
- Roßbach, Hans-Günther. 2008. Vorschulische Erziehung. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, 2. Aufl., Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ullrich Mayer und Luitgard Trommer, 283–323. Hamburg: Rowohlt.
- Rotter, Carolin. 2012. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als eine neu entdeckte Ressource im Umgang mit schulischer Heterogenität? Wirkungsannahmen – empirische Befunde – kritische Diskussion. In *Männer und Grundschullehramt*, Hrsg. Sabine Hastedt und Silvia Lange, 101–118. Wiesbaden: Springer VS.
- Runder Tisch der Gewerkschaften und Berufsverbände. 2012. In der Kita trifft sich die ganze Welt Initiative „Profis für die Kita“. Unter Beteiligung von GEW, ver.di, GKD, KEG, vkm Deutschland, VBE. <http://www.runder-tisch.eu/Migranten.html>
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. 2014. *Kitas als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: Sachverständigen Rat.
- Schlotter, Martin, und Ludger Wößmann. 2010. *Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz* Ifo Working Paper, Bd. 91.
- Schofield, Janet W. 2006. *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie* AKI-Forschungsbilanz, Bd. 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) des WZB.
- Schwab, Susanne, Barbara Gasteiger-Klicpera, Doreen Patzelt, Ingo C. Riemenschneider, Werner Knapp und Diemut Kucharz. 2014. Effekte sprachlicher Förderung sowie sozialer Aspekte auf sprachliche Lernzuwächse bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Vorschulalter. *Lernen und Lernstörungen* 3:39–51.

- Spieß, C. Katharina, Felix Büchel und Gert G. Wagner. 2003. Children's school placement in Germany: Does kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly* 18:255–270.
- Statistisches Bundesamt. 2014. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2013. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*, Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steele, Claude M. 1997. A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African-Americans. *American Psychologist* 52:613–629.
- Stitzinger, Ulrich, und Ulrike M. Lütke. 2014. *Mehrsprachigkeit als Potenzial in Kita-Teams*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- U.S. Department of Education. 2010. U.S. Department of Education launches national teacher recruitment campaign. <http://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-launches-national-teacher-recruitment-campaign> (Zugegriffen: 20. Jan. 2015).
- Weinert, Sabine, und Susanne Ebert. 2013. Spracherwerb im Vorschulalter – Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16:303–332.
- Weinert, Sabine, Cordula Artelt, Manfred Prenzel, Martin Senkbeil, Timo Ehmke und Claus H. Carstensen. 2011. Development of competencies across the life span. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 14:67–86.
- Weishaupt, Horst, und Radoslaw Huth. 2012. *Systematisierung der Lehrerforschung und Verbesserung ihrer Datenbasis* Bildungsforschung, Bd. 36. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Westphal, Manuela. 2009. Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern. In *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, Hrsg. Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla, 89–105. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolf, Katrin M., Petra Stanat und Wolfgang Wendt. 2011. *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: Abschlussbericht* Berlin: AB Empirische Bildungsforschung an der Freien Universität, Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ). <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216> (Zugegriffen: 20. Febr. 2015).

Martin Neugebauer 1982, Prof. Dr. rer. soc., Juniorprofessor für Empirische Bildungs- und Hochschulforschung an der Freien Universität Berlin. Forschungsgebiete: Bildungsungleichheiten, Lehrerrekutierung, Hochschulforschung. Veröffentlichungen: Kommt es auf die Lehrkraft an? Empirische Studien zur Selektion in das Lehramt und zu Lehrerwirkungen bei der Entstehung ungleicher Bildungschancen. Aachen, 2015; The introduction of bachelor degrees and the underrepresentation of students from low social origin in higher education in Germany: A pseudo-panel approach. *European Sociological Review* 31, 2015; Who chooses teaching under different labor market conditions? Evidence from West Germany, 1980–2009. *Teaching and Teacher Education* 45, 2015

Oliver Klein 1983, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES). Forschungsgebiete: Soziale und ethnische Bildungsungleichheit, Kompetenzentwicklung in der Kindheit, familiäre Lernumwelten, Integrationsforschung. Veröffentlichungen: The development of cognitive, language, and cultural skills from age 3 to 6: A comparison between children of Turkish origin and children of native-born German parents and the role of immigrant parents acculturation to the receiving society. *American Educational Research Journal* 50, 2013 (mit B. Becker und N. Biedinger)