

Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung

Becker, Birgit; Biedinger, Nicole

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Becker, B., & Biedinger, N. (2016). Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 433-474). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_10

Nutzungsbedingungen:

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Terms of use:

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

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

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung

Birgit Becker und Nicole Biedinger

Zusammenfassung

Die Grundlage für ethnische Bildungsungleichheit wird schon früh gelegt. Eine Ursache hierfür ist, dass Fähigkeiten und Wissensbestände, die in der frühen Kindheit erworben werden, die Grundlage für das Lernen in späteren Bildungsetappen bilden. Der vorliegende Überblick über den Forschungsstand zur ethnischen Bildungsungleichheit im Vorschulalter richtet den Blick auf zwei- bis sechsjährige Kinder. Zum einen wird die unterschiedliche Nutzung von institutionellen vorschulischen Bildungseinrichtungen (wie in Deutschland dem Kindergarten) betrachtet; zum anderen werden Kompetenzunterschiede im Bereich Kognition, Sprache sowie schulische Vorläuferfertigkeiten behandelt. Es zeigt sich, dass es in Deutschland heutzutage keine Unterschiede in der Nutzung vorschulischer Bildungseinrichtungen nach der ethnischen Herkunft gibt, wenn die Eltern einen vergleichbaren sozialen Hintergrund haben, allerdings Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Einrichtungen mit ungünstigeren Lernbedingungen besuchen. Ethnische Kompetenzunterschiede können nur im Bereich der Sprache konsistent nachgewiesen werden. Gerade im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten scheint der Besuch vorschulischer Einrichtungen für Kinder mit Migrationshintergrund besonders förderlich.

1 Einleitung

Die Grundlage für ethnische Bildungsungleichheit wird schon früh gelegt. Eine Ursache hierfür ist, dass die Kompetenzen und Wissensbestände, die in der frühen Kindheit erworben werden, die Grundlage für das Lernen in späteren Bildungsetap-

pen bilden (Esping-Andersen 2008; Heckman 2008). Lernen ist somit ein kumulativer Prozess, bei dem auf die vorhandenen Fertigkeiten aufgebaut wird (Heckman 2006, 2008). Damit kommt dem „Grundstein“, der in der frühen Kindheit gelegt wird, eine besondere Bedeutung zu.

In diesem Kapitel wird ein Überblick über den Forschungsstand zu ethnischer Bildungsungleichheit im Vorschulalter gegeben. Der Begriff „Vorschulalter“ wird nachfolgend auf die Zeit vor Schulbeginn bezogen und richtet sich auf die Altersgruppe der Zwei- bis Sechsjährigen. Zum einen wird die unterschiedliche *Nutzung von institutionellen vorschulischen Bildungseinrichtungen* (wie in Deutschland dem Kindergarten) betrachtet; zum anderen werden ethnische Unterschiede in den *Kompetenzen von Kindern in verschiedenen Fähigkeitsbereichen* behandelt.

2 Theoretischer Hintergrund

Im Einleitungskapitel dieses Buches wurde der Investitionsansatz vorgestellt. Diesem zufolge lassen sich die Kompetenzen von Kindern als das (kumulative) Ergebnis bisheriger bewusster oder unbewusster „Investitionen in Lernprozesse“ auffassen (vgl. in diesem Band: Diehl et al.). Mit welchen Kompetenzen Kinder die Schule beginnen, hängt damit von den bis zu diesem Zeitpunkt getätigten Investitionen ab (vgl. Becker und Tömes 1986). Möglichkeiten, Restriktionen und Anreize aufseiten der Familien, vor allem vor dem Hintergrund ihrer Ressourcenausstattung, aber auch externe Bedingungen, etwa in Form institutioneller Vorgaben, spielen bei diesen Investitionen eine wichtige Rolle.

Dieser Ansatz soll an dieser Stelle aufgegriffen und mit dem Begriff der Lernumwelten verknüpft werden. Das zugrunde liegende Modell wird grafisch in Abbildung 1 veranschaulicht. Es wird davon ausgegangen, dass Eltern bewusst oder unbewusst in die Kompetenzen ihrer Kinder investieren, indem sie bestimmte (familiäre und außerfamiliäre) Lernumwelten bereitstellen. Welche häusliche Lernumwelt Eltern bereitstellen beziehungsweise welche außerfamiliären Kontexte sie für ihre Kinder auswählen, hängt vor allem von den in den Familien vorhandenen Ressourcen ab, die wiederum mit der sozialen und ethnischen Herkunft in Verbindung gebracht werden können (vgl. in diesem Band: Diehl et al.). Hinsichtlich der Ressourcenausstattung kann zwischen generellen und gesellschaftsspezifischen Ressourcen unterschieden werden (Dustmann und Fabbri 2003; Kalter 2007). Während generelle Ressourcen in allen gesellschaftlichen Kontexten nützlich sind (z. B. finanzielle Ressourcen), sind gesellschaftsspezifische Ressourcen an einen speziellen gesellschaftlichen Kontext gebunden (z. B. Sprache).

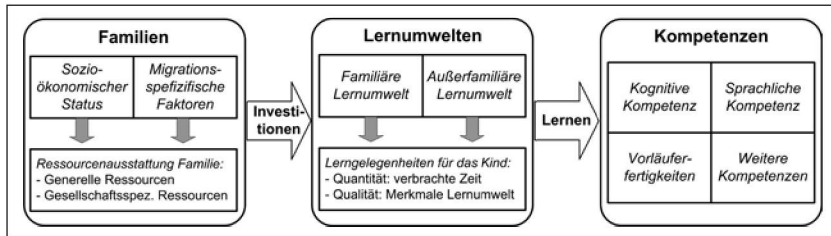


Abb. 1 Investitionsmodell zum Kompetenzerwerb in der frühen Kindheit

Die Lernumwelten sind die Kontexte, in denen Kinder Fähigkeiten und Wissen erwerben. Ob und wie gut sie bestimmte Kompetenzen erlernen, hängt davon ab, wie viel Zeit sie in diesen Lernumwelten verbringen (Quantität) und welche Merkmale diese Lernumwelten aufweisen (Qualität, Komposition). Bei den außerfamiliären Lernumwelten spielen insbesondere vorschulische institutionelle Einrichtungen (wie in Deutschland der Kindergarten) eine Rolle.

Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund sind bei den Investitionen in Lernumwelten und in der Folge bei den Kompetenzen der Kinder zu erwarten. Ein empirisches Beispiel für solche Kompetenzunterschiede wurde bereits im Beitrag Olczyk et al. in diesem Band anhand der NEPS-Daten für den Bereich der sprachlichen Kompetenzen präsentiert. Die Gründe für diese Unterschiede liegen zum einen in den sozialen Ausgangsbedingungen, zum anderen bei migrationspezifischen Faktoren.

In Deutschland verfügen Eltern mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über einen geringeren sozioökonomischen Status (SES = *Socio-Economic Status*) als Eltern ohne Migrationshintergrund, weswegen sich die Ressourcenausstattung typischerweise zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet (vgl. Kalter et al. 2007). Es ist bekannt, dass Eltern mit niedrigem SES und einer geringeren Ressourcenausstattung weniger gut in der Lage sind, für ihre Kinder eine anregende häusliche Lernumwelt bereitzustellen als Eltern mit höherem SES (z. B. Biedinger und Klein 2010; Bradley et al. 2001; Kluczniok et al. 2013; für einen Überblick vgl. Bradley und Corwyn 2002; Conger et al. 2010). Auch bei der Wahl außerfamiliärer Lernumwelten gibt es Unterschiede nach der sozialen Herkunft. So werden beispielsweise Kindertagesstätten in Familien mit hohem SES öfter und früher in Anspruch genommen (z. B. Kreyenfeld und Krapf 2010; Schober und Spieß 2013). Aufgrund der Korrelation zwischen dem Migrationshintergrund und dem sozioökonomischen Status sind unterschiedliche Investitionen in die familiäre und außerfamiliäre Lernumwelt bei Familien mit und ohne Migrationshintergrund zu erwarten.

Darüber hinaus verfügen Migranteneltern häufig über weniger Ressourcen, die spezifisch für das Aufnahmeland sind (z. B. sprachliche Fähigkeiten, kulturelles Wissen; vgl. Kalter 2007). Auch diese aufnahmelandsspezifischen Ressourcen der Eltern beeinflussen die Ausgestaltung der familiären Lernumwelt und damit indirekt die Kompetenzen der Kinder (vgl. Becker 2010b). So hängt zum Beispiel die Frage, welche Bücher die Eltern ihren Kindern in welcher Sprache vorlesen, mit ihren gesellschaftsspezifischen Ressourcen zusammen. Dies wiederum beeinflusst den Kompetenzerwerb der Kinder – vor allem in Bereichen, die ebenfalls gesellschaftsspezifisch sind (z. B. sprachliche Kompetenzen; vgl. in diesem Band: Kempert et al.). Auch die Wahl von außerfamiliären Lernumwelten kann durch aufnahmelandsspezifische Ressourcen beeinflusst werden. So handelt es sich beispielsweise beim Wissen über Aufnahmemodalitäten in Kindergärten um aufnahmelandsspezifisches kulturelles Wissen. Auch dies kann die Kindergartenwahl beeinflussen.

3 Auswahl der Studien

Im Folgenden soll die Auswahl der Studien näher begründet werden. Dabei wird zunächst auf die zentralen Bildungsindikatoren in der Vorschulzeit eingegangen (Abschnitt 3.1). Anschließend werden die Kriterien der Studienauswahl erläutert (Abschnitt 3.2), gefolgt von einem kurzen Überblick über die wichtigsten Studien (Abschnitt 3.3), deren Ergebnisse in Abschnitt 4 berichtet werden.

3.1 Bildungsindikatoren in der Vorschulzeit

Werden Bildungsprozesse in der frühen Kindheit betrachtet, so steht der Kompetenzerwerb in verschiedenen Bereichen im Vordergrund (vgl. Abb. 1): Hierzu gehören unter anderem kognitive Kompetenzen, sprachliche Kompetenzen (in der Sprache des Aufnahmelandes) sowie Vorläuferfertigkeiten in Lesen und Mathematik. Die Leistungen in diesen Bereichen sind für die späteren schulischen Ergebnisse von besonderer Relevanz.

Daneben werden Befunde zur Wahl institutioneller vorschulischer Einrichtungen berichtet. Bei diesen Einrichtungen handelt es sich in der Regel um die ersten formalen Bildungsinstitutionen, die die Kinder besuchen. Im Rahmen dieses Beitrages wird hierunter eine außerhäusliche Betreuung durch professionelles Personal in für diesen Zweck vorgesehenen Räumlichkeiten verstanden. In Deutschland entspricht dies dem Kindergarten (bzw. für Kinder unter drei Jahren auch der Kinderkrippe).

pe). In den USA umfasst dies in erster Linie die sogenannten *Child Care Centers*.¹ Bezogen auf die Kindergartenwahl wird untersucht, ob beziehungsweise ab wann ein Kindergarten besucht wird und welche Merkmale (hinsichtlich der Qualität und Komposition) der besuchte Kindergarten aufweist.

3.2 Kriterien bei der Studiauswahl

Bei der Auswahl der Studien wurden folgende Kriterien angelegt:

- *Fallzahl*: Um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu ethnischen Unterschieden zu kommen, muss eine ausreichende Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund vorhanden sein ($N > 100$).
- *Kontrollgruppe*: Um ethnische Unterschiede analysieren zu können, müssen auch Kinder ohne Migrationshintergrund in der Stichprobe vorhanden sein. Nur für Einflüsse migrationsspezifischer Faktoren entfällt dieses Kriterium.
- *Sozial repräsentatives Sample*: Aus der Übersicht werden solche Studien ausgeschlossen, bei denen qua Design nur Kinder bestimmter sozialer Schichten enthalten sind (z. B. nur Kinder von Eltern mit geringem Einkommen).
- *Standardisierte Kompetenzmessung*: Für den Studienüberblick zu ethnischen Kompetenzunterschieden werden nur solche Studien ausgewählt, die eine standardisierte und damit möglichst objektive Messung der Kompetenzen beinhalten. Für den Bericht zur Wahl vorschulischer Einrichtungen entfällt dieses Kriterium.
- *Kompetenzmessung im Vorschulalter*: Es werden nur Studien berücksichtigt, die eine Kompetenzmessung bei Kindern im Vorschulalter oder bei Schulbeginn (maximal erste oder zweite Klasse) vorgenommen haben. Für den Bericht zur Wahl vorschulischer Einrichtungen entfällt dieses Kriterium.
- *Zeitliche Eingrenzung*: Es werden nur Studien ab dem Jahr 1999 berücksichtigt.

3.3 Kurzbeschreibung der wichtigsten Studien

Tab. 1 gibt einen Kurzüberblick über die wichtigsten Studien, deren Ergebnisse in Abschnitt 4 berichtet werden. Der Fokus liegt auf Studien zur Bundesrepublik; ergänzend werden danach zentrale internationale Studien aufgeführt (in alphabetischer Reihenfolge).

1 Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werden die Begriffe „institutionelle vorschulische Einrichtung“, „vorschulische Einrichtung“, „Vorschule“, (deutscher) „Kindergarten“ und „Kindertagesstätte“ (Kita) in diesem Beitrag synonym verwendet.

Tab. 1 Überblick über die wichtigsten Studien zur Analyse ethnischer Bildungungleichheit in der Vorschulzeit

Studienname	Geogr. Raum	Studiendesign
<i>Deutsche Studien</i>		
Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS) 3-13	D: Bayern und Hessen	Panel (12 Wellen bis zur 8. Klasse)
DJI: Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)	Deutschland	Panel (bis 2014: 2 Wellen)
DJI: Kinderbetreuungsstudie + Nachfolgeerhebung (NE)	Deutschland	Querschnitt + ergänzende NE
Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit (ESKOM-V)	D: Ba.-Wü. und Rh.-Pfalz	Panel (4 Wellen bis Schulbeginn)
Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung 2000-2005	D: Osnabrück	Querschnitt (wiederholt)
Schulreifes Kind (wiss. Begleituntersuchung)	D: Ba.-Wü.	Panel (5 Wellen bis zur 2. Klasse)
Sozio-ökonomisches Panel (SOEP)	Deutschland	Panel (bis 2013: 30 Wellen)
<i>Internationale Studien</i>		
Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort (ECLS-B)	USA	Panel (4 Wellen bis Schulbeginn)
Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K)	USA	Panel (7 Wellen bis zur 8. Klasse)
Effective Preschool and Primary Education (EPPE)	UK	Panel (7 Wellen)
Miami School Readiness Project (MSRP)	USA: Miami	Panel (bis 2012: 10 Wellen)
Millennium Cohort Study (MCS)	UK	Panel (bis 2015: 6 Wellen)
National Household Education Survey (NHES)	USA	Querschnitt (wiederholt)
RAND California Preschool Study	USA: Kalifornien	Querschnitt
Zürcher Längsschnittstudie	Schweiz: Kanton Zürich	Panel (bis 2012: 4 Wellen bis 9. Kl.)

Zeitraum	Alter	Fallzahl	Quellen
ab 2005	dreijährige Kinder (Alter in Welle 1)	ca. 550 Kinder (in Welle 1)	http://www.uni-bamberg.de/biks/
2009 (Welle 1)	unterschiedliche Module/ Altersgruppen	25.337 (in Welle 1)	www.dji.de
2004/5 NE: 2007	Kinder unter sieben Jahren	ca. 8.000; NE: 3.255	Bien et al. 2006; www.dji.de
2007 bis 2011	dreijährige Kinder (Alter in Welle 1)	1.237 Kinder (in Welle 1)	Becker 2012
2000 bis 2005	sechsjährige Kinder (vor der Einschulung)	ca. 7.500 Kinder	Becker und Biedinger 2006
2008 bis 2011	eineinhalb Jahre vor Schulbeginn (Alter in Welle 1)	ca. 900 Kinder (in Welle 1)	Hasselhorn et al. 2012
ab 1983	Stichprobe nicht nach dem Alter der Kinder gezogen	aktuell ca. 20.000 Personen	www.diw.de/soep
2001/02 bis 2006/07	neun Monate alte Kinder (Alter in Welle 1)	ca. 14.000 Kinder	nces.ed.gov/ecls
1998/99 bis 2007	fünffährige Kinder (Alter in Welle 1)	21.260 Kinder (in Welle 1)	nces.ed.gov/ecls
ab 1997	drei- bis siebenjährige Kinder	3.000 Kinder (später Aufstockung)	www.ioe.ac.uk/research/153.html
ab 2002	5 Kohorten (1 Jahr Abstand): jeweils vierjährige Kinder (jährliche Erhebung)	49.145 Kinder über alle Kohorten	De Feyter und Winsler 2009; Winsler et al. 2008
ab 2001	0-12 Monate alte Kinder (in Welle 1)	ca. 18.800	www.cls.ioe.ac.uk/
versch. Jahrgänge	Kinder (unterschiedliche Module nach Alter)	unterschiedlich, meist > 10.000	nces.ed.gov/nhes
2007	zwei Kohorten: dreijährige u. vierjährige Kinder	2.025 Kinder	Karoly et al. 2008
ab 2003	erste Klasse (Alter in Welle 1)	ca. 2.000 Kinder	http://www.ibe.uzh.ch/projekte.html

4 Studienüberblick

Dieser Abschnitt berichtet über die Ergebnisse empirischer Studien zu ethnischer Bildungsungleichheit in der Vorschulzeit. Dabei werden zunächst Befunde zur Wahl vorschulischer Einrichtungen vorgestellt (Abschnitt 4.1), danach Ergebnisse zu ethnischen Unterschieden bei den Kompetenzen im Vorschulalter (Abschnitt 4.2); und schließlich wird auf die Wirkung des Besuchs vorschulischer Einrichtungen auf die Kompetenzentwicklung eingegangen (Abschnitt 4.3).

Bei der Beschreibung wird stets so vorgegangen, dass zunächst die „Brutto“-Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund berichtet werden – also diejenigen Unterschiede, die man findet, wenn noch keine Kontrollvariablen berücksichtigt sind.² Im nächsten Schritt wird dargestellt, welche ethnischen Unterschiede noch zu finden sind, wenn der sozioökonomische Status (SES) der Eltern berücksichtigt wird. Im letzten Schritt werden schließlich die Befunde zur Wirkung migrationspezifischer Faktoren und deren Erklärungsbeitrag für frühe ethnische Bildungsungleichheit präsentiert (vgl. Abb. 1). Den Auftakt bilden jeweils die Ergebnisse aus Studien zu Deutschland. Diese werden bei Bedarf durch wichtige Erkenntnisse aus internationalen Studien ergänzt (vgl. Tab. 1).

4.1 Ethnische Unterschiede bei der Wahl vorschulischer Einrichtungen

4.1.1 Nutzung und Dauer der Nutzung vorschulischer Einrichtungen

In Deutschland ist die Nutzung eines Kindergartens vor dem Schulbesuch inzwischen eine Selbstverständlichkeit: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe aus dem Jahr 2013 zeigen, dass 94 Prozent der drei- bis unter sechsjährigen Kinder in einer Tageseinrichtung betreut werden. Bei den fünfjährigen Kindern liegt dieser Anteil sogar bei 98 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 241). Es gibt jedoch Unterschiede bei der Beteiligungsquote von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 244):

-
- 2 Im Rahmen dieser Arbeit wird das Vorliegen eines Migrationshintergrundes am Geburtsland der Eltern festgemacht (vgl. in diesem Band: Olczyk et al.). Viele der vorgestellten Studien weichen jedoch von diesem Vorgehen ab. Neben dem Geburtsland wird zum Teil die Familiensprache oder die Nationalität der Eltern oder die der Kinder verwendet. Auf die jeweilige (abweichende) Operationalisierung wird beim Berichten der Ergebnisse hingewiesen.

So nehmen 98 Prozent der drei- bis unter sechsjährigen Kinder ohne Migrationshintergrund eine Kindertagesbetreuung in Anspruch, verglichen mit 85 Prozent bei den Kindern mit Migrationshintergrund. Bei den unter dreijährigen Kindern ist dieser Unterschied noch größer: Die Beteiligungsquote liegt bei Kindern ohne Migrationshintergrund bei 35 Prozent im Vergleich zu 17 Prozent bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Die geringere Beteiligungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund an Kindertagesstätten muss nicht unbedingt bedeuten, dass sie generell solche Einrichtungen seltener besuchen. Es könnte auch der Fall sein, dass sie im Durchschnitt später mit dem Besuch beginnen. In der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK) bestätigt sich dies: Während fast alle vierjährigen Kinder institutionell betreut werden (> 95 Prozent), sind bei den jüngeren Kindern die Betreuungsquoten bei den Kindern mit Migrationshintergrund jeweils signifikant ($p \leq 0,05$) geringer als bei den Kindern ohne Migrationshintergrund. Türkisch- und russischstämmige Kinder unterscheiden sich dabei nicht signifikant voneinander (Bensel et al. 2013, S.48).

Unterschiede unter Berücksichtigung des sozialen Hintergrundes

Die geringere und etwas spätere Nutzung von vorschulischen institutionellen Einrichtungen von Migranten im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund könnte in ihrem durchschnittlich niedrigerem sozioökonomischen Status (SES) und der selteneren Erwerbsbeteiligung der Mutter begründet sein. Verschiedene Studien haben empirisch bestätigt, dass die Nutzung vorschulischer Einrichtungen bei Familien mit hohem SES verbreiteter ist als bei Familien mit niedrigem SES (Becker und Tremel 2006, S. 407; Fuchs-Rechlin 2008, S. 209; Kreyenfeld und Krapf 2010, S. 119). Da solche Einrichtungen neben einer Erziehungs- und Bildungsfunktion auch eine Betreuungsfunktion haben, hängt die Inanspruchnahme zudem mit dem Erwerbsumfang der Mütter zusammen (Becker und Tremel 2006, S. 407; Fuchs 2005, S. 105; Kreyenfeld und Krapf 2010, S. 119).

In Deutschland haben einige Autoren die Wahrscheinlichkeit für eine Kindergartenutzung von Familien mit und ohne Migrationshintergrund auch unter Berücksichtigung des sozialen Hintergrundes untersucht. Mit den Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie 2004/2005 ist festgestellt worden, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine signifikant ($p \leq 0,01$) geringere Wahrscheinlichkeit für die Nutzung eines Kindergartens haben, selbst wenn Bildung und Einkommen der Eltern, Geschwisteranzahl, die Erwerbsbeteiligung der Mutter sowie regionale Einflussgrößen kontrolliert sind (Fuchs und Peucker 2006, S. 77). Mit den Daten der AID:A-Studie aus dem Jahr 2009 zeigen Fuchs-Rechlin und Bergmann (2014), dass Kinder mit Migrationshintergrund unter Kontrolle des SES und Erwerbsstatus

der Eltern nur in der Alterskategorie der unter dreijährigen Kinder eine signifikant ($p \leq 0,05$) geringere Nutzungswahrscheinlichkeit einer Kindertageseinrichtung haben, nicht jedoch bei den Dreijährigen oder bei den Vier- bis Fünfjährigen (Fuchs-Rechlin und Bergmann 2014, S. 107).

Mit den SOEP-Daten der Jahre 1995 bis 2008 finden Kreyenfeld und Krapf unter Berücksichtigung der Bildung der Mutter, des Erwerbsumfangs der Mutter sowie der Familienstruktur keinen signifikanten ethnischen Unterschied in der Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Kindertageseinrichtung von vier- bis fünfjährigen Kindern. Bei den Zwei- bis Dreijährigen haben Kinder, deren Mutter nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt, dagegen eine signifikant ($p \leq 0,05$) geringere Wahrscheinlichkeit eine Kindertageseinrichtung zu nutzen als Kinder, deren Mutter deutsche Staatsbürgerin ist (Kreyenfeld und Krapf 2010, S. 119). Fuchs-Rechlin (2008) weist dagegen mit den Daten des SOEP 2006 sowohl für die unter Dreijährigen als auch für die Drei- bis Sechsjährigen einen signifikanten ($p \leq 0,01$) negativen Einfluss einer nicht deutschen Herkunft der Mutter auf den Besuch einer Kindertageseinrichtung nach, auch wenn SES und Familienstruktur kontrolliert sind – der Effekt der ethnischen Herkunft ist allerdings bei den unter Dreijährigen größer als bei den älteren Kindern (Fuchs-Rechlin 2008, S. 209). Schober und Spieß können mit den Daten des SOEP und FID 2010 nur einen marginal signifikanten ($p \leq 0,1$) ethnischen Unterschied in der Nutzungsquote für unter Dreijährige nachweisen, wenn der soziale Familienhintergrund kontrolliert ist. Hingegen haben drei- bis sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund unter Kontrolle des sozialen Familienhintergrundes sogar eine höhere Wahrscheinlichkeit zur Nutzung eines Ganztageskindergartens anstatt eines Halbtageskindergartens ($p \leq 0,05$), während sich die Wahrscheinlichkeit der Nutzung eines Halbtageskindergartens im Vergleich zur Nichtnutzung eines Kindergartens in dieser Alterskategorie nicht nach Migrationshintergrund unterscheidet (Schober und Spieß 2013, S. 723ff.). Mit den Daten des SOEP 2013 zeigen Peter und Spieß, dass der ethnische Unterschied in der Kita-Nutzung sowohl bei Kindern im Kindergartenalter als auch bei Kindern im Krippenalter nicht mehr signifikant ist, wenn die soziale Herkunft und der Erwerbsstatus der Mutter sowie einige weitere Familienmerkmale kontrolliert werden. Kinder mit Migrationshintergrund nutzen bei vergleichbarer sozialer Herkunft der Eltern sogar häufiger einen Ganztageskindergarten (Peter und Spieß 2015, S. 19).

Bei internationalen Publikationen zu diesem Thema wird oft auf die ECLS-K-Daten zurückgegriffen. Mit diesen Daten kommen Rumberger und Tran zu dem Ergebnis, dass Kinder, bei denen zu Hause regelmäßig eine andere Sprache als Englisch gesprochen wird, in sogenannten *Head Start* Programmen (für Kinder aus Familien mit niedrigen Einkommen) überrepräsentiert, in anderen vorschulischen Einrichtungen dagegen unterrepräsentiert sind (Rumberger und Tran 2006, S. 31).

Werden der sozioökonomische Status der Familie sowie der Erwerbsstatus der Mutter berücksichtigt, so verschwindet der Unterschied in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme am *Head Start* Programm, ein Unterschied in der Nutzung anderer vorschulischer Programme bleibt jedoch bestehen (wenngleich dieser nun reduziert ist). Weitergehende Analysen zeigen, dass das unterdurchschnittliche Nutzungsverhalten dieser vorschulischen Programme besonders bei Kindern auftritt, bei denen zu Hause überwiegend Spanisch gesprochen wird (Rumberger und Tran 2006, S. 33). Die geringere Wahrscheinlichkeit zur Nutzung vorschulischer Einrichtungen durch Kinder mit mexikanischem Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund selbst bei Berücksichtigung des sozialen Familienhintergrundes wird auch in den multivariaten Analysen anderer Autoren bestätigt (Crosnoe 2007, S. 166; Turney und Kao 2009, S. 438).

Mit den Daten des NHES von 2005 finden Kahn und Greenberg sowohl für die null- bis zweijährigen als auch für die drei- bis fünfjährigen Kinder eine signifikant ($p \leq 0,01$) geringere Wahrscheinlichkeit zur Nutzung einer Vorschule, wenn die Mutter im Ausland geboren wurde (Kahn und Greenberg 2010, S. 647ff.). Bei den drei- bis fünfjährigen Kindern verschwindet der Effekt des Geburtslandes der Mutter nach Kontrolle des sozialen Hintergrundes, bei den null- bis zweijährigen bleibt ein signifikanter ($p \leq 0,01$) Unterschied bestehen, der jedoch nun reduziert ist. Karoly und Gonzalez (2011) berichten auf Basis der NHES-2005-Daten, dass die Differenzen in den Nutzungsquoten einer vorschulischen Einrichtung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sehr stark reduziert sind, wenn für Armut, Bildung, Familienstruktur und hispanische Ethnizität kontrolliert wird – maximal verbleibt ein Unterschied von drei Prozentpunkten (in der Gruppe der null- bis zweijährigen Kinder; Karoly und Gonzalez 2011, S. 78).

Der Einfluss von migrationsspezifischen Faktoren

Mit den Daten des SOEP von 1984 bis 2003 finden Becker und Tremel, dass bei Migrantenfamilien die Deutschkenntnisse der Mutter, nicht jedoch die des Vaters, einen positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass das Kind einen Kindergarten besucht (Becker und Tremel 2006, S. 407). Auch in Bezug auf den Zeitpunkt des Kindergartenbeginns haben sich die deutschen Sprachkenntnisse der Mutter als relevant herausgestellt. Mit den ESKOM-V-Daten zeigt Becker, dass die Deutschkenntnisse der Hauptbetreuungsperson (was in dieser Studie in 95 % der Fälle die Mutter ist) in türkischstämmigen Familien den Zeitpunkt des Kindergartenbeginns signifikant ($p \leq 0,05$) beeinflussen (Becker 2009, S. 397): Gute deutsche Sprachkenntnisse beschleunigen die Zeit bis zum Kindertageneintritt in türkischstämmigen Familien um fünf Prozent – unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Erwerbstätigkeit der Mutter sowie des sozialen Familienhintergrundes.

Die ethnische Zusammensetzung des sozialen Netzwerkes hat hingegen keinen eigenständigen signifikanten Effekt auf den Zeitpunkt des Kindergartenbeginns. Hingegen berichten Peter und Spieß mit der IAB-SOEP Migrantenstichprobe 2013, dass migrationsspezifische Faktoren (Umgangssprache zu Hause, Bleibeabsicht, kulturelle Identifikation) in keiner signifikanten Beziehung zur Nutzung einer vorschulischen Einrichtung stehen. Einzig Kinder, bei denen zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (was jedoch nur eine sehr kleine Gruppe ist), haben sogar eine höhere Wahrscheinlichkeit für eine Kita-Nutzung (Peter und Spieß 2015, S. 20).

Unter Verwendung der ECLS-K-Daten berichten Turney und Kao für die Substichprobe der Migranten eine geringere Wahrscheinlichkeit für die Nutzung einer vorschulischen institutionellen Betreuung, wenn in der Familie nicht überwiegend Englisch gesprochen wird (Turney und Kao 2009, S. 439). Im Gegensatz dazu können Kahn und Greenberg (2010) mit den NHES-2005-Daten keinen eigenständigen signifikanten Effekt der Englischkenntnisse der Mutter (dichotome Variable: Mutter spricht kein Englisch) auf die Wahrscheinlichkeit der Nutzung einer institutionellen vorschulischen Einrichtung in einer multivariaten Analyse nachweisen (Kahn und Greenberg 2010, S. 647ff.). Bei den Kindern mit Migrationshintergrund in der ECLS-B-Studie zeigt sich, dass Kinder mit mexikanischer Herkunft im Alter von vier Jahren signifikant ($p \leq 0,001$) seltener in einer institutionellen vorschulischen Einrichtung im Vergleich zu einer rein elterlichen Betreuung betreut werden als Migrantenkinder aus anderen Herkunftsregionen (Miller et al. 2013, S. 1349). Gute Englischkenntnisse der Eltern zeigen einen signifikanten ($p \leq 0,001$) positiven Zusammenhang mit der Wahl einer vorschulischen Einrichtung im Vergleich zu einer rein elterlichen Betreuung bei Familien mit Migrationshintergrund. Unterschiedliche Sprachkenntnisse erklären dabei einen Teil, aber nicht alle Unterschiede zwischen den Familien aus unterschiedlichen Herkunftsregionen (Miller et al. 2013, S. 1349). Unter Berücksichtigung des sozialen Familienhintergrundes, der Familienstruktur sowie einer Reihe weiterer unabhängiger Variablen, wie die regionale Verfügbarkeit von Kinderbetreuung und elterliche Präferenzen bezüglich der Kinderbetreuung, zeigt sich immer noch ein marginal signifikanter ($p \leq 0,1$) positiver Effekt der Englischkenntnisse der Eltern auf die Nutzung einer vorschulischen Einrichtung im Vergleich zur Betreuung durch die Eltern (Miller et al. 2013, S. 1350). In diesem Modell sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen weiter reduziert, jedoch immer noch signifikant ($p \leq 0,05$).

4.1.2 Qualität und Komposition vorschulischer Einrichtungen

Zur Frage, welche vorschulische Einrichtung die Eltern für ihr Kind auswählen und ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshin-

tergrund gibt, ist nur wenig Forschung vorhanden. In der ESKOM-V-Studie zeigt sich deskriptiv, dass Kinder von türkischstämmigen Eltern Kindergärten besuchen, die im Durchschnitt über etwas schlechtere Lernbedingungen verfügen als die Kindergärten, die Eltern ohne Migrationshintergrund für ihre Kinder auswählen: Die von den türkischstämmigen Kindern besuchten Kindergärten schneiden bei allen betrachteten Ausstattungsmerkmalen (Ausflüge, Außengelände, Spielmaterialien, Bücher, musikalische Früherziehung) durchschnittlich etwas schlechter ab als Kindergärten, die von Kindern ohne Migrationshintergrund besucht werden (Becker 2012, S. 154).

Besonders eklatant ist die Differenz in Bezug auf die ethnische Zusammensetzung der Kindergärten: In der ESKOM-V-Studie besuchen Kinder ohne Migrationshintergrund Kindergärten mit einem durchschnittlichen Migrantenanteil von 23,3 Prozent, während die türkischstämmigen Kinder Einrichtungen mit einem durchschnittlichen Migrantenanteil von 42 Prozent besuchen (Becker 2010c, S. 34). Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch mit den Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung der Jahrgänge 2000 bis 2005: Kinder ohne Migrationshintergrund besuchen Kindergärten mit einem durchschnittlichen Migrantenanteil von 21 Prozent, türkischstämmige Kinder besuchen Einrichtungen mit einem durchschnittlichen Migrantenanteil von 41 Prozent und Kinder, deren Eltern in der ehemaligen UdSSR geboren sind, besuchen Einrichtungen mit einem durchschnittlichen Migrantenanteil von 36 Prozent (Biedinger und Becker 2010, S. 61). Mit den Daten der BiKS-Studie haben Kuger und Kluczniok (2008) nachgewiesen, dass ein höherer Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Kindergartengruppe mit allen betrachteten Indikatoren der Prozessqualität einen negativen Zusammenhang aufweist (Kuger und Kluczniok 2008, S. 170). Zu einem ähnlichen Befund kommen Tietze et al. (2013, S. 77) mit den NUBBEK-Daten. Dieser Befund liefert somit einen indirekten Hinweis darauf, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt Kindergärten mit ungünstigeren Lernbedingungen besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund.

In der *RAND California Preschool Study* von 2007 finden Karoly und Gonzalez (2011), dass die vorschulischen Einrichtungen, die von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden, im Durchschnitt eine schlechtere Qualität aufweisen als die Vorschulen, die von Kindern ohne Migrationshintergrund besucht werden – die Unterschiede sind allerdings eher moderat (Karoly und Gonzalez 2011, S. 79).

Unterschiede unter Berücksichtigung des sozialen Familienhintergrundes

Mit den Daten der BiKS-Studie haben Lehl et al. (2014) die Selektivität des Besuchs qualitativ guter Kindergärten untersucht, wobei sie die globale pädagogische Prozessqualität, die über das Beobachtungsinstrument „Kindergartenskala-Revi-

dierte Fassung“ (KES-R) erfasst wurde, sowie die spezifische Prozessqualität in vier Subbereichen (gemessen durch die Kindergartenskala-Erweiterte Fassung, KES-E) als abhängige Variable betrachtet haben. Dabei finden sie einen marginal signifikanten ($p \leq 0,1$) negativen Effekt einer nicht deutschen Muttersprache der Eltern bei der globalen Prozessqualität: Die Chance von Kindern mit Migrationshintergrund, einen qualitativ guten Kindergarten zu besuchen, ist nur etwa halb so hoch wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund, auch bei vergleichbarem sozialen Familienhintergrund (Lehrl et al. 2014, S. 141). Bezüglich der spezifischen Prozessqualität (KES-E) ist der negative Effekt des Migrationshintergrundes hingegen statistisch nicht signifikant.

In multivariaten Analysen zur ethnischen Zusammensetzung der Kindergärten im ESKOM-V-Projekt zeigt sich, dass türkischstämmige Familien selbst dann noch signifikant ($p \leq 0,05$) häufiger Kindergärten mit einem höheren Migrantenanteil auswählen, wenn der Anteil ausländischer Kinder in ihrem Wohngebiet sowie die Bildung der Eltern statistisch kontrolliert sind (Becker 2010c, S. 37). Weitere Analysen zeigen, dass der Einfluss des Anteils ausländischer Kinder im Wohngebiet in türkischstämmigen Familien einen größeren Einfluss auf die Kindergartenwahl hat als in Familien ohne Migrationshintergrund (Becker 2010c, S. 38). Dies bedeutet, dass die türkischstämmigen Familien den vorgefundenen Möglichkeiten vor Ort stärker folgen und von den regionalen Restriktionen stärker betroffen sind als Familien ohne Migrationshintergrund.

Der Einfluss von migrationsspezifischen Faktoren

Weitergehende Analysen mit den ESKOM-V-Daten zur Wahl von schwach im Vergleich zu stark segregierten Kindergärten zeigen, dass bei türkischstämmigen Familien die ethnische Zusammensetzung des sozialen Netzwerkes eine wichtige Rolle spielt: Je höher der Anteil deutscher Freunde im sozialen Netzwerk ist, desto eher wird ein Kindergarten mit einem geringen Migrantenanteil gewählt (Becker 2010c, S. 41). Dieser Einfluss von deutschen Freunden ist umso stärker, je höher der Migrantenanteil in der Wohnumgebung ist, das heißt türkischstämmige Familien werden weniger stark von den örtlichen Gegebenheiten geleitet, wenn sie mehr deutsche Freunde haben (Becker 2010c, S. 42).

4.1.3 Zwischenfazit

Sowohl für Deutschland als auch für die USA kann festgestellt werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt etwas später mit dem Besuch einer vorschulischen Einrichtung beginnen. Diese Unterschiede reduzieren sich, wenn der soziale Familienhintergrund berücksichtigt wird. In neueren Untersuchungen

bestehen ethnische Unterschiede in den Besuchsquoten nur noch bei sehr jungen Kindern (< 3 Jahre) oder gar nicht mehr. Tendenziell scheinen die Sprachkenntnisse der Mutter einen positiven Einfluss auf einen (früheren) Vorschulbesuch zu haben; aber auch hier zeigen neuere Untersuchungen keinen Zusammenhang mit migrationsspezifischen Faktoren. Die wenige bisherige Forschung zur Wahl von konkreten vorschulischen Einrichtungen deutet darauf hin, dass sich die Vorschulen, die von Migranten und Einheimischen ausgewählt werden, in verschiedenen Merkmalen (zumindest moderat) unterscheiden, insbesondere in Bezug auf den Migrantenanteil in der Einrichtung gibt es sehr klare Differenzen. In Tabelle 2 werden die zentralen multivariaten Ergebnisse (unter Kontrolle des SES) zu den ethnischen Unterschieden bei der Vorschulwahl zusammenfassend dargestellt.

Aus der Darstellung der Ergebnisse wird deutlich, dass es in Bezug auf die Vorschulwahl von Migranten einige eklatante Forschungslücken gibt. Es gibt fast keine Arbeiten zu Unterschieden zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen: Bisher sind meistens entweder alle Migranten zusammengefasst betrachtet worden, oder es wurde nur eine einzige Migrantengruppe (z. B. türkischstämmige Migranten) mit Familien ohne Migrationshintergrund verglichen. Der überwiegende Teil der Forschung zur Vorschulwahl von Migranten hat sich zudem auf die Frage konzentriert, ob überhaupt eine vorschulische Betreuung genutzt wird. Wenig Forschung gibt es dagegen zur Dauer des Vorschulbesuchs und zur Wahl konkreter Einrichtungen. Auch die Rolle von aufnahmelandsspezifischen Ressourcen bei der Vorschulwahl ist bisher erst im Ansatz untersucht worden.

Tab. 2 Ergebnisse zu ethnischen Unterschieden bei der Wahl vorschulischer Einrichtungen (unter Kontrolle des SES)

Studie	Gruppen- vergleiche	Abhängige Variable (AV)	Ethnische Unterschiede unter Kontrolle des SES
BiKS 3-13	ohne MH mit MH	Qualität des Kindergartens	Kinder mit MH sind seltener in qualitativ guten Kindergärten
DJI: AID:A	ohne MH mit MH	Nutzung ja/nein	geringere Nutzung von Kindern mit MH im Alter unter 3 Jahren; kein Unterschied bei den 3-5-jährigen Kindern
DJI: Kinder- betreuungs- studie	ohne MH mit MH	Nutzung ja/nein	geringere Nutzung von Kindern mit MH (Alter: 3-6 Jahre)
ESKOM-V	ohne MH türkische Her- kunft	Alter bei Kinder- gartenbeginn % Migranten- kinder in Kita	türkischstämmige Familien wählen Kindergärten mit einem höheren Anteil an Migrantenkindern
SOEP	ohne MH mit MH / versch. Herkunfts- gruppen	Nutzung ja/nein	inkonsistente Befundlage; in Publi- kationen mit neueren Wellen keine Unterschiede
ECLS-B	versch. Her- kunftsgruppen (Regionen)	Art der Kinder- betreuung im Alter von 4 Jahren	deutliche Unterschiede in der Nutzung nach Herkunftsgruppen, am niedrigsten bei mexikanischer Herkunft (im Vergleich zu anderen Migrantengruppen)
ECLS-K	ohne MH mit MH / mexikanische Herkunft	Nutzung ja/nein	geringere Nutzung von Kindern mit MH im Alter von 4 Jahren, insb. bei Kindern mexikanischer Herkunft
NHES 2005	ohne MH mit MH	Nutzung ja/nein	geringere Nutzung von Kindern mit MH im Alter von 0-2 Jahren, kein Unterschied im Alter von 3-5 Jahren

Anmerkungen: MH: Migrationshintergrund (hierbei unterschiedliche Operationalisierungen, vgl. Abschnitt 4.1); zur Studienbeschreibung vgl. Tabelle 1.

Einflüsse migrationsspezifischer Bedingungen	Publikationen
	Lehrl et al. 2014
	Fuchs-Rechlin und Bergmann 2014
	Fuchs und Peucker 2006
beschleunigender Einfluss der Deutschkenntnisse der Hauptbetreuungsperson auf Kindergartenbeginn; bei einem höheren Anteil dt. Freunde werden Kitas mit einem geringeren Migrantenanteil besucht	Becker 2009; Becker 2010c
positiver Einfluss der Deutschkenntnisse der Mutter (ältere Wellen); keine Effekte migrationsspezifischer Faktoren (Welle 2013)	Becker und Tremel 2006; Fuchs-Rechlin 2008; Kreyenfeld und Krapf 2010; Peter und Spieß 2015; Schober und Spieß 2013
positiver Einfluss der Englischkenntnisse der Eltern	Miller et al. 2013
positiver Einfluss englischer Sprachnutzung zu Hause	Crosnoe 2007; Rumberger und Tran 2006; Turney und Kao 2009
kein Effekt der Englischkenntnisse der Mutter	Kahn und Greenberg 2010; Karoly und Gonzalez 2011

4.2 Ethnische Unterschiede in den Kompetenzen im Vorschulalter

4.2.1 Kognitive Kompetenzen

Im Bereich der kognitiven Kompetenzen erreichen Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland tendenziell geringere Testwerte als Kinder ohne Migrationshintergrund, allerdings ist der Unterschied in diesem Bereich meist eher gering. Mit den Daten von BiKS 3-13 berichten Dubowy et al., dass Kinder, deren Eltern eine nicht deutsche Muttersprache haben, signifikant ($p \leq 0,05$) geringere Werte im Bereich non-verbaler Kompetenzen aufweisen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Dubowy et al. 2008, S. 127f.). Auch mit den Osnabrücker Schuleingangsdaten können Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten – hier gemessen durch den sprachfreien CPM-Test – festgestellt werden: Sowohl Kinder mit türkischem Migrationshintergrund als auch Aussiedlerkinder schneiden signifikant ($p \leq 0,01$) schlechter ab als einheimische Kinder (Becker und Biedinger 2006, S. 671). Ebenfalls werden mit den ESKOM-V-Daten im Alter von 3-4 Jahren signifikant ($p \leq 0,05$) geringere kognitive Testwerte der türkischstämmigen im Vergleich zu den einheimischen Kindern festgestellt (Becker et al. 2013, S. 628; Biedinger 2009b, S. 281, 2010, S. 21). Jedoch drehen sich in dieser Studie zu späteren Testzeitpunkten die Unterschiede um: Im Alter von vier bis sechs Jahren zeigen türkischstämmige Kinder (geringfügig) bessere kognitive Kompetenzen – auch diese Unterschiede sind signifikant ($p \leq 0,05$) (Becker et al. 2013, S. 628). Es werden zudem auch Unterschiede innerhalb der Gruppe der türkischstämmigen Kinder gefunden: So zeigt sich, dass Kinder aus ethnisch gemischten Ehen bei den kognitiven Fähigkeiten jeweils am besten abschneiden, während Kinder, deren Mutter eine Migrantin der ersten Generation und deren Vater ein Migrant der zweiten Generation ist, am schlechtesten abschneiden (Becker 2011, S. 438).

Auch in internationalen Studien deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt bei kognitiven Tests geringere Testwerte erreichen als einheimische Kinder. Glick et al. können mit den ECLS-B-Daten nachweisen, dass einheimische Kinder bereits im Alter von zwei Jahren signifikant ($p \leq 0,05$) bessere kognitive Testwerte erzielen als Kinder, deren Mutter nicht in den USA geboren ist (Glick et al. 2009, S. 374f.). Außerdem zeigen De Feyter und Winsler mit den MSRP-Daten, dass einheimische Kinder signifikant ($p \leq 0,05$) bessere kognitive Fähigkeiten aufweisen als Kinder der ersten oder zweiten Migrantengeneration (De Feyter und Winsler 2009, S. 421). Große Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten bestehen allerdings auch zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen (De Feyter und Winsler 2009, S. 425). Signifikant ($p \leq 0,05$) niedrigere kognitive Testwerte im Vergleich zu Einheimischen sowie große Unterschiede zwischen

verschiedenen Herkunftsgruppen sind auch mit den MCS-Daten nachgewiesen worden (Dustmann und Trentini o. J., S. 28).

Unterschiede unter Berücksichtigung des sozialen Familienhintergrundes

Unter Kontrolle des sozialen Status der Eltern finden Dubowy et al. mit den BiKS-Daten, dass Kinder, deren Eltern beide eine andere Muttersprache als Deutsch haben, signifikant schlechter bei den non-verbalen Kompetenzen abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund, während dies bei Kindern, bei denen nur ein Elternteil eine andere Muttersprache hat, nicht der Fall ist (Dubowy et al. 2008, S. 127f.). Mit den Daten aus der Schuleingangsuntersuchung der Stadt Osnabrück finden Becker und Biedinger, dass die Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten nach Kontrolle der sozialen Herkunft deutlich reduziert sind. Allerdings schneiden alle betrachteten Migrantengruppen (Türken, Aussiedler und Sonstige) weiterhin signifikant ($p \leq 0,01$) schlechter ab als die vergleichbaren einheimischen Kinder. Wird jedoch zusätzlich die Kindergartenbesuchsdauer kontrolliert, so ist die Differenz zwischen den Aussiedlerkindern und den einheimischen Kindern nicht mehr signifikant (Becker und Biedinger 2006, S. 673). In ähnlicher Weise berichtet Biedinger mit den Daten der ESKOM-V-Studie, dass sich der Unterschied bei den kognitiven Kompetenzen zwischen türkischstämmigen Kindern und einheimischen Kindern im Alter von drei Jahren durch die Berücksichtigung der sozialen Herkunft erheblich reduziert, aber weiterhin signifikant ($p \leq 0,05$) besteht (Biedinger 2009b, S. 283, 2010, S. 22). Werden jedoch neben der sozialen Herkunft zusätzlich noch Indikatoren der häuslichen Lernumwelt kontrolliert, so findet Biedinger keine ethnischen Unterschiede mehr (Biedinger 2009b, S. 283, 2010, S. 22). Bei der zeitlichen Entwicklung der kognitiven Kompetenzen zeigt sich in dieser Studie sogar, dass unter Kontrolle der sozialen Herkunft und weiterer Faktoren die türkischstämmigen Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren geringfügig besser als die einheimischen Kinder abschneiden (Becker et al. 2013, S. 635).

In internationalen Studien finden sich meist ethnische Nachteile bei den kognitiven Kompetenzen. Hansen und Jones berichten mit den MCS-Daten, dass auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft noch signifikante ($p \leq 0,01$) Unterschiede zwischen einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund bestehen, wobei die Gruppe mit Herkunft aus Bangladesch/Pakistan am schlechtesten abschneidet (Hansen und Jones 2010, S. 112f.; vgl. auch Dustmann und Trentini o. J., S. 33). Auch mit den ECLS-B-Daten können Glick et al. bei Berücksichtigung der Bildung der Mutter, des Einkommens und einigen weiteren Kind- und Familienmerkmalen zeigen, dass die Unterschiede nun deutlich reduziert sind, Kinder von Müttern, die nach dem siebten Lebensjahr eingewandert sind, jedoch immer noch signifikant ($p \leq 0,05$) schlechter bei den kognitiven Fähigkeiten abschnei-

den. Kinder von Müttern, die in einem jungen Alter (bis zum siebten Lebensjahr) eingereist sind, haben hingegen keine Nachteile mehr (Glick et al. 2009, S. 375).

Der Einfluss von migrationsspezifischen Faktoren

Becker kann bei den kognitiven Fähigkeiten von Migrantenkindern einen signifikanten ($p \leq 0,05$) Zusammenhang mit der Staatsbürgerschaft der Eltern sowie der Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache in der Familie nachweisen, während andere migrationsspezifische Variablen (z. B. Konsum von deutschen oder türkischen Fernsehsendungen und Zeitungen, kulturelle Identität) keinen signifikanten Effekt aufweisen (Becker 2011, S. 446). Auch der elterliche Akkulturationsgrad – gemessen durch selbsteingeschätzte deutsche Sprachhäufigkeit und -fähigkeiten und die ethnische Zusammensetzung des sozialen Netzwerks – ist mit den kognitiven Fähigkeiten der Kinder assoziiert (Becker et al. 2013, S. 635).

International können Glick et al. mit den ECLS-B-Daten zeigen, dass es einen signifikanten ($p \leq 0,05$) Zusammenhang zwischen dem Einreisealter der Mütter und den kognitiven Kompetenzen ihrer Kinder gibt, wohingegen die Verwendung von einer anderen Muttersprache zu Hause keinen signifikanten Einfluss ausübt (Glick et al. 2009, S. 375). In neueren Analysen zeigen die Autoren, dass insbesondere Kinder von im Ausland geborenen Müttern, die in einer sprachlich isolierten Wohnumgebung leben, unterdurchschnittliche kognitive Kompetenzen aufweisen (Glick et al. 2013, S. 148). Eine andere Familiensprache zeigt auch in den MCS-Daten keinen signifikanten Zusammenhang mit den kognitiven Kompetenzen der Kinder (Dustmann und Trentini o. J., S. 33).

4.2.2 Sprachliche Kompetenzen

Untersucht man die sprachlichen Kompetenzen, so finden sich erwartungsgemäß große Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. auch die empirischen Analysen mit den NEPS-Daten in diesem Band: Olczyk et al.). Im BiKS-Projekt wird dies in den frühen grammatikalischen Fähigkeiten, im Wortschatz und im verbalen Gedächtnis festgestellt. Dabei schneiden Kinder, deren beide Eltern eine andere Muttersprache haben, am schlechtesten ab (Dubowy et al. 2008, S. 127, vgl. auch Kotzerke et al. 2013, S. 122 für den Bereich Satzverständnis). Auch im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung in Osnabrück zeigt sich erwartungsgemäß, dass Kinder mit Migrationshintergrund wesentlich häufiger von den Schulärzten als förderbedürftig in der deutschen Sprache angesehen werden (Becker und Biedinger 2006, S. 671): 50 Prozent der türkischstämmigen Kinder, 25 Prozent der Kinder aus der ehemaligen UdSSR und 32 Prozent der Kinder mit anderem Migrationshintergrund weisen Förderbedarf in der deutschen Sprache

auf, während dies auf nur ein Prozent der einheimischen Kinder zutrifft. Becker und Biedinger können auch mit den ESKOM-V-Daten feststellen, dass sich einheimische und türkischstämmige Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren erheblich in ihrem Wortschatzumfang unterscheiden (Becker 2011, S. 438; Becker et al. 2013, S. 628; Biedinger 2011, S. 160). Betrachtet man die Unterschiede etwas differenzierter innerhalb der türkischstämmigen Kinder, so zeigt sich, dass vor allem die Kinder, deren beide Elternteile in der Türkei geboren sind (1. Generation bzw. Paare, die sich aus der 1. und 2. Generation zusammensetzen), am schlechtesten beim deutschen Wortschatztest abschneiden. Erwartungsgemäß schneiden die Kinder aus ethnisch gemischten Ehen zwischen einem deutschen und einem türkischstämmigen Elternteil am besten ab (Biedinger 2007, S. 22; Becker 2011, S. 438), aber auch Kinder der dritten Generation haben signifikant ($p \leq 0,05$) bessere Sprachfähigkeiten als Kinder der zweiten Generation (Becker et al. 2013, S. 635).

Bezogen auf die Sprachfähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund gibt es auch zahlreiche internationale Forschung. Mit den ECLS-K-Daten können Magnuson et al. große Unterschiede bei den Englischkenntnissen nach Migrationshintergrund feststellen (Magnuson et al. 2006, S. 1251). Dustmann und Trentini zeigen mit den MCS-Daten, dass sich die sprachlichen Leistungen von drei- und fünfjährigen Kindern zwischen verschiedenen Migrantengruppen sehr stark unterscheiden, jedoch alle signifikant ($p \leq 0,01$) schlechter als die Einheimischen abschneiden (Dustmann und Trentini o. J., S. 28). De Feyter und Winsler zeigen mit einer Teilstudie der MSRP-Daten, dass die Sprachfähigkeiten bei den einheimischen Kindern am besten sind und dass die zweite Migrantengeneration schlechtere Sprachfähigkeiten aufweist als die erste Generation (De Feyter und Winsler 2009, S. 422). Im Rahmen eines Ländervergleichs können Washbrook et al. auf Basis verschiedener nationaler Studien nachweisen, dass es sowohl in Australien, Kanada, Großbritannien als auch den USA signifikante ($p \leq 0,05$) Unterschiede im Wortschatz zwischen einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund gibt (Washbrook et al. 2012, S. 1601).

Unterschiede unter Berücksichtigung des sozialen Familienhintergrundes

Auf Basis der BiKS-Daten berichten Dubowy et al., dass auch bei Kontrolle des sozialen Status der Eltern noch ethnische Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder bestehen (Dubowy et al. 2008, S. 127f.). Auch mit den ESKOM-V-Daten zeigen sich Nachteile für türkischstämmige Kinder im Bereich des deutschen Wortschatzes, die nach Berücksichtigung des sozialen Familienhintergrundes zwar reduziert, jedoch immer noch signifikant ($p \leq 0,01$) sind (Biedinger 2009a, S. 208). Diese ethnische Differenz im Wortschatz nimmt zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr ab, ist jedoch auch zu Beginn der Schulzeit noch signifikant ($p \leq 0,05$)

und substanziell vorhanden (Becker et al. 2013, S. 637f.). Niklas und Schneider zeigen mit Daten aus der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Schulreifes Kind“, dass auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft und der häuslichen Aktivitäten bei den sprachlichen Kompetenzen signifikante ($p \leq 0,01$) Unterschiede nach Migrationshintergrund bestehen (Niklas und Schneider 2010, S. 159).

Diese ethnischen Unterschiede im Bereich Sprache bestätigen sich auch international. Magnuson et al. zeigen mit den ECLS-K-Daten, dass unter Kontrolle der sozialen Herkunft Kinder mit Migrationshintergrund weiterhin signifikant ($p \leq 0,01$) schlechtere Englischkenntnisse aufweisen, auch wenn der Unterschied nun reduziert ist (Magnuson et al. 2006, S. 1253; vgl. auch Lahaie 2008, S. 693f.). Dies finden auch Han et al. mit den ECLS-B-Daten für alle untersuchten Herkunftsgruppen (Han et al. 2012, S. 777). In ähnlicher Weise berichtet Burger mit den Daten der Zürcher Längsschnittstudie einen signifikanten ($p \leq 0,001$) ethnischen Nachteil im Bereich Sprache unter Kontrolle der sozialen Herkunft (Burger 2012, S. 26f.). Auch Washbrook et al. bestätigen in ihrer Ländervergleichsstudie mit verschiedenen Datensätzen das signifikant ($p \leq 0,01$) schlechtere Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund im Bereich Wortschatz, selbst wenn Einkommen und Bildung der Eltern vergleichbar sind (Washbrook et al. 2012, S. 1601). Dustmann und Trentini berichten mit den MCS-Daten, dass auch unter Kontrolle des Einkommens und der Familiensprache signifikante ($p \leq 0,05$) ethnische Unterschiede im Wortschatz bestehen bleiben, sich die gefundenen Unterschiede jedoch deutlich reduziert haben. Zudem stellen sie in ihren Analysen weiterhin große Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsregionen fest, wobei die Kinder mit Herkunft aus Pakistan und Bangladesch am schlechtesten abschneiden, während Kinder indischer Herkunft die geringsten Nachteile haben (Dustmann und Trentini o. J., S. 32f.). Dieser Befund wird auch im EPPE-Projekt bestätigt; hier werden in einem multivariaten Modell mit sehr vielen Kontrollvariablen für alle Migrantengruppen außer der indischen Herkunftsgruppe signifikante ($p \leq 0,05$) ethnische Nachteile im Bereich Sprache gefunden (Sammons et al. 2004, S. 711f.).

Der Einfluss von migrationsspezifischen Faktoren

Analysen mit den ESKOM-V-Daten zeigen, dass auf die deutschen Sprachfähigkeiten der türkischstämmigen Kinder vor allem folgende migrationsspezifischen Variablen einen signifikanten ($p \leq 0,05$) Einfluss ausüben: deutsche Sprachkenntnisse der Eltern, deutsche Staatsbürgerschaft sowie die Identifikation des befragten Elternteils mit Deutschland (Becker 2011, S. 446). Becker und Schmidt können zeigen, dass der ethnische Nachteil im Bereich der Sprachfähigkeiten nicht mehr signifikant ist, wenn neben der sozialen Herkunft auch der Anteil der deutschen Freunde im

sozialen Netzwerk sowie die Deutschkenntnisse der Eltern berücksichtigt werden (Becker und Schmidt 2013, S. 67).

Dustmann und Trentini zeigen mit den MCS-Daten, dass Kinder, bei denen zu Hause (auch) eine andere Sprache als Englisch verwendet wird, einen signifikant ($p \leq 0,01$) geringeren Wortschatz aufweisen als monolingual englischsprachig aufwachsende Kinder, und dass die Berücksichtigung der Familiensprache die ethnischen Nachteile sehr stark reduziert (Dustmann und Trentini o. J., S. 32f.). Auch Sammons et al. finden mit den EPPE-Daten einen signifikant ($p \leq 0,05$) negativen Einfluss einer (zusätzlichen) anderen Familiensprache auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder (Sammons et al. 2004, S. 711f.). Magnuson et al. berichten mit den ECLS-K-Daten, dass die Sprachnutzung der Mutter bedeutsam für die sprachlichen Kompetenzen von Migrantenkindern ist (Magnuson et al. 2006, S. 1255). Han et al. weisen mit den ECLS-B-Daten einen signifikanten ($p \leq 0,001$) positiven Zusammenhang zwischen den Englischkenntnissen der Eltern und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder nach. Durch die Berücksichtigung der elterlichen Sprachkenntnisse können die ethnischen Nachteile für die meisten Gruppen erklärt werden (Han et al. 2012, S. 777).

4.2.3 Vorläuferfertigkeiten in Lesen und Mathematik

Auch bei den Vorläuferfertigkeiten in Lesen und Mathematik werden Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte festgestellt. Mit den ESKOM-V-Daten werden signifikant ($p \leq 0,05$) geringere Fähigkeiten im Rechnen bei türkischstämmigen im Vergleich zu einheimischen Kindern berichtet (Biedinger 2008, S. 18; Becker und Schmidt 2013, S. 63f.). Dabei unterscheidet sich die Gruppe der türkischstämmigen Kinder auch nach Generationenstatus (Biedinger 2007, S. 22). Mit den Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchungen zeigen Biedinger et al., dass Kinder mit Migrationshintergrund signifikant seltener ($p \leq 0,01$) durch die Schulärzte als schulfähig eingeschätzt werden als einheimische Kinder (Biedinger et al. 2008, S. 249). Niklas et al. berichten mit den Daten des Projektes „Schulreifes Kind“, dass Kinder mit Migrationshintergrund sowohl bei den mathematischen als auch bei den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten signifikant schlechtere Werte erzielen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Niklas et al. 2012, S. 29).

International können Dustmann und Trentini mit den MCS-Daten zeigen, dass es Unterschiede in Bezug auf die Schulfähigkeit nach Migrationshintergrund gibt: Alle Migrantengruppen erzielen signifikant ($p \leq 0,01$) schlechtere Testwerte als britische weiße Kinder, wobei die Differenz bei den Kindern aus der Herkunftsgruppe Bangladesch am größten ist (Dustmann und Trentini o. J., S. 32). Crosnoe berichtet mit den ECLS-K-Daten, dass Kinder mexikanischer Herkunft schlechter im Bereich Mathematik abschneiden als einheimische Kinder (Crosnoe 2007,

S. 170f.). Ebenfalls mit den ECLS-K-Daten können Magnuson et al. feststellen, dass Migrantenkinder vor Eintritt in die Schule zwar schlechtere Ergebnisse im Bereich Mathematik erzielen, aber nicht schlechter im Lesen sind (Magnuson et al. 2006, S. 1251, vgl. auch Han 2006, S. 291f.).³ Han zeigt darüber hinaus, dass es auch innerhalb der Gruppe der Migrantenkinder große Unterschiede im Lesen und in Mathematik je nach Herkunftsregion gibt, wobei einige Gruppen (z. B. Kinder aus Indien oder Vietnam) sogar besser abschneiden als die Einheimischen (Han 2006, S. 293f.). Auch mit den ECLS-B-Daten können Koury und Votruba-Drzal nachweisen, dass Vorläuferfertigkeiten in Mathematik und Lesen bei Migrantenkindern in Abhängigkeit von ihrer Herkunft sehr stark variieren, wobei Kinder aus asiatischen Ländern jeweils am besten und Kinder, die aus Mexiko stammen, jeweils am schlechtesten abschneiden (Koury und Votruba-Drzal 2014, S. 277ff.).

Unterschiede unter Berücksichtigung des sozialen Familienhintergrundes

Mit den BiKS-Daten berichten Anders et al., dass sich die frühen mathematischen Fertigkeiten der Kinder im Alter von drei bis vier Jahren auch bei Kontrolle der Bildung der Mutter nach dem sprachlichen Hintergrund der Eltern signifikant ($p \leq 0,05$) unterscheiden, wobei Kinder am schlechtesten abschneiden, wenn beide Elternteile eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Allerdings zeigt sich auch, dass diese letztgenannte Gruppe den stärksten Zuwachs über die Zeit hat und es somit bis zum Schulbeginn zu einer Angleichung im Bereich der mathematischen Fähigkeiten kommt (Anders et al. 2012, S. 237). Mit den ESKOM-V-Daten bleiben im Alter von drei Jahren signifikante ($p \leq 0,01$) Unterschiede in der Rechenfähigkeit zwischen einheimischen und türkischstämmigen Kindern nach Kontrolle der Bildung der Hauptbetreuungsperson bestehen, wenn auch nun deutlich reduziert (Biedinger 2008, S. 18). Im Alter von sechs Jahren finden sich keine ethnischen Unterschiede mehr im Bereich Rechnen, wenn die Bildung der Mutter, die höchste Klassenposition der Eltern sowie deren kulturelles Kapital kontrolliert wird (Becker und Schmidt 2013, S. 65). Niklas und Schneider zeigen mit Daten aus dem Projekt „Schulreifes Kind“, dass es unter Kontrolle der sozialen Herkunft weder bei der mathematischen Kompetenz noch bei den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten signifikante ethnische Nachteile gibt (Niklas und Schneider 2010, S. 159). In einer anderen Analyse mit den gleichen Daten bestätigen Niklas et al. den Befund im Bereich Mathematik, berichten jedoch signifikante ($p \leq 0,01$) ethnische Nachteile im Bereich der schriftsprachlichen Kompetenz, die sich jedoch im Zeitverlauf

3 Am Lesetest in der ECLS-K-Studie haben nur Kinder mit ausreichenden Englischkenntnissen teilgenommen, während der Mathematiktest auch auf Spanisch durchgeführt werden konnte. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

abschwächen (Niklas et al. 2012, S.30). Biedinger et al. untersuchen mit den Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung ethnische Unterschiede in der Schulfähigkeit und zeigen, dass auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft signifikante ($p \leq 0,01$) Unterschiede zwischen einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund bestehen bleiben, auch wenn die Unterschiede im Vergleich zum Modell ohne Kontrolle der sozialen Herkunft stark reduziert werden (Biedinger et al. 2008, S.249; Becker und Biedinger 2006, S.677). Bei zusätzlicher Berücksichtigung der Kindergartenbesuchsdauer erweist sich der Unterschied zwischen den Aussiedlerkindern und den einheimischen Kindern als nicht mehr signifikant, während türkischstämmige Kinder weiterhin (nun aber weiter reduzierte) signifikante ($p \leq 0,01$) ethnische Nachteile haben (Becker und Biedinger 2006, S.677).

Auch in internationalen Studien wurden schulbezogene Fähigkeiten von Kindern vielfach untersucht, oft mit den ECLS-K-Daten. Für den Bereich der mathematischen Fähigkeiten zeigt Lahaie mit diesen Daten, dass auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft Kinder mit Migrationshintergrund signifikant ($p \leq 0,01$) schlechter abschneiden, wobei dies insbesondere für diejenigen gilt, bei denen beide Eltern nicht englischsprachig sind (Lahaie 2008, S.700f.). Magnuson et al. finden, dass unter Kontrolle der sozialen Herkunft Kinder mit Migrationshintergrund zwar schlechtere mathematische Fähigkeiten zeigen, aber die Lesefähigkeit nicht signifikant von einheimischen Kindern verschieden ist (Magnuson et al. 2006, S.1253). Crosnoe kann zeigen, dass Kinder mit mexikanischer Herkunft auch nach Kontrolle der sozialen Herkunft und häuslicher Aktivitäten noch geringfügig, aber signifikant ($p \leq 0,01$) schlechter im Mathematikleistungstest abschneiden als einheimische weiße Kinder (Crosnoe 2007, S.170f.). Han berücksichtigt detailliert verschiedene Herkunftsgruppen und den Generationenstatus und findet, dass die Nachteile der meisten lateinamerikanischen Herkunftsgruppen im Bereich Lesen nach Kontrolle der sozialen Herkunft sowie diverser weiterer Familienmerkmale (weitgehend) verschwinden (Ausnahme: Kinder kubanischer Herkunft), während im Bereich Mathematik die Unterschiede zwar ebenfalls stark reduziert werden, jedoch teilweise noch signifikant sind (Han 2006, S.297). Kinder asiatischer Herkunftsländer haben hingegen tendenziell eher ethnische Vorteile; bei den anderen Gruppen sind die Ergebnisse nicht konsistent (Han 2006, S.298f.).

Mit den ECLS-B-Daten zeigt sich, dass die (vorher auch nur teilweise vorhandenen) Nachteile der Migrantenkinder sowohl im Bereich Lesen als auch im Bereich Mathematik nach Berücksichtigung der sozialen Herkunft verschwunden sind (Kinder aus Indien haben sogar einen Vorteil im Lesen; Koury und Votruba-Drzal 2014, S.279f.). Mit dem gleichen Datensatz finden Han et al. hingegen noch ethnische Nachteile für Kinder mexikanischer Herkunft im Lesen und in Mathematik und gleichzeitig Vorteile für asiatische Kinder (Han et al. 2012, S.777f.). Mit den

MCS-Daten zeigen Dustmann und Trentini, dass auch unter Kontrolle des Einkommens und der Familiensprache signifikante ($p \leq 0,05$) ethnische Unterschiede in den schulischen Fähigkeiten bestehen, die jedoch zwischen den Herkunftsgruppen stark variieren. Für die indischstämmigen Kinder ist der Nachteil nicht mehr signifikant, wenn zusätzlich die häusliche Lernumwelt berücksichtigt wird (Dustmann und Trentini o. J., S. 32). Mit den EPPE-Daten finden Sammons et al., dass unter Kontrolle der sozialen Herkunft, des Vorschulbesuchs und der häuslichen Aktivitäten nur noch für wenige Gruppen ethnische Unterschiede in den vorschulischen Lesefähigkeiten bestehen, darunter auch ethnische Vorteile (Sammons et al. 2004, S. 708f.). Im Bereich Mathematik sind alle ethnischen Unterschiede verschwunden mit Ausnahme eines (nun deutlich reduzierten) ethnischen Nachteils für Kinder pakistanischer Herkunft (Sammons et al. 2004, S. 710f.). Mit den Daten der Zürcher Längsschnittstudie findet Burger unter Kontrolle der sozialen Herkunft keine ethnischen Nachteile im Bereich Mathematik (Burger 2012, S. 27).

Der Einfluss von migrationsspezifischen Faktoren

Becker und Schmidt finden in der ESKOM-V-Studie einen signifikanten ($p \leq 0,05$) positiven Zusammenhang zwischen dem Anteil der deutschen Freunde im sozialen Netzwerk sowie der Deutschkenntnisse der Eltern und den Rechenfähigkeiten der Kinder (Becker und Schmidt 2013, S. 65).

In einigen internationalen Studien hat sich ein Zusammenhang zwischen der Familiensprache und den schulbezogenen Kompetenzen der Kinder gezeigt: Magnuson et al. finden mit den ECLS-K-Daten im Bereich Mathematik nur dann einen ethnischen Unterschied, wenn die Mutter zu Hause kein Englisch verwendet (Magnuson et al. 2006, S. 1255; vgl. auch Lahaie 2008, S. 700f.). Han et al. zeigen mit den ECLS-B-Daten einen signifikanten ($p \leq 0,001$) positiven Zusammenhang zwischen den Englischkenntnissen des Vaters und den Lese- und Mathematikfähigkeiten der Kinder, während die Englischkenntnisse der Mutter nur in den Modellen ohne Berücksichtigung der sozialen Herkunft einen zusätzlichen positiven signifikanten ($p \leq 0,001$) Effekt aufweisen. Durch die Berücksichtigung der elterlichen Sprachkenntnisse kann zudem der ethnische Nachteil der mexikanischstämmigen Kinder vollständig erklärt werden (Han et al. 2012, S. 777f.).

4.2.4 Zwischenfazit

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Ergebnisse zu ethnischen Unterschieden in den verschiedenen Kompetenzbereichen unter Kontrolle der sozialen Herkunft. Zudem wird auf den Einfluss von migrationsspezifischen Faktoren eingegangen. Konsistent zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Bereich der

sprachlichen Kompetenzen schlechter abschneiden als einheimische Kinder, selbst wenn die soziale Herkunft der Eltern statistisch berücksichtigt wird. Diese ethnischen Unterschiede im Bereich der Sprache sind substantiell und bei (nahezu) allen Migrantengruppen zu finden. Auch im Bereich der kognitiven Kompetenzen werden meist ethnische Nachteile festgestellt, diese sind jedoch deutlich geringer als die Unterschiede im Bereich der Sprache und zeigen sich auch nicht konsistent für alle Generationen-, Herkunfts- und Altersgruppen. Im Bereich der Vorläuferfähigkeiten für Lesen und Mathematik gibt es unterschiedliche Ergebnisse; konsistente ethnische Nachteile können hier nicht festgestellt werden.

Verschiedene Studien haben zudem einen Zusammenhang zwischen der Familiensprache beziehungsweise den Sprachkenntnissen der Eltern und den Kompetenzen der Kinder nachgewiesen, vor allem im Bereich der sprachlichen Kompetenz. Hier hat sich teilweise sogar gezeigt, dass ethnische Kompetenzunterschiede durch diese migrationsspezifischen Variablen erklärt werden können. Allerdings ist die Forschungslage im Bereich der migrationsspezifischen Faktoren eher noch dünn, so dass dieser Befund mit Vorsicht betrachtet werden sollte. Ein weiterer Mangel bisheriger Forschung (vor allem in Deutschland) besteht darin, dass sich bisher nur in wenigen Datensätzen aufgrund der Fallzahlen detailliert nach verschiedenen Generationen- und Herkunftsgruppen differenzieren lässt. Allerdings hat sich gezeigt, dass sich verschiedene Migrantengruppen sehr stark voneinander unterscheiden (und es für einige Gruppen sogar ethnische Vorteile gibt), so dass eine differenziertere Betrachtung nach Generationenstatus und Herkunftsland notwendig ist.

Tab. 3 Ethnische Unterschiede bei kognitiven und sprachlichen Kompetenzen sowie bei Vorläuferfertigkeiten (unter Kontrolle des SES)

Studie	Kognitive Kompetenzen	Sprachliche Kompetenzen	Vorläuferfertigkeiten
BiKS 3-13	Nachteile für Kinder mit beidseitigem MH	Nachteile für Kinder mit MH	Nachteile für Kinder mit MH im Bereich Mathematik
ESKOM-V	je nach Alter der Kinder (nur in der 1. Welle Nachteile der türkischstämmigen Kinder)	Nachteile für Kinder mit MH	keine Nachteile für Kinder mit MH bei den Rechenfähigkeiten im Alter von sechs Jahren
Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung	Nachteile für Kinder mit MH	Nachteile für Kinder mit MH, besonders für türkischstämmige	Nachteile für Kinder mit MH bei der Schulfähigkeit
Schulreifes Kind		Nachteile für Kinder mit MH	keine Unterschiede im Bereich Mathematik; inkonsistente Ergebnisse bei den schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten
ECLS-B	Nachteile für Kinder mit MH (außer frühes Einreisealter der Mutter)	Nachteile für Kinder mit MH	inkonsistent, tendenziell keine Nachteile für Kinder mit MH in Lesen und Mathematik, Vorteile für manche asiatischen Gruppen
ECLS-K		Nachteile von Kindern mit MH; große Unterschiede nach Herkunftsgruppen	Nachteile von Kindern mit MH in Mathematik, keine/geringe Nachteile im Lesen; große Unterschiede nach Herkunftsgruppen
EPPE		Nachteile für Kinder mit MH (außer bei indischer Herkunft)	uneinheitlich im Bereich Lesen (je nach Herkunftsgruppe), im Bereich Mathematik nur für die Kinder pakistanischer Herkunft Nachteile
MCS	Nachteile bei den meisten Herkunftsgruppen	Nachteile für Kinder mit MH (alle Herkunftsgruppen)	Nachteile in den schulischen Fähigkeiten bei den meisten Herkunftsgruppen
Zürcher Längsschnittstudie		Nachteile für Kinder mit MH	keine Nachteile für Kinder mit MH in Mathematik

Anmerkungen: MH: Migrationshintergrund; zur Studienbeschreibung vgl. Tabelle 1.

Einflüsse migrationsspezifischer Faktoren	Publikationen
	Anders et al. 2012; Dubowy et al. 2008
<i>Kognition:</i> Staatsbürgerschaft, Sprachverwendung Eltern <i>Sprache:</i> Staatsbürgerschaft, Sprachkenntnisse der Eltern, Identifikation mit Deutschland <i>Rechnen:</i> Anteil dt. Freunde, Sprachkenntnisse der Eltern	Becker 2011; Becker et al. 2013; Biedinger 2009a, 2009b, 2010; Becker und Schmidt 2013
	Becker und Biedinger 2006; Biedinger et al. 2008
	Niklas und Schneider 2010; Niklas et al. 2012
<i>Kognition:</i> Einreisealter der Mutter; sprachlich isolierte Wohnumgebung <i>Sprache:</i> Sprachkenntnisse Eltern <i>Lesen/Mathe:</i> Sprachkenntnisse Vater	Glick et al. 2009, 2013; Han et al. 2012; Koury und Votruba-Drzal 2014
<i>Sprache:</i> Familiensprache <i>Mathematik:</i> Familiensprache	Crosnoe 2007; Han 2006; Lahaie 2008; Magnuson et al. 2006
<i>Sprache:</i> Familiensprache <i>Mathematik:</i> Familiensprache	Sammons et al. 2004
<i>Sprache:</i> Familiensprache	Dustmann und Trentini o. J.; Hansen und Jones 2010
	Burger 2012

4.3 Ethnische Unterschiede bei der Wirkung des Vorschulbesuchs

Im letzten Schritt werden Studien vorgestellt, die sich mit der Frage beschäftigt haben, ob der Besuch einer vorschulischen Einrichtung einen unterschiedlichen Effekt auf die Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hat. Diese Frage wird separat behandelt, weil sie von besonderer bildungspolitischer Relevanz ist. Die Teilhabe an vorschulischer Bildung, so die Annahme, sollte vor allem „benachteiligten“ Kindern helfen, da diese durch den Besuch einer solchen Einrichtung in ihrer Kompetenzentwicklung „aufholen“ könnten (vgl. Hasselhorn und Kuger 2014). Das theoretische Argument für diesen Interaktionseffekt besteht darin, dass insbesondere solche Kinder von einer anregungsreichen außerfamiliären Lernumwelt profitieren, deren familiäre Lernumwelt ein relativ geringes Anregungsniveau hat (vgl. Roßbach et al. 2008, S. 146). Bei Kindern mit Migrationshintergrund trifft dieses Argument insbesondere auf den Bereich der Sprache des Aufnahmelandes zu. Wie eingangs verdeutlicht wurde (vgl. Abb. 1), ist jedoch nicht davon auszugehen, dass es nur auf die „Quantität“ (Dauer) des Kindergartenbesuchs ankommt, sondern auch auf Merkmale der besuchten Einrichtung hinsichtlich der Qualität und der Komposition. Entsprechend gliedert sich der folgende Abschnitt nach diesen beiden Dimensionen. Präsentiert werden Ergebnisse aus multivariaten Analysen, bei denen der sozioökonomische Status der Familien berücksichtigt ist.

4.3.1 Wirkung der Nutzung und Dauer des Vorschulbesuchs

Mit den Daten der ersten beiden Wellen des Projektes ESKOM-V zeigt sich, dass eine längere Kindergartenbesuchsdauer bei Kindern mit Migrationshintergrund einen signifikant ($p \leq 0,05$) stärkeren positiven Effekt auf die Entwicklung ihrer deutschen Sprachfähigkeiten hat als dies bei Kindern ohne Migrationshintergrund der Fall ist (Becker 2010a, S. 154). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Burger (2012) mit den Daten der Erstklässler aus der Zürcher Längsschnittstudie: Die Wirkung eines Vorschulbesuchs auf den deutschen Wortschatz der Kinder ist signifikant ($p \leq 0,01$) größer für Kinder, die zu Hause nie oder nur manchmal Deutsch sprechen als für Kinder, die zu Hause immer Deutsch sprechen (Burger 2012, S. 26). Bei den mathematischen Fähigkeiten der Kinder ist dieser Interaktionseffekt hingegen nicht zu finden – in diesem Kompetenzbereich kann allerdings generell keine Wirkung des Vorschulbesuchs nachgewiesen werden (Burger 2012, S. 27).

Magnuson et al. (2006) zeigen mit den ECLS-K-Daten einen signifikanten ($p \leq 0,01$) positiven Interaktionseffekt zwischen der Nutzung einer vorschulischen Bildungseinrichtung (ohne *Head Start*) und dem Migrationsstatus: Kinder, deren

Mutter nicht in den USA geboren ist, können in Bezug auf ihre Englischkenntnisse vom Besuch einer Vorschule stärker profitieren als Kinder ohne Migrationshintergrund (Magnuson et al. 2006, S. 1253). Hierbei ist es sogar so, dass nur Kinder mit Migrationshintergrund profitieren, nicht jedoch Kinder ohne Migrationshintergrund. Für die frühen Lese- und Mathematikfähigkeiten der Kinder kann ein solcher Interaktionseffekt hingegen nicht gefunden werden – hier profitieren alle Kinder gleichermaßen vom Vorschulbesuch. Mit den ECLS-B-Daten hat Bassok (2010) den Einfluss des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung auf Vorläuferfertigkeiten im Lesen im Alter von 48 Monaten für verschiedene ethnische Gruppen untersucht. Die Autorin findet, dass der Besuch einer vorschulischen Einrichtung (ohne *Head Start*) insbesondere Kindern aus armen Familien zugutekommt – unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft. Bei den Familien mit höherem Einkommen hat der Vorschulbesuch hingegen für die einheimischen Weißen keinen signifikanten Effekt, während für Hispanics mit Spanisch als Familiensprache ein marginal signifikanter ($p \leq 0,1$) Interaktionseffekt in dem Sinne festgestellt wird, dass diese stärker als Weiße vom Vorschulbesuch profitieren können (Bassok 2010, S. 1838).

4.3.2 Wirkung der Qualität und Komposition

Mit den ersten beiden Wellen des Projektes ESKOM-V untersucht Becker (2010a) die Wirkung einer längeren Kindergartenbesuchsdauer sowie der Ausstattungsqualität im Kindergarten auf die Entwicklung der deutschen Sprachfähigkeiten im Verlaufe eines Jahres. Es wird nachgewiesen, dass ein längerer Kindergartenbesuch bei türkischstämmigen Kindern zu einer signifikanten Verbesserung ihres deutschen Wortschatzes beiträgt, was bei Kindern ohne Migrationshintergrund nicht der Fall ist. Von einer besseren Qualität der Kindertagenausstattung können hingegen alle Kinder gleichermaßen profitieren (Becker 2010a, S.155ff.). Mit den BiKS-Daten stellen Lehl et al. (2014) fest, dass Kinder, deren Eltern Deutsch als Muttersprache haben, signifikant ($p \leq 0,05$) stärker von einer guten Prozessqualität im Kindergarten für die Entwicklung ihrer mathematischen Kompetenz im Alter zwischen drei und fünf Jahren profitieren können als Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil eine andere Muttersprache hat (Lehl et al. 2014, S. 142).

Mit den Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung der Jahre 2000 bis 2005 finden Biedinger et al. (2008) einen signifikanten ($p \leq 0,05$) Interaktionseffekt zwischen dem Migrationsstatus, der Dauer der vorschulischen Betreuung und einem Index, der die soziale Komposition in den Kindergärten erfasst (u. a. Anteil der Kinder mit Eltern, die einen hohen Bildungsabschluss haben), auf die allgemeine Entwicklung der Kinder (Biedinger et al. 2008, S.251f.): Alle Kinder profitieren von einer vorteilhaften sozialen Komposition des besuchten Kindergartens, aber Kinder mit Migrationshintergrund können besonders stark von einer langen Be-

suchsdauer (> 2 Jahre) in einer solchen Einrichtung profitieren. Becker findet zudem, dass es für die Wahrscheinlichkeit, von einem Schularzt als förderbedürftig in der deutschen Sprache beurteilt zu werden, für türkischstämmige Kinder, aber nicht für Aussiedlerkinder, eine Rolle spielt, welchen Kindergarten sie besuchen: Für türkischstämmige Kinder geht ein höherer Anteil an türkischstämmigen Kindern in der besuchten Einrichtung mit einem signifikant ($p \leq 0,05$) höheren Risiko für Förderbedarf in der deutschen Sprache einher (Becker 2006, S. 459; Biedinger und Becker 2010, S. 66).

Niklas et al. (2011, S. 121) weisen mit den Daten des Projektes „Schulreifes Kind“ nach, dass ein höherer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Kindergartengruppe signifikant ($p \leq 0,01$) negativ mit der sprachlichen Kompetenz der Kinder einhergeht. Hierbei gibt es einen Interaktionseffekt mit dem Migrationshintergrund: Der negative Effekt eines höheren Migrantenanteils in der Kindergartengruppe auf die Sprachkenntnisse ist vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund festzustellen, während er bei Kindern ohne Migrationshintergrund nur moderat ausgeprägt ist (Niklas et al. 2011, S. 126). In der gleichen Studie wird zudem festgestellt, dass der positive Effekt des mittleren Intelligenzquotienten in der Kindergartengruppe auf die phonologische Bewusstheit bei Kindern mit einem und keinem im Ausland geborenen Elternteil wesentlich stärker ist als bei Kindern, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind (Niklas et al. 2011, S. 126).

4.3.3 Zwischenfazit

Ein Fazit über die Wirkung des Vorschulbesuchs bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu ziehen ist schwierig, da es nur wenig Literatur zu diesem Thema gibt und die (wenigen) Befunde nicht immer eindeutig sind. Tendenziell scheinen Kinder mit Migrationshintergrund von einem (längeren) Vorschulbesuch in Bezug auf die Sprache des Aufnahmelandes in stärkerem Maße zu profitieren als Kinder ohne Migrationshintergrund. Bei anderen Kompetenzbereichen lässt sich ein solcher Vorteil allerdings nicht feststellen. Die Befunde sind zusammenfassend in Tabelle 4 dargestellt. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Datenlage, insbesondere zu den Kindergartenkontexten (Qualität und Komposition der Kinder in der besuchten Einrichtung), sehr dürftig ist.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der Grundstein für die Bildungskarriere von Kindern und Jugendlichen wird bereits vor Schulbeginn gelegt (vgl. Esping-Andersen 2004, S. 133). Kinder beginnen die Schule mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Wissensbeständen, weshalb sie von Anfang an unterschiedliche Bildungschancen haben (z.B. Duncan et al. 2007). Dieser Befund gibt Anlass, sich mit der Phase der frühkindlichen Bildung zu beschäftigen und zu untersuchen, wie Kinder in diesem Lebensabschnitt Kompetenzen erwerben, die für ihren späteren Schulerfolg entscheidend sind. Auf Basis einer allgemeinen Investitionsperspektive kann davon ausgegangen werden, dass Eltern in die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder investieren, indem sie (bewusst oder unbewusst) Lernumwelten für ihr Kind bereitstellen und damit für eine Umgebung sorgen, in denen das Kind verschiedene Fähigkeiten erlernt. Aufgrund der häufig unterschiedlichen Ressourcenausstattung, die in Familien mit und ohne Migrationshintergrund anzutreffen ist, ist ein unterschiedliches Investitionsverhalten der Eltern und in Folge ein unterschiedliches Kompetenzniveau der Kinder nach Migrationshintergrund zu erwarten. Dabei stellt sich die Frage, ob diese Unterschiede vollständig auf die verschiedene soziale Herkunft der Eltern zurückgeführt werden können oder ob ethnische Unterschiede auch bei Kontrolle der sozialen Herkunft verbleiben. Bei eventuellen ethnischen Unterschieden stellt sich wiederum die Frage, ob diese durch migrationsspezifische Faktoren (wie z. B. die Sprachkenntnisse der Eltern) verursacht sind. Diese Fragen sollen nun auf Basis der vorliegenden empirischen Ergebnisse (vgl. Abschnitt 4) beantwortet werden.

Beim Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen sind in Deutschland heutzutage bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft keine ethnischen Unterschiede mehr vorhanden. Der Besuch eines Kindergartens ist inzwischen für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen eine Selbstverständlichkeit. Während in früheren Zeiten oft eine niedrigere Besuchsquote von Migrantenkindern berichtet worden ist, werden mit neueren Daten keine ethnischen Unterschiede mehr festgestellt – dies gilt inzwischen selbst für unter dreijährige Kinder. Hingegen gibt es ethnische Unterschiede bei den Merkmalen der besuchten vorschulischen Einrichtungen: Kinder mit Migrationshintergrund sind tendenziell seltener in Kindergärten mit guter Qualität zu finden und wesentlich häufiger in Kindergärten mit einem hohen Migrantenanteil als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Rolle von migrationsspezifischen Faktoren für diese Unterschiede konnte bisher nicht geklärt werden.

Bezüglich der Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter ist es wichtig, zwischen verschiedenen Fähigkeitsbereichen zu differenzieren. Konsistent zeigt sich in der bisherigen Forschung, dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechtere

Tab. 4 Ergebnisse zu ethnischen Unterschieden bei der Wirkung des Vorschulbesuchs (unter Kontrolle des SES)

Studie	Gruppen- vergleiche	Abhängige Variable (AV)	Indikatoren zum Vorschulbesuch (UVs)
BiKS 3-13	ohne MH mit MH	mathematische Kompetenz	Prozessqualität des besuchten Kindergartens
ESKOM-V	ohne MH türkische Herkunft	dt. Wortschatz	Dauer (in Monaten) Ausstattungsqualität des besuchten Kindergartens
Osnabrücker Schuleingangs- untersuchung 2000-2005	ohne MH Herkunfts- länder: Türkei, ehem. UdSSR	allg. Entwicklung / Schulfähigkeit Förderbedarf in der dt. Sprache	Dauer des Kindergarten- besuchs soziale Komposition ethnische Komposition
Schulreifes Kind	ohne MH mit MH	Sprachkompetenz phonologische Bewusstheit	mittlerer IQ in der Kindergartengruppe ethnische Komposition der Kindergartengruppe
ECLS-B	ohne MH Hispanics mit span. Familien- sprache	Vorläuferfähigkeiten Lesen	Vorschulbesuch: ja/nein
ECLS-K	ohne MH mit MH	Englischkenntnisse Vorläuferfähigkeiten Lesen und Mathematik	Vorschulbesuch: ja/nein
Zürcher Längs- schnittstudie	ohne MH mit MH	dt. Wortschatz Mathematikleistung	Vorschulbesuch: ja/nein Vorschulbesuch: Dauer/ Umfang

Anmerkungen: MH: Migrationshintergrund; zur Studienbeschreibung vgl. Tabelle 1.

Ethnische Unterschiede in der Wirkung des Vorschulbesuchs unter Kontrolle des SES	Publikationen
eine höhere Kindergartenqualität führt bei Kindern ohne MH zu einer stärkeren Verbesserung ihrer mathematischen Kompetenzen als bei Kindern mit MH	Lehrl et al. 2014
türkischstämmige Kinder profitieren stärker von einem längeren Kindergartenbesuch als Kinder ohne MH; alle Kinder profitieren gleichermaßen von einer hohen Ausstattungsqualität	Becker 2010a
Kinder mit MH profitieren besonders stark, wenn sie längere Zeit (> 2 Jahre) einen Kindergarten mit vorteilhafter sozialer Komposition besuchen; türkischstämmige Kinder haben schlechtere Deutschkenntnisse, wenn sie einen Kindergarten mit einem hohen Anteil türkischstämmiger Kinder besuchen	Becker 2006; Biedinger et al. 2008; Biedinger und Becker 2010
die negative Wirkung eines höheren Migrantenanteils in der Kindergarten­gruppe auf die Sprachkompetenz ist für Kinder mit MH besonders groß; der positive Effekt eines höheren durchschnittlichen IQs in der Kindergarten­gruppe auf die phonologische Bewusstheit ist für Kinder mit MH geringer als für Kinder ohne MH	Niklas et al. 2011
alle Kinder aus relativ armen Familien profitieren gleichermaßen vom Vorschulbesuch; bei den Kindern aus wohlhabenderen Familien profitieren Hispanics mit spanischer Familiensprache stärker als einheimische Weiße	Bassok 2010
nur Kinder mit MH können vom Vorschulbesuch in Bezug auf ihre Englischkenntnisse profitieren; in Bezug auf Vorläuferfähigkeiten in Lesen und Mathematik können alle ethnischen Gruppen gleichermaßen vom Vorschulbesuch profitieren	Magnuson et al. 2004; Magnuson et al. 2006
Kinder mit MH profitieren stärker vom Vorschulbesuch als Kinder ohne MH in Bezug auf ihren dt. Wortschatz; der Vorschulbesuch hat generell keinen Effekt auf die Mathematikleistung	Burger 2012

sprachliche Fähigkeiten (in der Sprache des Aufnahmelandes) aufweisen als Kinder ohne Migrationshintergrund, selbst bei vergleichbarem sozioökonomischem Status der Eltern. Dieser ethnische Nachteil im Bereich Sprache ist meist sehr deutlich, auch wenn er sehr stark zwischen verschiedenen Generationen- und Herkunftsgruppen variiert. Zumindest ein großer Teil dieses ethnischen Nachteils ist durch die Sprachverwendung zu Hause beziehungsweise die Sprachkenntnisse der Eltern erklärbar. Bei den kognitiven Kompetenzen gibt es meist nur geringe ethnische Unterschiede und dies auch nicht bei allen Generationen-, Herkunfts- und Altersgruppen. Ebenso können im Bereich der Vorläuferfähigkeiten in Lesen und Mathematik ethnische Nachteile nicht konsistent nachgewiesen werden. Hier gibt es auch große Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen, wobei manche Gruppen ethnische Nachteile aufweisen (z. B. Kinder mit Herkunftsland Pakistan oder Bangladesch in GB), andere hingegen (z. B. Kinder mit asiatischen Herkunftsländern in den USA) sogar ethnische Vorteile.

Eine weitere zentrale Frage von hoher bildungspolitischer Relevanz richtete sich auf die Wirkung des Vorschulbesuchs auf die Kompetenzentwicklung. Zwar weisen viele Studien auf die positive Wirkung des Besuchs vorschulischer Einrichtungen auf die Kompetenzen von Kindern hin, vor allem im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich (vgl. Burger 2010; Roßbach et al. 2008); relativ umstritten ist allerdings, ob bestimmte Gruppen von Kindern vom Vorschulbesuch stärker profitieren als andere und der Kindergarten daher kompensatorisch wirkt (vgl. Burger 2010, S. 158ff.; Roßbach et al. 2008, S. 146ff.). Die bisherigen Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Bereich sprachlicher Kompetenzen stärker vom Kindergartenbesuch profitieren können als Kinder ohne Migrationshintergrund, während in anderen Kompetenzbereichen eine solche differenzielle Wirkung nicht nachgewiesen werden kann. Dabei ist es bildungspolitisch eine gute Nachricht, dass gerade im Bereich Sprache, in dem ethnische Nachteile am deutlichsten auftreten (s. o.), der Kindergartenbesuch tatsächlich kompensatorisch wirken kann. Über eine mögliche differenzielle Wirkung bestimmter Kindergartenmerkmale können bisher aufgrund der dünnen Forschungslage in diesem Bereich keine Aussagen getroffen werden.

Auf Forschungslücken ist bei den einzelnen Themen im Abschnitt 4 jeweils hingewiesen worden. Insgesamt kann vor allem festgehalten werden, dass für die Analyse früher ethnischer Bildungsungleichheit Datensätze notwendig sind, die bei den Migrantenkindern eine detaillierte Differenzierung nach Generationenstatus und Herkunftsgruppe erlauben, was bisher erst in wenigen Datensätzen möglich ist. Dies ist vor dem Hintergrund gruppenspezifischer Unterschiede, wie sie in den nachfolgenden Bildungsetappen immer wieder zutage treten (vgl. in diesem Band: Olczyk et al.; Gresch; Dollmann; Siegert und Olszenka; Hunkler; Kristen),

unerlässlich. Wo eine detaillierte Differenzierung nach Herkunftsgruppen möglich war (z. B. in den MCS-Daten), haben sich auch im Bereich der frühen Bildung bereits große Gruppenunterschiede gezeigt. Um diese näher zu untersuchen, ist schließlich in Zukunft auch eine umfangreichere Beachtung von migrations-spezifischen Faktoren nötig. Schlussendlich darf auch nicht übersehen werden, dass der Fokus auf die zwei- bis sechsjährigen Kinder in diesem Beitrag weniger inhaltlichen Gründen als der fast vollständigen Abwesenheit von Studien zu den ersten beiden Lebensjahren geschuldet ist. Da sich jedoch bereits im Alter von zwei Jahren ethnische Unterschiede zeigen, ist davon auszugehen, dass die Entstehung dieser Unterschiede zumindest teilweise zeitlich vorgelagert ist. Die Prozesse der Entstehung früher ethnischer Bildungsungleichheit zukünftig verstärkt in den Blick zu nehmen, bleibt daher eine wichtige Aufgabe zukünftiger Forschung.

Literatur

- Anders, Y., H.-G. Roßbach, S. Weinert, S. Ebert, S. Kuger, S. Lehl, und J. von Maurice. 2012. Home and Preschool Learning Environments and their Relations to the Development of Early Numeracy Skills. *Early Childhood Research Quarterly* 27 (2): 231–244.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2014. *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bassok, D. 2010. Do Black and Hispanic Children Benefit More From Preschool? Understanding Differences in Preschool Effects Across Racial Groups. *Child Development* 81 (6): 1828–1845.
- Becker, B. 2006. Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie* 35 (6): 449–464.
- Becker, B. 2009. Welche Kinder gehen früher in den Kindergarten? Ein Vergleich zwischen deutschen und türkischen Familien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 29 (4): 387–402.
- Becker, B. 2010a. 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 (1): 139–163.
- Becker, B. 2010b. Who Profits Most from Early Parental Investments? The Effects of Activities Inside and Outside the Family on German and Turkish Children's Language Development. *Child Indicators Research* 3 (1): 29–46.
- Becker, B. 2010c. Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen*

- Disparitäten in der Bildungsbiographie*, hrsg. B. Becker, und D. Reimer, 17–47. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. 2011. Cognitive and Language Skills of Turkish Children in Germany: A Comparison of the Second and Third Generation and Mixed Generational Groups. *International Migration Review* 45 (2): 426–459.
- Becker, B. 2012. Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit: Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V. *Frühe Bildung* 1 (3): 150–158.
- Becker, B., und N. Biedinger. 2006. Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (4): 660–684.
- Becker, B., O. Klein, und N. Biedinger. 2013. 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 (3): 616–649.
- Becker, B., und F. Schmidt. 2013. Ungleiche Startvoraussetzungen zu Beginn der Schullaufbahn? Unterschiede in den mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten von sechsjährigen Kindern nach Geschlecht und Migrationshintergrund. In *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*, hrsg. A. Hadjar, und S. Hupka-Brunner, 52–76. Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker, G. S., und N. Tomes. 1986. Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics* 4 (3): 1–39.
- Becker, R., und P. Tremel. 2006. Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. *Soziale Welt* 57 (4): 397–418.
- Bensel, J., M. Aselmeier, A. Agache, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, B. Leyendecker, und F. Martinet. 2013. Betreuungsgeschichte und aktuelle Betreuungssituation. In *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*, hrsg. W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, H. Keller, und B. Leyendecker, 37–67. Weimar: Verlag Das Netz.
- Biedinger, N. 2007. Entwicklung und Lebensumfeld von Vorschulkindern: Zur Heterogenität von Familien mit türkischem Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Türkeistudien* 20 (1): 7–24.
- Biedinger, N. 2008. Die ersten mathematischen Fähigkeiten von Vorschulkindern. Unterscheiden sich Mädchen und Jungen im frühen Umgang mit Zahlen? *MZES Arbeitspapiere No. 117*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Biedinger, N., B. Becker, und I. Rohling. 2008. Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition. *European Sociological Review* 24 (2): 243–256.
- Biedinger, N. 2009a. Kinderarmut in Deutschland. Der Einfluss von relativer Einkommensarmut auf die kognitive, sprachliche und behavioristische Entwicklung von 3- bis 4-jährigen Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 29 (2): 197–214.
- Biedinger, N. 2009b. Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. *Berliner Journal für Soziologie* 19 (2): 268–294.
- Biedinger, N. 2010. Early Ethnic Inequality: The Influence of Social Background and Parental Involvement on Preschool Children's Cognitive Ability in Germany. *Child Indicators Research* 3 (1): 11–28.
- Biedinger, N., und B. Becker. 2010. Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen*

- Disparitäten in der Bildungsbiographie*, hrsg. B. Becker, und D. Reimer, 49–79. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biedinger, N., und O. Klein. 2010. Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5 (2): 195–208.
- Biedinger, N. 2011. Wie erlernen Kinder die ersten Wortschatz- und Rechenfähigkeiten? Erklärung mit Hilfe eines erweiterten sozialpsychologischen Lernmodells. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2): 153–168.
- Bien, W., T. Rauschenbach, und B. Riedel. 2006. *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bradley, R. H., R. F. Corwyn, H. P. McAdoo, und C. García Coll. 2001. The Home Environments of Children in the United States Part I: Variations by Age, Ethnicity, and Poverty Status. *Child Development* 72 (6): 1844–1867.
- Bradley, R. H., und R. F. Corwyn. 2002. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* 53 (1): 371–399.
- Burger, K. 2010. How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review of the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 25 (2): 140–165.
- Burger, K. 2012. Do Effects of Center-Based Care and Education on Vocabulary and Mathematical Skills Vary with Children's Sociocultural Background? Disparities in the Use of and Effects of Early Childhood Services. *International Research in Early Childhood Education* 3 (1): 17–40.
- Conger, R. D., K. J. Conger, und M. J. Martin. 2010. Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and Family* 72 (3): 685–704.
- Crosnoe, R. 2007. Early Child Care and the School Readiness of Children from Mexican Immigrant Families. *International Migration Review* 41 (1): 152–181.
- De Feyter, J. J., und A. Winsler. 2009. The Early Developmental Competencies and School Readiness of Low-Income, Immigrant Children: Influences of Generation, Race/Ethnicity, and National Origins. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (4): 411–431.
- Dubowy, M., S. Ebert, J. von Maurice, und S. 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 (3): 124–134.
- Duncan, G. J., C. J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A. C. Huston, P. Klebanov, L. S. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth, und C. Japel. 2007. School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology* 43 (6): 1428–1446.
- Dustmann, C., und F. Fabbri. 2003. Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK. *The Economic Journal* 113 (489): 695–717.
- Dustmann, C., und C. Trentini. O. J. Ethnic Test Score Gaps: Integration and Language Skills of Kindergarten Children in England. University College London. http://www.homepages.ucl.ac.uk/~uctpctr/dustmann_trentini.pdf. Zugegriffen am: 13.06.2015.
- Esping-Andersen, G. 2004. Untying the Gordian Knot of Social Inheritance. *Research in Social Stratification and Mobility* 21: 115–138.
- Esping-Andersen, G. 2008. Childhood Investments and Skill Formation. *International Tax and Public Finance* 15 (1): 19–44.

- Fuchs, K. 2005. Wer besucht eine Kindertageseinrichtung, wer nicht? In *Zahlenspiegel 2005. Kindergartenbetreuung im Spiegel der Statistik*, hrsg. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Universität Dortmund, 93–109. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fuchs, K., und C. Peucker. 2006. „... und raus bist du!“ Welche Kinder besuchen nicht den Kindergarten und warum? In *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie*, hrsg. W. Bien, T. Rauschenbach, und B. Riedel, 61–81. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fuchs-Rechlin, K. 2008. Kindertagesbetreuung im Spiegel des Sozioökonomischen Panels. In *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*, hrsg. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Universität Dortmund, 203–217. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fuchs-Rechlin, K., und C. Bergmann. 2014. Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, hrsg. K. Maaz, M. Neumann, und J. Baumert, 95–118. Wiesbaden: Springer VS.
- Glick, J. E., L. Bates, und S. T. Yabiku. 2009. Mother's Age at Arrival in the United States and Early Cognitive Development. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (4): 367–380.
- Glick, J. E., L. Walker, und L. Luz. 2013. Linguistic Isolation in the Home and Community: Protection or Risk for Young Children? *Social Science Research* 42 (1): 140–154.
- Han, W.-J. 2006. Academic Achievements of Children in Immigrant Families. *Educational Research and Review* 1 (8): 286–318.
- Han, W.-J., R. Lee, und J. Waldfogel. 2012. School Readiness among Children of Immigrants in the US: Evidence from a Large National Birth Cohort Study. *Children and Youth Services Review* 34 (4): 771–782.
- Hansen, K., und E. M. Jones. 2010. Age 5 Cognitive Development in England. *Child Indicators Research* 3 (1): 105–126.
- Hasselhorn, M., und S. Kuger. 2014. Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2): 299–314.
- Hasselhorn, M., H. Schöler, W. Schneider, J.-H. Ehm, M. Johnson, I. Keppler, K. Krebs, F. Niklas, E. Randhawa, S. Schmiedeler, R. Segerer, und H. Wagner. 2012. Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“. Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg. *Frühe Bildung* 1 (1): 3–10.
- Heckman, J. J. 2006. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science* 312 (5782): 1900–1902.
- Heckman, J. J. 2008. Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry* 46 (3): 289–324.
- Kahn, J. M., und J. P. Greenberg. 2010. Factors Predicting Early Childhood Education and Care Use by Immigrant Families. *Social Science Research* 39 (4): 642–651.
- Kalter, F. 2007. Ethnische Kapitalien und der Arbeitsmarkterfolg Jugendlicher türkischer Herkunft. In *Konfliktfeld Islam in Europa. Sonderband 17 der Soziale(n) Welt*, hrsg. M. Wohlrab-Sahr, und L. Tezcan, 393–417. Baden-Baden: Nomos.
- Kalter, F., N. Granato, und C. Kristen. 2007. Disentangling Recent Trends of the Second Generation's Structural Assimilation in Germany. In *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, hrsg. S. Scherer, R. Pollack, G. Otte, und M. Gangl, 214–245. Frankfurt a. M.: Campus.
- Karoly, L.A., B. Ghosh-Dastidar, G.L. Zellman, M. Perlman, und L. Fernyhough. 2008. *Prepared to Learn. The Nature and Quality of Early Care and Education for Preschool-Age Children in California*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

- Karoly, L. A., und G. C. Gonzalez. 2011. Early Care and Education for Children in Immigrant Families. *The Future of Children* 21 (1): 71–101.
- Kluczniok, K., S. Lehl, S. Kuger, und H.-G. Roßbach. 2013. Quality of the Home Learning Environment during Preschool Age – Domains and Contextual Conditions. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (3): 420–438.
- Kotzerke, M., V. Röhrich, S. Weinert, und S. Ebert. 2013. Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern und deren Auswirkungen bis Ende der Klassenstufe 2. In *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*, hrsg. G. Faust, 111–135. Münster: Waxmann.
- Koury, A. S., und E. Votruba-Drzal. 2014. School Readiness of Children from Immigrant Families: Contributions of Region of Origin, Home, and Childcare. *Journal of Educational Psychology* 106 (1): 268–288.
- Kreyenfeld, M., und S. Krapf. 2010. Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 4. Aufl., hrsg. R. Becker, und W. Lauterbach, 107–127. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuger, S., und K. Kluczniok. 2008. Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, hrsg. H.-G. Roßbach, und H.-P. Blossfeld, 159–178. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lahaie, C. 2008. School Readiness of Children of Immigrants: Does Parental Involvement Play a Role? *Social Science Quarterly* 89 (3): 684–705.
- Lehl, S., S. Kuger, und Y. Anders. 2014. Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft* 42 (2): 132–151.
- Magnuson, K. A., M. K. Meyers, C. J. Ruhm, und J. Waldfogel. 2004. Inequality in Preschool Education and School Readiness. *American Educational Research Journal* 41 (1): 115–157.
- Magnuson, K., C. Lahaie, und J. Waldfogel. 2006. Preschool and School Readiness of Children of Immigrants. *Social Science Quarterly* 87 (5): 1241–1262.
- Miller, P., E. Votruba-Drzal, und R. L. Coley. 2013. Predictors of Early Care and Education Type among Preschool-aged Children in Immigrant Families: The Role of Region of Origin and Characteristics of the Immigrant Experience. *Children and Youth Services Review* 35 (9): 1342–1355.
- Niklas, F., und W. Schneider. 2010. Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30 (2): 149–165.
- Niklas, F., S. Schmiedeler, N. Pröstler, und W. Schneider. 2011. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25 (2): 115–130.
- Niklas, F., R. Segerer, S. Schmiedeler, und W. Schneider. 2012. Findet sich ein „Matthäus-Effekt“ in der Kompetenzentwicklung von jungen Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund? *Frühe Bildung* 1 (1): 26–33.

- Peter, F., und C. K. Spieß. 2015. Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! *DIW Wochenbericht* 82 (1–2): 12–21.
- Roßbach, H.-G., K. Kluczniok, und S. Kuger. 2008. Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, hrsg. H.-G. Roßbach, und H.-P. Blossfeld, 139–158. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rumberger, R. W., und L. Tran. 2006. Preschool Participation and the Cognitive and Social Development of Language-Minority Students. *CSE Technical Report No. 674*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, UCLA and Santa Barbara: UC Linguistic Minority Research Institute.
- Sammons, P., K. Elliot, K. Sylva, E. Melhuish, I. Siraj-Blatchford, und B. Taggart. 2004. The Impact of Pre-school on Young Children's Cognitive Attainments at Entry to Reception. *British Educational Research Journal* 30 (5): 691–712.
- Schober, P. S., und C. K. Spieß. 2013. Early Childhood Education Activities and Care Arrangements of Disadvantaged Children in Germany. *Child Indicators Research* 6 (4): 709–735.
- Tietze, W., H.-J. Lee, J. Bense, G. Haug-Schnabel, M. Aselmeier, und F. Egert. 2013. Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*, hrsg. W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bense, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, H. Keller, und B. Leyendecker, 69–87. Weimar: Verlag Das Netz.
- Turney, K., und G. Kao. 2009. Pre-Kindergarten Child Care and Behavioral Outcomes among Children of Immigrants. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (4): 432–444.
- Washbrook, E., J. Waldfogel, B. Bradbury, M. Corak, und A. A. Ghanghro. 2012. The Development of Young Children of Immigrants in Australia, Canada, the United Kingdom, and the United States. *Child Development* 83 (5): 1591–1607.
- Winsler, A., H. Tran, S. C. Hartman, A.L. Madigan, L. Manfra, und C. Bleiker. 2008. School Readiness Gains Made by Ethnically Diverse Children in Poverty Attending Center-based Childcare and Public School Pre-kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (3): 314–329.