

Übersetzung des Plenarvortrags von **Prof. em. Dr. Jim Cummins**, University of Toronto, Canada,

„Multilingualism, Identity, and School Achievement: Separating Evidence from Ideology“

auf der Konferenz [„Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus“](#) am 3. - 4. März 2016 in Berlin. Die Konferenz wurde veranstaltet von: Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM) am Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), Berlin, Botschaft der Republik Türkei, Yunus Emre Enstitüsü, Türkisches Kulturzentrum Berlin. [Programm](#)

Übersetzung: Barbara Ratschow, FMKS www.fmks.eu

Jim Cummins

University of Toronto

Mehrsprachigkeit, Identität und Schulleistung: Unterscheidung zwischen Beweis und Ideologie

In dieser Publikation untersuche ich die den Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund zugrunde liegenden Muster und empfehle evidenzbasierte Wege zur Steigerung schulischer Bildungserfolge. Dabei liegt der besondere Fokus auf der Frage, wie das etablierte Schulsystem die Möglichkeiten der Schüler, bilinguale Fähigkeiten und zweisprachige Lese- und Schreibfähigkeiten zu entwickeln entweder befördert oder wie üblich eher einschränkt. Damit hängt die Frage zusammen, wie die Mehrsprachigkeit der Schüler mit ihren allgemeinen Schulleistungen verknüpft ist; besonders stellt sich die Frage, ob der Erhalt und die Entwicklung der Herkunftssprache/Erstsprache (L1) der Schulleistung in der Schulsprache (L2) nützt oder diese beeinträchtigt. Um die gesamte Schulleistung zu verbessern, müssen wir verstehen, (a) welche Schülergruppe auf Schwierigkeiten stößt, (b) welche die möglichen Gründe für Leistungsschwäche sind und (c) welche Unterrichtsstrategien durch Forschungsbelege unterstützt werden, um Leistungsschwäche umzukehren. Obwohl jeder soziale Kontext einmalig ist, lassen sich einige Verallgemeinerungen hinsichtlich der Leistungsmuster und der Gründe für Leistungsschwäche auf der Grundlage von Forschungsergebnissen feststellen. Die Ermittlung kausaler Faktoren wiederum ermöglicht uns, unterrichtliche Maßnahmen hervorzuheben, die eine Antwort auf diese kausalen Faktoren geben.

Die Publikation befasst sich mit sechs zusammenhängenden Problemen: (a) Welche Vermutungen existieren in weiten Teilen der Gesellschaft über die Leistungen von Schülern, die Minderheitengruppen angehören? (b) Welche Vermutungen über den Zusammenhang zwischen der L1 der Schüler und ihrer gesamten Schulleistung haben eine Wirkung in Schulen? (c) Was sagt die Forschung über die Schulleistung von Schülern mit Migrationshintergrund in verschiedenen Ländern? (d) Welche Erklärungen hinsichtlich der Leistungsschwäche von Schülern mit Migrationshintergrund wurden von Forschern der PISA-Studie, die durch die OECD durchgeführt wurde, abgegeben? (e) Unterstützt die Forschung die von den PISA-Forschern und anderen (z.B. Esser, 2006) aufgestellte Behauptung, dass der Erhalt der L1 einen negativen Effekt auf die Schülerleistung ausübe? (f) Was sagt die Forschung tatsächlich über mögliche Gründe für Leistungsschwäche und die wirksamsten unterrichtlichen Reaktionen darauf, um die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern?

Gesellschaftliche Vermutungen über die Leistungen von Minderheitengruppen

Die in weiten Teilen der Gesellschaft vorhandenen Vermutungen über Minderheitengruppen beeinflussen offensichtlich die Vermutungen von Lehrkräften in den meisten Schulen hinsichtlich der Schülerleistungen. Gesellschaftliche Vermutungen über Minderheitengruppen spiegeln sich in jüngsten europäischen Diskursen über 'Multikulturalismus' wider. Die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel war beispielsweise die erste zahlreicher politischer Führungskräfte in Europa, die die Legitimität eines multikulturellen Konzepts zur Schaffung gesellschaftlichen Zusammenhalts in Zweifel zog, indem sie in

einer Rede am 17. Oktober 2010 in Potsdam, Deutschland, sagte, *multikulti* sei vollkommen gescheitert. Sie argumentierte, dass die Vorstellung von Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund, die glücklich Seite an Seite miteinander leben, nicht funktioniere und dabei sah sie die Hauptlast bei den Immigranten, mehr zu tun für ihre Integration in die deutsche Gesellschaft. Vor kurzem erst (am 12. Dezember 2015) behauptete sie, Multikulturalismus führe zu Parallelgesellschaften und bleibe daher eine Täuschung oder 'Lebenslüge'.

Einige Monate später (am 5. Februar 2011) führte der britische Premierminister David Cameron die Radikalisierung der islamischen Jugend auf die 'Doktrin des Staats- Multikulturalismus' zurück, der „verschiedene Kulturen ermutigt habe, von anderen und von der Allgemeinheit separate Lebensweisen zu praktizieren.“ Er argumentierte, dass jungen muslimischen Männern die Identifizierung mit Großbritannien schwerfalle, „weil wir die Schwächung unserer kollektiven Identität zugelassen haben“ und „wir gescheitert sind, eine Vision der Gesellschaft anzubieten, der sie sich zugehörig fühlen wollen.“ Er erörterte, dass Identität, „dieses Gefühl, in unsere Länder zu gehören...der Schlüssel zur Erlangung echten Zusammenhalts ist.“ Einige Tage später (am 10. Februar 2011) stimmte der französische Präsident Nicolas Sarkozy in den Chor ein, indem er die Politik der Ermutigung religiöser und kultureller Unterschiede von Immigranten für gescheitert erklärte: „Wir alle müssen natürlich Unterschiede respektieren, aber wir wollen keine Gesellschaft, in der Gruppierungen nebeneinander existieren. Wenn jemand nach Frankreich kommt, akzeptiert er, mit einer einzigen Gemeinschaft, der nationalen Gemeinschaft, zu verschmelzen, und wenn jemand das nicht akzeptieren will, kann er in Frankreich nicht willkommen sein.“ Dieser kollektive Diskurs ist hinsichtlich der Aneignung des Begriffs 'Multikulturalismus' bemerkenswert. Er steht für die nicht-existierende Staatspolitik, die Immigrantengruppierungen ermutigte, aus freiem Willen außerhalb der (allgemeinen) Gesellschaft zu bleiben. Es fehlt am Eingeständnis, dass flächendeckende, räumlich abgesonderte Wohnverhältnisse, Diskriminierung am Arbeitsplatz und ein weit verbreitetes Schulversagen (besonders in Deutschland und Frankreich) zur sozialen Ausgrenzung beitragen. Minderheitengruppen seien einzig und allein für ihre gescheiterte Integration verantwortlich. 'Multikulturalismus' sei der Code dafür, Immigranten gegenüber nachsichtig zu sein und die konsequente Lösung ist daher, „streng zu werden“ und sie zu zwingen, sich zu integrieren. Der implizite Wunsch ist der, dass die Integration sie 'verschwinden' lässt und somit das gesellschaftliche Problem, das sie darstellen, aus dem Weg geräumt wird. Diese assimilationsorientierten Ansichten unterstützen zweifellos nicht die von Schulen unternommenen Versuche, Schülern den Zugang zu ihren Herkunftssprachen und Kulturen zu erhalten und sie darauf stolz sein zu lassen. Diese Orientierung identifiziert die Herkunftssprachen der Schüler eher als Teil des Problems, denn als Teil der Lösung. Diese politischen Führer Europas verstehen unter 'Multikulturalismus' etwas völlig anderes als das, was er in Ländern wie Australien und Kanada bedeutet, Länder, die eine offizielle nationale Politik des Multikulturalismus übernommen haben. In diesem Zusammenhang wird der Begriff ähnlich gebraucht wie 'Interkulturalismus' und verbindet die Verpflichtung, die kulturellen Beiträge unterschiedlicher ethnischer Gruppen zu respektieren mit dem politischen Kampf gegen Rassismus und andere Formen der Diskriminierung. Diese Bedeutung wird in dem folgenden Schild an der Vorderseite eines Berliner Geschäfts eingefangen.



Abbildung 1: Anti-rassistisches Schild ausgestellt in Berlin, März 2016

Es lohnt sich, zur Kenntnis zu nehmen, dass neuerliche Polit-Dokumente in Deutschland einen Umschwung erkennen lassen von einer Defizitorientierung im Verhältnis zu den Sprachen und Kulturen der Schüler hin zu einer positiveren Bewertung von Diversität als potentielle Ressource (KMK, 2013). Küppers und Yağmur (2014, S. 37) fassen diesen Paradigmenwechsel innerhalb der Bildungseinrichtungen folgendermaßen zusammen: „Offiziell sollten Sprachen von Immigranten im schulischen Rahmen nicht länger abgewertet werden, sondern stattdessen als eine Bereicherung für das Individuum und auch für die Gesellschaft betrachtet werden.“ Der Bericht der Kultusministerkonferenz (2013) hebt auch die Notwendigkeit für Schulen hervor, im Kampf gegen offene und verdeckte Diskriminierung von Einzelpersonen und Gruppen aktiv Handelnde zu werden. Wie Küppers und Yağmur jedoch betonen, wird es eine ganze Weile dauern bis zu dieser aufgeklärteren Haltung, die die gegenwärtige Realität der Ausgrenzungspraktiken und -einstellungen an Schulen und anderen gesellschaftlichen Einrichtungen verändert.

Wie werden gesellschaftliche Diskurse in Bezug auf Diversität in der Schulpolitik und der Unterrichtspraxis reflektiert?

Unter Schülern mit verschiedenen Herkunftssprachen stellt die L1 ein sehr deutliches Unterscheidungsmerkmal zu dominanten Gruppen dar. Obwohl der Nutzen der Bilingualität für die kognitive und geistige Entwicklung von Schülern immer evidenter wird, verbieten Schulen Schülern auf vielerlei Weise weiterhin den Gebrauch ihrer L1 in der Schule und vermitteln ihnen dadurch den minderwertigen Status ihrer Herkunftssprachen und werten gleichzeitig die Identitäten der Sprecher dieser Sprachen ab. Dieses Verhaltensmuster wird in einer Studie über Schüler mit türkischem Hintergrund in flämischen weiterführenden Schulen veranschaulicht, die von Agirdag (2010) durchgeführt wurde. Er schlussfolgert:

Unsere Daten zeigen, dass die Einsprachigkeit in Niederländisch auf drei verschiedene Arten strikt durchgesetzt wird: Lehrkräfte und Schulpersonal begünstigen den ausschließlichen Gebrauch des Niederländischen intensiv, bilinguale Schüler werden formell bestraft, wenn sie ihre Muttersprache sprechen und ihre Herkunftssprachen sind vom kulturellen Repertoire der Schule ausgeschlossen. Gleichzeitig werden angesehene Sprachen wie Englisch und Französisch in hohem Maße wertgeschätzt (S. 317).

Sogar in Situationen, in denen die Herkunftssprachen der Schüler indirekt respektiert und mit 'wohlwollender Vernachlässigung' behandelt werden, könnten Schüler die ungeschriebene Regel verinnerlichen, Schule sei eine 'ausschließliche L2-Zone' und zu der Einsicht kommen, dass ihre L1 der Schulsprache unterlegen sei. Dieses Denkmuster wird in den folgenden Überlegungen einer

Fünftklässlerin (11jährig) aus der Gegend von Toronto (Kanada) deutlich, als sie einen Vorfall aus der 1. Klasse schildert:

„Ich fühle mich nicht immer wohl dabei, wenn ich aus irgendeinem Grund ins Sekretariat gehen muss und Kantonesisch spreche. Ich mag es nicht, weil dort viele Lehrer sind und ich vor ihnen nicht Kantonesisch sprechen mag. Ich weiß, dass sie mir zuhören. Ich werde nervös und ängstlich. Zum Beispiel ging es mir mal nicht gut, als ich in der ersten Klasse war. Deshalb schickte mich meine Lehrerin ins Sekretariat, um meine Großmutter anzurufen. Meine Großmutter spricht kein Englisch und sie hört auch nicht gut, deswegen musste ich mit ihr sehr laut Kantonesisch sprechen. Während ich sprach, war ich sehr nervös.“

Dass die Schülerin in diesem Beispiel zurechtgewiesen worden wäre, weil sie beim Anruf nach Hause Kantonesisch gesprochen hat, ist äußerst unwahrscheinlich. Sie hat jedoch verinnerlicht, dass die Schule eine ausschließliche Englisch- Zone ist, und keine andere Sprache an diesem Ort Berechtigung hat. Diese implizite Abwertung nicht-dominanter Kulturen und Sprachen innerhalb der Schule spiegelt die Struktur der Machtverhältnisse in weiten Teilen der Gesellschaft wider. Um diese zwingenden Machtverhältnisse in Frage zu stellen, muss die Schule initiativ werden und auf vielfache Weise kommunizieren, dass die Kenntnis mehrerer Sprachen eine intellektuelle Leistung darstellt. Wohlwollende Vernachlässigung der Schülersprachen und -kulturen genügt nicht - sie macht die Schule schlichtweg zu Komplizen der weitverbreiteten gesellschaftlichen Machtverhältnisse.

Was sagt die Forschung über Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund in verschiedenen Ländern?

In Tabelle 1 wird die Lesekompetenz von 15-jährigen Schülern der ersten und zweiten Generation mit Migrationshintergrund aus verschiedenen Ländern laut Internationaler Schulleistungsstudie der OECD, der PISA-Studie, dargestellt. Schüler scheinen besser abzuschneiden in Ländern wie Kanada und Australien, die Immigration während der letzten 40 Jahre gefördert und eine schlüssige Infrastruktur aufgebaut haben, um Immigranten in die Gesellschaft zu integrieren (z. B. kostenlose Sprachklassen für Erwachsene, Sprachunterstützungsangebote für Schüler in Schulen, schnelle Qualifizierung zur vollen Staatsbürgerschaft und so weiter). Wie bereits erwähnt, haben sowohl Kanada als auch Australien außerdem auf nationaler Ebene multikulturelle Philosophien ausdrücklich mit dem Ziel unterstützt, Respekt unter den Gemeinschaften zu fördern und die Integration von Neuankömmlingen in die breite Gesellschaft zu beschleunigen. In Kanada (Erhebung 2003) und Australien (Erhebung 2006) schnitten Schüler der zweiten Generation (im Gastland geboren) etwas besser in ihren Schulleistungen ab als Schüler, deren Muttersprache die Schulsprache ist. Einige der positiven Ergebnisse in Australien und Kanada können auf eine gezielte Einwanderung zurückgeführt werden, die Immigranten mit hoher Bildungsqualifikation begünstigt. In beiden Ländern ist der Bildungsstand erwachsener Zuwanderer im Durchschnitt so hoch wie der der Allgemeinbevölkerung.

Dies ist eindeutig anders als in vielen europäischen Ländern. In Kanada beträgt die für 2016 veranschlagte Einwanderungszahl 305.000, das stellt einen Zuwachs von ca. 60.000 zu vorangegangenen Jahren dar und einen erheblich höheren Anteil an Flüchtlingen und Einwanderern, die aufgrund von Familienzusammenführung hereingelassen wurden (und einen Rückgang des Anteils derer, die aufgrund ihres potentiellen ökonomischen Beitrags hereingelassen wurden).

	PISA 2003	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2006
	Gen 1	Gen 2	Gen 1	Gen 2

Australia	-12	-4	1	7
Austria	-77	-73	-48	-79
Belgium	-117	-84	-102	-81
Canada	-19	10	-19	0
Denmark	-42	-57	-79	-64
Germany	-86	-96	-70	-83
Netherlands	-61	-50	-65	-61

Tabelle 1: PISA Lesekompetenzergebnisse 2003 und 2006 (auf Grundlage der Daten in Christensen und Segeritz, 2008; Gen 1 = 1. Schülergeneration, außerhalb des Gastlandes geboren, Gen 2 = 2. Schülergeneration, im Gastland geboren; negative Ergebnisse lassen Leistungen unterhalb des Landesdurchschnitts erkennen, positive Ergebnisse Leistungen über dem Landesdurchschnitt; das Gesamtmittel beträgt 500.)

Im Gegensatz dazu tendiert die 2. Schülergeneration in Ländern, die von stark ablehnender Haltung gegenüber Immigranten geprägt sind, dahin sehr schlecht abzuschneiden (z.B. Österreich, Belgien, Deutschland). In einigen Fällen (Dänemark und Deutschland 2003, Österreich und Deutschland 2006) zeigte die 2. Schülergeneration, die ihre gesamte Schulbildung im Gastland erhalten hat, noch schwächere Leistungen als die 1. Schülergeneration, die als Neuankömmlinge kamen und wahrscheinlich weniger Zeit und Gelegenheit hatten, die Sprache des Gastlandes zu lernen. Diese Daten legen nahe, dass andere Faktoren als lediglich die Möglichkeit, die Sprache des Gastlandes zu lernen, eine Rolle dabei spielen, die Leistung bei Schülern der 2. Generation in diesen Ländern zu begrenzen.

Söhn und Özcan beschreiben das Muster der Schulleistungen türkischstämmiger Schüler in Deutschland als „besorgniserregend“.

„Während ihrer gesamten Schullaufbahn befinden sich türkische Kinder in einer ungünstigen Position und ihre geistigen Fähigkeiten liegen nach internationalen Studien wie PISA eindeutig unter dem Durchschnitt. Dies ist hauptsächlich dem niedrigen sozio-ökonomischen Status und Defiziten in den Deutschkenntnissen beim türkischen Durchschnittsschüler zuzuschreiben. Das deutsche Bildungssystem versagt, adäquates Sprachtraining für Kinder mit anderen Muttersprachen bereitzustellen und zeigt eine starke Tendenz, soziale Ungleichheit zu reproduzieren“ (S. 101).

Diese Forscher heben die Rolle des sozio-ökonomischen Status' (engl.: SES), getrennter Beschulung / *segregated schooling* [Anm. d. Übersetzerin: Man spricht von Segregation, wenn sich die Tendenz zu einer Polarisierung und räumlichen Aufteilung der Elemente gemäß bestimmter Eigenschaften beobachten lässt. Quelle: Wikipedia, letzter Zugriff 19.06.2016] und der Sprachprobleme als Mitwirkende an der Leistungsschwäche türkischer Schüler hervor.

Erklärungen der PISA-Forscher für schulische Leistungsschwäche

Auch die PISA-Berichte haben die ursächliche Rolle sozio-ökonomischer Variablen und getrennter Beschulung zur Erklärung der Leistungsschwäche bei Schülern mit Migrationshintergrund hervorgehoben. Insbesondere übt der SES einzelner Schüler laut PISA-Studien einen stark signifikanten Einfluss auf die Schulleistung aus: „Im Durchschnitt der OECD-Länder hängen 14% der Unterschiede in der Lesekompetenz von Schülern in jedem Land mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem Hintergrund der Schüler zusammen.“ (OECD, 2010a, S. 14). Jedoch ist der Einfluss des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status' der Schule auf die Schülerleistung viel stärker als die Einflüsse des

sozio-ökonomischen Hintergrundes der einzelnen Schüler. Anders ausgedrückt, wenn Schüler mit niedrigem SES-Hintergrund eine Schule besuchen, deren Schülerschaft sozio-ökonomisch vorteilhaft ist, scheinen sie signifikant bessere Leistungen zu erbringen, als wenn sie Schulen mit sozio-ökonomisch nachteiliger Schülerschaft besuchen. Somit spielt eine räumlich getrennte Wohnsituation, die sich in getrennter Beschulung widerspiegelt, eine bedeutende Rolle.

Nachfolgende PISA-Studien haben auch ein negatives Verhältnis zwischen Schulleistung und dem häuslichen Gebrauch einer anderen als der Schulsprache aufgezeigt (Christensen & Stanat, 2007, Nusche, 2008, OECD, 2012, Stanat & Christensen, 2006). Die PISA-Forschung zeigte, dass Schüler der ersten und zweiten Einwanderungsgeneration, die zu Hause ihre L1 sprachen, sowohl in Mathematik als auch im Lesen deutlich hinter Gleichaltrigen zurückfielen, die zu Hause die Schulsprache benutzten. Christensen und Stanat (2007) schlussfolgerten: „Diese großen Unterschiede in den Leistungen deuten darauf hin, dass Schüler zu wenig Möglichkeiten haben, die Unterrichtssprache zu lernen“ (S.3). Der deutsche Soziologe Hartmut Esser (2006) kam aufgrund der PISA-Daten zu einem ähnlichen Schluss, „dass der Gebrauch der Herkunftssprache im familiären Kontext eine (eindeutig) negative Auswirkung habe“ (S. 64). Des Weiteren führte er aus, dass die Beibehaltung der Herkunftssprache bei Immigrantenkindern sowohl die Motivation zum Erlernen der Sprache des Gastlandes als auch deren Erfolg verringern werde (2006, S.34). Diese Forscher unterstützen Programme, in denen Kinder mit Migrationshintergrund ab 3 Jahren in die Umgebungssprache „eintauchen“, sich dadurch die Gelegenheit verstärkt, diese Sprache zu lernen (und aus demselben Grund ´negative Effekte`, die mit dem Kontakt zur L1 in Zusammenhang stehen, reduziert werden). Dieser Position entsprechend behaupten sowohl Stanat und Christensen als auch Esser, dass es wenig Anhaltspunkte dafür gebe, dass zweisprachige Erziehung eine überzeugende Option sei, die Schulleistungen der Schüler mit Migrationshintergrund zu verbessern.

Kurz gesagt leitet sich diese Befürwortung der Immersion in der Sprache des Gastlandes durch die Forscher als die angemessenste Programmwahl aus der folgenden Interpretation der PISA-Daten ab: *Unzureichende Leistungen in der Schulsprache und schulische Leistungsschwäche werden teilweise dadurch verursacht, dass es zu wenig Gelegenheit gibt, die Schulsprache zu lernen, was daraus resultiert, dass zu Hause eine Minderheitensprache gesprochen wird.* Die Tatsache, dass sich die überwiegende Mehrheit der Immigrantenschüler bereits in der ausschließlichen L2-Immersion befindet, wird bezeichnenderweise von Forschern und Politikern nicht angesprochen, die die L1 der Schüler als negatives Element in ihrer Bildungsentwicklung ansehen.

Diese Interpretation wird durch einen neuerlichen Bericht der OECD (2012) bekräftigt. Er trägt den Titel *Unerschlossene Fähigkeiten: Realisierung des Potentials von Immigrantenschülern:*

„Die Sprache des Aufenthaltslandes bei Ankunft nicht zu sprechen, ist ein Nachteil, desgleichen aber geringer Kontakt zu dieser Sprache außerhalb der Schule. Die PISA-Resultate deuten darauf hin, dass Schüler, die zu Hause größtenteils eine andere Sprache sprechen als die in der Schule gebrauchte, deutlich schlechtere Ergebnisse im Lesen haben als diejenigen, die dazu neigen, zu Hause meistens die Prüfungssprache zu verwenden. Dieser Effekt ist sehr stark, erklärt er doch einen Unterschied von ungefähr durchschnittlich 30 Punkten in den Leseleistungen zwischen denen, die die Prüfungssprache größtenteils zu Hause sprechen und denen, die es sowohl in OECD-Ländern als auch anderswo nicht tun. Selbst wenn man Schüler mit ähnlichem sozio-ökonomischem Status miteinander vergleicht, ist diese Kluft in den Leistungen noch offenkundig. Sie beläuft sich auf fast ein ganzes Schuljahr“ (OECD, 2012, S. 12).

Dieser Bericht führt die mit dem häuslichen Gebrauch der L1 in Verbindung gebrachte Kluft in den Leistungen auf die Tatsache zurück, dass der häusliche Gebrauch der L1 den Kontakt zur vorherrschenden Schulsprache begrenzt.

Natürlich kann die Politik den Gebrauch der Sprache des Gastlandes in der häuslichen Umgebung nicht verfügen, aber es muss gewährleistet werden, dass die Sprache des Gastlandes besser konkurrieren kann bezüglich der Aufmerksamkeit und des Interesses der Immigrantenkinder. Hierbei haben Eltern eindeutig eine Rolle zu spielen und sollten ermutigt werden, ihre Kinder zu Hause in Kontakt zu Publikationen und Medien in der Nationalsprache zu bringen (OECD, 2012, S. 12).

Es könnte sein, dass die Sprachfähigkeiten der Eltern, besonders der Mütter, nicht ausreichen, um ihnen zu erlauben, ihren Kindern bei den Schularbeiten zu helfen. Das Ziel muss mehr Kontakt zur Sprache des Gastlandes sowohl in als auch außerhalb der Schule sein. Dies ist besonders im Zeitalter des Internets der Fall, in dem Medien in Originalsprache in Haushalten von Immigranten präsenter sind, als sie es je zuvor waren. Eltern müssen hierfür sensibilisiert werden, sodass die häusliche Umgebung zur Verbesserung der Ergebnisse beiträgt (OECD, 2012, S. 14).

Es ist leicht zu verstehen, wie diese Auslegung der PISA-Daten Versuche von Lehrern legitimieren kann, Eltern zum ausschließlichen Gebrauch der L2 zu Hause und Schüler (im schlimmsten Fall durch Bestrafung und Beschämung) zum ausschließlichen Gebrauch der L2 in der Schule zu ermutigen.

Unterstützt die Forschung die Behauptung, dass der Erhalt der L1 einen negativen Einfluss auf die Schülerleistung ausübt?

Bei diesen Deutungen gibt es einige offenkundige Probleme, die Folgendes einschließen: (a) der wenig differenzierte „Familiensprachenindex“; (b) die Behauptung, dass der Gebrauch der L1 automatisch 'zu wenig Kontakt' mit der Schulsprache bedeute; (c) die Zuschreibung eines kausalen Zusammenhangs mit zu wenig L2-Kontakt; (d) die Unterlassung, mögliche alternative Kausalzusammenhänge in Betracht zu ziehen; (e) die Unterlassung, Befunde zu erläutern, die der These widersprechen, der häusliche Gebrauch der L1 verursache schwache Leistungen; (f) die Unterlassung, PISA-Befunde anzuerkennen, die keinen Zusammenhang zwischen dem häuslichen Gebrauch der L1 und den Schulleistungen in den meisten OECD-Ländern aufzeigen, wenn der SES und andere Hintergrundvariablen kontrolliert wurden; (g) die Ergebnisse bilingualer Bildungsprogramme, die die 'Echt- Lernzeit'- oder 'Maximalkontakt'-Hypothese entkräften, welche der Behauptung des 'unzureichenden Kontakts' zugrunde liegt.

Der wenig differenzierte „Familiensprachenindex“ oder „Herkunftssprachenindex“ beinhaltet Variabilität und Unsicherheit.

Dieser Index wurde aus einer Frage an 15jährige Schüler abgeleitet, die wissen wollte, ob die zu Hause am meisten benutzte Sprache die war, in der die PISA-Aufgaben gestellt wurden oder nicht. Diese war immer die Unterrichtssprache. Anders ausgedrückt befragte PISA die Schüler nicht nach der zuerst zu Hause gelernten Sprache, sondern vielmehr nach der Sprache, die sie derzeit (im Alter von 15 Jahren) größtenteils benutzten. Es gibt viele mögliche Anordnungen des Gebrauchs der L1 und L2, die den Schülerantworten auf diese Frage zugrunde liegen könnten. Kürzlich angekommene Schüler der ersten Generation gebrauchen zum Beispiel sehr wahrscheinlich ihre L1 zu Hause während des Zeitraums, in dem sie versuchen, die L2 zu lernen. In diesem Fall wird der häusliche Gebrauch der L1 mit der Länge des Aufenthalts und der Gelegenheit zum Erlernen der L2 vermischt. Andere Schüler, die im Gastland geboren oder in frühem Alter dort angekommen sind, könnten zu Hause überwiegend ihre L1 während der Grundschulzeit gesprochen haben, aber dann allmählich zum Gebrauch der L2 übergegangen sein, als sie älter wurden und die L2 fließender sprechen konnten. In diesem Fall sagt der jetzige Gebrauch der L2 im Alter von 15 Jahren nichts darüber aus, in welchem Umfang L1 und L2 zu Hause in der Vorschul- Grundschul- und Mittelschulzeit gesprochen wurde. Kurz gesagt gibt uns der in der PISA-Forschung angewandte etwas grobe Hinweis auf den häuslichen Gebrauch der Herkunftssprache im

Alter von 15 Jahren sehr wenig Information über die Geschichte des L1/L2- Gebrauchs durch Schüler und Eltern während der vorangegangenen Jahre.

Häuslicher L1-Gebrauch beinhaltet nicht 'zu wenig Kontakt' zur L2. Die Behauptung, dass der häusliche L1-Gebrauch automatisch mangelnden Kontakt zur L2 widerspiegeln, ist unmittelbar suspekt aufgrund der Tatsache, dass viele wissenschaftliche Untersuchungen gezeigt haben: Eine Zeitspanne von durchschnittlich 4-7 Jahren reicht Immigrantenschülern, deren Sprache eine andere als die Schulsprache ist, normalerweise aus, um die Muttersprachler in den Schulleistungen einzuholen (z.B., Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Butler, & Witt, 2000, Klesmer, 2004). Somit sollte der Zeitraum von ungefähr 10 Jahren, in denen die Schüler der zweiten Generation in den PISA-Studien ausschließlich Kontakt mit der L2 in der Schule hatten, mehr als ausreichen, um in ihren Schulleistungen gleichzuziehen, es sei denn, andere Faktoren (z.B. Armut, unzureichende schulische Unterstützung, diskriminierende Schulstrategien etc.) wirken dahingehend, ihr Bemühen und ihren Schulerfolg einzuschränken.

Der Zusammenhang von Schulleistung und häuslichem L1-Gebrauch ist kein kausativer, sondern ein assoziativer. Die PISA-Autoren (OECD, 2012, Stanat & Christensen, 2006) deuten den beobachteten Zusammenhang zwischen häuslichem L1-Gebrauch und Schulleistung stetig als kausalen Bezug trotz der Tatsache, dass die beobachteten Zusammenhänge eher wechselseitig als kausal sind. Anstatt (vorsichtig) Kausalität zu folgern, müssten widersprechende Daten erklärt werden und auch nur eine einzige mit häuslicher Sprache verknüpfte Abweichung müsste identifiziert und von anderen beeinflussenden Variablen getrennt werden. Wie (weiter) unten dokumentiert wurde keine dieser Bedingungen erfüllt. Die Autoren der PISA-Studien zeigen wenig Bewusstheit über umfassende Forschung zu den Schulleistungen bilingualer Schüler. Sie postulieren sprachliches Ungleichgewicht zwischen dem Zuhause und der Schule als eine unabhängige Quelle für die Leistungsschwäche der Immigrantenschüler, indem sie eine große Menge an Forschungsberichten, die diese These entkräften, ignorieren (Cummins, 1979, 2001). Viele Gruppen von Schülern mit Migrationshintergrund aller sozio-ökonomischen Hintergründe sind trotz des Wechsels zwischen Herkunfts- und Schulsprache schulisch erfolgreich (z.B. Portes & Rumbaut, 2001).

Mögliche Kausalzusammenhänge können auf zwei Arten wirken: Schulischer Erfolg beim Erlernen der L2 kann den häuslichen L2-Gebrauch befördern. Sogar dann, wenn zwischen häuslichem Sprachgebrauch und Schulleistung ein Kausalzusammenhang bestünde, ist die Richtung dieses Kausalzusammenhangs nicht klar. Es kann sein, dass Schüler, die die Schulsprache erfolgreicher lernen, diese Sprache eher zu Hause gebrauchen. Mit anderen Worten: Es ist genauso plausibel zu argumentieren, dass der positive Zusammenhang zwischen Schulleistung und dem häuslichen L2-Gebrauch eher auf erfolgreichere Lerner zurückzuführen ist, die zu Hause auf die L2 umschwenken, als dass häuslicher L1-Gebrauch zu schwachen Schulleistungen führt.

Die Hypothese, dass häuslicher L1-Gebrauch schwache Leistungen verursacht, wird in etlichen Ländern durch Befunde entkräftet, die keinerlei Zusammenhang zwischen beidem gefunden haben. Wenn der häusliche L1-Gebrauch zu unzureichendem Kontakt zur L2 und folglich zu schwachen Schulleistungen führt, warum werden diese Zusammenhänge nicht in allen Ländern beobachtet? In etlichen Ländern, in denen Immigrantenschüler äußerst erfolgreich waren, (z.B. Australien, Kanada, Israel, Neuseeland) wurde keinerlei Zusammenhang zwischen häuslichem Sprachgebrauch und Schulleistung gefunden.

Eine theoretische Aussage, wie die von den PISA-Autoren aufgestellte, muss alle Daten erklären oder plausible Gründe dafür angeben, warum die angenommenen Effekte in bestimmten Zusammenhängen nicht festgestellt werden. Die Autoren könnten zum Beispiel versuchen, die Diskrepanz zwischen den angenommenen Effekten des häuslichen L1-Gebrauchs zu erklären, indem sie darauf hinweisen, dass der Bildungsstand der eingewanderten Bevölkerung deren Auswirkung beeinflusst. Sie haben jedoch nicht versucht, irgendeine derartige Erklärung zu entwickeln, sondern stattdessen vorgezogen, einen

allgemeinen Kausalzusammenhang zu postulieren, der in nur eine Richtung weist und es nicht schafft, die Daten zu erklären.

Der Zusammenhang zwischen häuslichem Sprachgebrauch und Schulleistung verschwindet in den meisten OECD-Ländern, wenn Hintergrundvariablen kontrolliert werden. Stanat und Christensen (2006, Tabelle 3. 5, S. 200-202) präsentieren Daten über Mathematikleistungen, die zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Leistung und 'zu Hause gesprochener Fremdsprache' dann in der Mehrzahl der OECD-Länder (10 von 14) verschwindet, wenn Variable wie Immigrantenstatus (erste oder zweite Generation), Bildung der Eltern/ Beschäftigungsstatus und das Ankunftsalter kontrolliert wurden. Das Verschwinden des Zusammenhangs in der Mehrzahl der Länder deutet darauf hin, dass die zu Hause gesprochene Sprache keinen unabhängigen Effekt auf die Schulleistung ausübt. Sie ist vielmehr ein Ersatz für Variable wie sozio-ökonomischer Status und Aufenthaltsdauer im Gastland. Diese Deutung wird von Analysen der PISA-Daten aus Spanien von 2003, 2006 und 2009 untermauert, die zeigen, dass Immigrantenschüler, die aus nicht Spanisch sprechenden Ländern kamen, schnellere Fortschritte beim Aufholen machten als Schüler aus Lateinamerika, deren L1 Spanisch ist (Zinovyeva, Felgueroso & Vazquez, 2013). Diese Daten widerlegen zweifellos die Behauptung, dass Leistungsschwäche durch mangelnden häuslichen Kontakt zur Schulsprache verursacht werde.

Die Behauptung, dass die Leistung in der L2 direkt mit dem Kontakt zur L2 zusammenhänge, wird durch schlüssige Ergebnisse bilingualer Bildungsprogramme, die keinen Langzeitzusammenhang zwischen Schulleistung und L2-Kontakt aufzeigen, entkräftet. Einige umfassende Forschungsberichte über die bilinguale Erziehung von schwachen Schülern mit Minderheitensprachen weisen darauf hin, dass dort, wo bilinguale Erziehung realisierbar ist, (z.B. bei Konzentration bestimmter Gruppen) diese eine der Immersion in der Sprache des Gastlandes überlegene Option darstellt. Francis, Lesaux und August (2006) berichten zum Beispiel: „Die Ergebnisse von Meta-Analysen weisen deutlich auf einen positiven Effekt bilingualen Unterrichts moderater Größenordnung hin“ (S. 397). Ähnlich schlussfolgern Lindholm-Leary und Borsato (2006), dass die Leistung von Minderheitenschülern „in positivem Bezug steht zum erteilten Unterricht in der Erstsprache der Schüler.“ (S. 201) Folglich stellt bilinguale Erziehung eine legitime und in vielen Fällen machbare Option für die Bildung von Immigranten und Schülern mit Minderheitensprachen dar. Die Tatsache, dass weniger Unterricht in der L2 in bilingualen Programmen (im Vergleich zu ausschließlichen L2- Programmen) zu keiner nachteiligen Konsequenz für die Leistungen in der L2 führt, entkräftet die These, dass die Leistungen in der L2 bei Schülern mit Migrationshintergrund von maximalem Kontakt zur L2 profitieren.

Die Fallstudie eines äußerst erfolgreichen Türkisch- Deutsch bilingualen Bildungsprogramms an der Albert-Schweitzer-Grundschule in Hannover, Deutschland, die von Küppers und Yağmur (2014) beschrieben wurde, unterstützt in ähnlicher Weise die Behauptung, dass der unterrichtliche Gebrauch der L1 der Schüler die Entwicklung akademischer Fähigkeiten und allgemeiner Schulleistungen in der L2 begünstigt. Die Zahl der Schüler, die eine Empfehlung zum Gymnasium bekamen, erhöhte sich um mehr als das Doppelte von 15% im Jahr 2005 auf 40% im Jahr 2011 nach einer über sechsjährigen Dauer bilingualen Unterrichts verbunden mit weiteren Veränderungen, die vorgenommen wurden, um den Stolz auf die mehrsprachigen Identitäten der Eltern und Schüler zu fördern und beide Sprachen das gesamte Curriculum hindurch zu stärken. Kurz gesagt, es gibt keinen Beweis dafür, dass Schüler aus Minderheitengruppen von maximalem häuslichem Kontakt zur Schulsprache oder im Schulunterricht profitieren.

Mögliche Gründe für Leistungsschwäche und wirksame unterrichtliche Antworten

Drei mögliche Ursachen für Bildungsnachteile charakterisieren die soziale Situation vieler Gruppierungen mit Migrationshintergrund:

- (a) Das „Umschalten“ zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und der Schulsprache, das Schülern abverlangt, akademische Inhalte in ihrer zweiten Sprache zu lernen.
- (b) Ein niedriger sozio-ökonomischer Status, gepaart mit niedrigem Familieneinkommen und/oder geringem Bildungsstand der Eltern.
- (c) Ein Randgruppenstatus aufgrund sozialer Diskriminierung und/oder Rassismus in weiten Teilen der Gesellschaft.

Einige Gruppen in verschiedenen Ländern sind durch alle drei Risikofaktoren geprägt (z.B. viele spanisch-sprachige Schüler in den USA, viele türkisch-sprachige Schüler in verschiedenen europäischen Ländern). In anderen Fällen kann auch nur ein Risikofaktor eine Rolle spielen (z.B. bei afro-amerikanischen Schülern der Mittelklasse in den USA, englisch-sprachigen Schülern der Mittelschicht, die Schulen in Deutschland besuchen). Obwohl diese drei sozialen Bedingungen Risikofaktoren für den Bildungserfolg von Schülern darstellen, *werden sie nur dann als Bildungsnachteil erkannt, wenn die Schule es nicht schafft, darauf angemessen zu reagieren oder wenn sie den negativen Einfluss weiterer sozialer Faktoren verstärkt.*

Wie oben beschrieben führt Tabelle 2 die drei Gründe eines möglichen Bildungsnachteils näher aus. Ferner präzisiert sie die evidenz-basierten pädagogischen Antworten, die wahrscheinlich den größten Einfluss bei der Auseinandersetzung mit diesen Ursachen für mögliche Nachteile haben.

Schülerhintergrund	Sprachunterschiede	Niedriger SES	Randstatus
Ursachen möglicher Benachteiligung	Misslingen des Verständnisses von Anweisungen aufgrund der Unterschiede zwischen Herkunfts- und Schulsprache	Unzureichende Gesundheitsversorgung und/oder Ernährung	Gesellschaftliche Diskriminierung
		Abgesonderte Wohnsituation	Niedrige Erwartungen von Seiten der Lehrer
		Armutsbedingter, häuslicher Mangel an kulturellen und materiellen Ressourcen	Bedrohung durch Stereotypisierung
		Unzureichender häuslicher und schulischer Zugang zu Printmedien	Abwertung der Identität
Evidenz-basierte unterrichtliche Antwort darauf	Unterstützung des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion durch das gesamte Curriculum	Maximierter Zugang zu Printmedien und Engagement in Sachen Lese- und Schreibkompetenz	Verbindung des Unterrichts mit der Lebenswirklichkeit der Schüler
	Nutzen des vielsprachigen Repertoires der Schüler		
	Stärkung der Bildungssprache durch das gesamte Curriculum	Stärkung der Bildungssprache durch das gesamte Curriculum	Stärkung der Schüleridentität im Verbund mit Engagement in Sachen Lese- und Schreibkompetenz

Tabelle 2: Wie Schulen die Auswirkungen möglicher Bildungsnachteile umkehren können

Linguistische Unterschiede zwischen Herkunfts- und Schulsprache. Die Forschungsdaten weisen darauf hin, dass ein Umschalten von der Herkunfts- in die Schulsprache nur dann eine Herausforderung für Schüler darstellt, wenn die Schule versäumt, angemessene Unterstützung zu gewährleisten, um Schüler zu befähigen, dem Unterricht zu folgen und akademische Fähigkeiten in der Schulsprache zu entwickeln (siehe Cummins, 2001 im Überblick). Wie oben erwähnt, wird das Argument, der häusliche L2-Gebrauch wirke sich negativ auf die Leistungen in der L2 aus, sowohl durch die PISA-Daten als auch durch den Bildungserfolg einer sehr hohen Zahl bilingualer und mehrsprachiger Schüler in Ländern auf der ganzen Welt entkräftet. Somit können Eltern, die zur Förderung der Bilingualität und Biliteralität konsequent mit ihren Kindern in der L1 kommunizieren, dies tun, ohne zu befürchten, dass dadurch die Leistung ihrer Kinder in der Schulsprache behindert werde.

Die internationalen Forschungsergebnisse unterstützen die Effektivität der bilingualen Erziehung für Schüler, die einer Minderheit angehören, vehement (z. B. Francis et al., 2006, Gogolin, 2005, Lindholm-Leary & Borsato, 2006) In den Fällen, in denen bilingualer Unterricht mangels Machbarkeit oder aus ideologischen Gründen nicht eingeführt werden kann, ist es entscheidend, dass alle Lehrkräfte (nicht nur Sprach-Lehrkräfte) wissen, wie sie Schüler unterstützen können, Bildungskompetenzen in der Schulsprache zu erreichen. Der Begriff des *scaffolding* wird üblicherweise benutzt, um die von Lehrern zeitweilig zur Verfügung gestellte Unterstützung zu beschreiben, die Schüler befähigen soll, ihre Bildungsaufgaben auszuführen. Diese Unterstützung kann nach und nach reduziert werden, wenn der Lernende mehr Kompetenz erreicht. Sie schließt solche Strategien wie den Gebrauch von Bildmaterialien, konkreten Erfahrungen und Präsentationen zum besseren Verständnis ein. Lehrer müssen auch während des gesamten Curriculums das Bewusstsein und die Fähigkeit zum Gebrauch der Bildungssprache bei Schülern stärken. Die Forschung hat auch die Tatsache dokumentiert, dass die L1 der Schüler eine signifikant positive Rolle bei der Förderung der Schulleistung spielen kann, sogar dort, wo viele Sprachen im Klassenraum vertreten sind und der Lehrer diese nicht spricht (z.B. Cummins & Early, 2011; Lucas & Katz, 1994).

Niedriger SES. Einige der Ursachen möglicher Bildungsnachteile, die mit dem SES (sozio-ökonomischer Status) in Zusammenhang stehen, gehen über das hinaus, was einzelne Schulen leisten können (z.B. getrennte Wohnverhältnisse), aber die potentiell negativen Effekte anderer Faktoren können durch Strategien der Schule und durch die Unterrichtspraxis verbessert werden. In dieser Hinsicht sind die bedeutsamsten Ursachen möglicher Benachteiligung der begrenzte Zugang zu Printmedien, den viele Schüler mit niedrigem SES zu Hause, in ihrer Umgebung und in der Schule haben (Duke, 2000, Neumann & Celano, 2001) und das noch begrenzte Ausmaß an sprachlicher Interaktion, das in den USA in vielen Familien mit niedrigem SES im Vergleich zu wohlhabenderen Familien festgestellt wurde (z.B. Hart & Risley, 1995). Aus diesen Unterschieden leitet sich logischerweise folgendes Eingreifen ab: Schulen, die Schüler mit niedrigem SES versorgen,

- (a) sollten diese in eine reichhaltige Umgebung von Printmedien eintauchen lassen, um über das ganze Curriculum Engagement in Sachen Lese- und Schreibfähigkeit zu fördern
- (b) sollten sich nachhaltig auf die Frage konzentrieren, wie Bildungssprache funktioniert und die Schüler befähigen, sich diese anzueignen, indem sie wirkungsvoll angewendet wird (z. B. zur Stärkung der Identität).

Die Bedeutung der Bemühungen um die Lese- und Schreibfähigkeit wird in aufeinanderfolgenden PISA-Studien gezeigt, die eine enge Beziehung zwischen Leseengagement und Leseleistung vermeldet haben. Die PISA-Studie von 2000 (OECD, 2004) berichtete, dass die Leseanstrengung eines Schülers ein besserer Indikator für seine Leseleistung sei als sein/ihr sozio-ökonomischer Hintergrund (SES). In neueren PISA-Studien berichtete die OECD (2010), dass ungefähr ein Drittel des Zusammenhangs zwischen Leseleistung und dem SES der Schüler durch Leseengagement beeinflusst wurde. Die Folge

davon ist, dass Schulen potenziell ungefähr ein Drittel der negativen Auswirkungen sozio-ökonomischer Nachteile „zurückdrängen“ können, indem sie gewährleisten, dass Schüler Zugang zu einem reichhaltigen Umfeld an Printmedien haben und sich aktiv mit der Lese- und Schreibfähigkeit auseinandersetzen.

Randstatus. Es gibt umfangreiche Forschung, die chronische Leistungsschwäche von Gruppen dokumentiert, die in weiten Teilen der Gesellschaft systematische Langzeitdiskriminierung erfahren haben. Die Verknüpfung zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und der Schulerfahrung einiger Minderheitenschüler wurde von Ladson-Billings (1995, p.485) hinsichtlich afro-amerikanischer Schüler prägnant ausgedrückt: „Das Problem, mit dem afro-amerikanische Schüler konfrontiert sind, ist die anhaltende Abwertung ihrer Kultur sowohl in der Schule als auch in weiten Teilen der Gesellschaft.“ Diese anhaltende Abwertung der Kultur wird in dem gut dokumentierten Phänomen der *Bedrohung durch Stereotype* (Steele, 1997) veranschaulicht. [Anm. d. Übersetzerin: Das ist die Angst der Mitglieder einer sozialen Gruppe, ihr Verhalten könnte ein negatives Stereotyp gegen diese Gruppe bestätigen.] *Bedrohung durch Stereotype* verweist darauf, dass Individuen Aufgaben schlechter bewältigen, wenn ihnen negative Stereotype über ihre soziale Gruppe vermittelt werden. Folglich besteht eine klare Verbindung zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen, Identitätsfindung und Aufgabenbewältigung.

Wie können Schulen der negativen Wirkung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die die Identitäten von Minderheiten abwertet, entgegenwirken? Einmal mehr hat Ladson-Billings (1994) das Wesentliche einer effektiven schulischen Antwort darauf ausgedrückt: „Wenn Schüler als kompetent behandelt werden, werden sie wahrscheinlich Kompetenz zeigen“ (1994, S. 123). Anders ausgedrückt: Lehrer müssen sowohl einzeln als auch kollektiv die Abwertung der Sprache, Kultur und Identität der Schüler in weiten Teilen der Gesellschaft infrage stellen, indem sie Unterrichtsstrategien einsetzen, die Schüler in die Lage versetzen, im schulischen Kontext „Identitätskompetenz“ (Manyak, 2004) zu entwickeln. Diese Unterrichtsstrategien werden Schülern hohe Erwartungen an ihre akademischen Fähigkeiten vermitteln und sie unterstützen, diesen Leistungsanforderungen gerecht zu werden durch die Stärkung ihrer Identität und das Verknüpfen des Lehrplans mit ihrer Lebenswirklichkeit.

Diese Strategien zur Auseinandersetzung mit den mehrsprachigen Repertoires der Schüler und der Stärkung ihrer Identitäten können durch ein paar Beispiele von Schulen aus der Gegend von Toronto veranschaulicht werden. Abbildung 2 zeigt zwei Bilder aus der Crescent Town Grundschule, in der mehr als 90% der Schüler zu Hause eine andere Sprache als Englisch sprechen. Der Schulbezirk stellt jeder Schule, die darum bittet, mehrsprachige Schilder für das Schulbüro zur Verfügung. Die mehrsprachige Realität in der Crescent Town Schulgemeinde wird in zehn Sprachen auf dem Schild zum Ausdruck gebracht. Mit geringen Kosten vermitteln diese Schilder Schülern und Eltern jedes Mal, wenn sie die Schule betreten, eine positive Ausrichtung bezüglich der Sprachen der Schulgemeinde. Das zweite Bild zeigt einen Teil der mehrsprachigen Büchersammlung der Schulbücherei. Dem Stellenwert der Lese- und Schreibförderung entsprechend bleibt die Schulbücherei vier Tage in der Woche (montags bis donnerstags) von 16.00 bis 19.00 Uhr nach Schulschluss geöffnet, so dass Eltern entweder in der Bücherei mit ihren Kindern Bücher (in Englisch oder in ihrer Familiensprache) lesen oder sie für die häusliche Lektüre mit ihren Kindern ausleihen können. Weil die Schule ein wirtschaftlich benachteiligtes Gebiet versorgt, erhält sie einige zusätzliche finanzielle Mittel, die die Kosten für die längere wöchentliche Öffnungszeit abdecken.

Creating an Identity-Affirming School Environment

Validating Home Language and Culture



Schaffung einer identitätsstärkenden Umgebung in der Schule Anerkennung von Familiensprache und -kultur

Abbildung 2: Beispiele mehrsprachiger Schilder und der Schulbücherei in der Crescent Town Grundschule in Toronto

Unterrichtsstrategien, die sich mit den mehrsprachigen Fähigkeiten der Schüler befassen, können auch mehr Langzeit- Projekte mit sich bringen, wie die Beispiele zweisprachiger Bücher zeigen, die von Immigrantenschülern aus der Gegend von Toronto erstellt wurden (Abb. 3). *Das Neue Land* wurde in Englisch und Urdu von drei Siebtklässlern (13 Jahre alt) geschrieben, die aus Pakistan nach Kanada eingewandert waren. Kanta und Sulmana waren beide zirka dreieinhalb Jahre in Kanada und sprachen ziemlich fließend Englisch, aber Madiha war gerade mal ungefähr sechs Wochen in Kanada, als dieses Projekt begann. Tomer war in der 6. Klasse und in seinem ersten Jahr Englischunterricht, als er die Hebräisch- Englische Geschichte *Tom geht nach Kentucky* schrieb. Da Madiha und Tomer im ersten Englischjahr waren, als diese Bücher geschrieben wurden, wäre ihre Fähigkeit, ausführlich auf Englisch zu schreiben, zu jenem Zeitpunkt äußerst begrenzt gewesen.



Abbildung 3: Einbände von *Das Neue Land* und *Tom geht nach Kentucky*

Da ihre Lehrerin (Lisa Leoni) sie aber ermutigte in ihrer L1 zu schreiben, wurden sie in die Lage versetzt, in ihren beiden Sprachen ansprechende und verständliche Geschichten zu schreiben. Im Fall von *Das Neue Land* planten die drei Schüler die Geschichte in Urdu, schrieben den ersten Entwurf in Englisch, brachten die englische Version mit Hilfe der Rückmeldung durch die Lehrerin zum Abschluss und übersetzten dann von Englisch in Urdu, um die Urdu-Version zu erstellen. Madiha war in all diesen Phasen trotz ihrer begrenzten Englischkenntnisse voll dabei. In Tomer's Fall schrieb er die Geschichte anfangs auf Hebräisch und die englische Version wurde mit Hilfe eines Lehrers des Kollegiums erstellt, der Hebräisch sprach.

Das Wesentliche einer wirksamen unterrichtlichen Antwort auf mögliche Gründe für Leistungsschwäche (Wechsel von der Familien- in die Schulsprache, niedriger SES, Randstatus) wird in diesen Beispielen eingefangen. Offensichtlich involvierten beide Projekte Schüler in kreative Lese- und Schreibtätigkeit (Engagement in Sachen Lese- und Schreibfähigkeit). Ihre abschließende Leistung in Englisch (L2) war viel besser, als es der Fall gewesen wäre, wenn die Lehrerin von ihnen verlangt hätte, die ganze Arbeit in ihrem dürftigen Englisch anzufertigen. Anders ausgedrückt, ihre L1 fungierte als Gerüst oder Sprungbrett zur Unterstützung ihrer kreativen Arbeit in Englisch (und ihrer L1). Das Projekt verband den Lehrstoff mit dem Leben der Schüler in dem Sinne, dass ihre Geschichten ihre Erfahrungen und Interessen widerspiegeln. Die Identität der Schüler wurde durch die positive Reaktion der Lehrerin, ihrer Schulkameraden, ihrer Familien und vieler anderer auf ihre Geschichten gestärkt. Ihre Geschichten wurden auf einer Uni-Website unter <http://multiliteracies.ca/index.php/folio/viewProject/8> bekanntgegeben.

Die Aufmerksamkeit der Schüler war schließlich während des gesamten Prozesses des Geschichtenschreibens und Übersetzens auf Sprache und deren Beziehungen untereinander fokussiert. Metasprachliche Diskussionen über (Bedeutung und Form von) Sprache waren bei den drei Mädchen an der Tagesordnung, während sie an beiden Versionen von *Das Neue Land* schrieben. Als Sulmana und Kanta sich (mit Madiha) abmühten, die englische Fassung ihrer Geschichte in Urdu zu übersetzen, bemerkten sie, dass sie Vokabeln und Strukturen in Urdu vergessen hatten und sie berieten sich mit ihren Eltern, um diese Wissenslücken zu füllen. Kurz gesagt, diese *Identitätstexte* zeigen die große Bedeutung von (a) Engagement in Sachen Lese- und Schreibfähigkeit, (b) unterstützenden Lernprozessen, (c) der Verknüpfung des Lehrplans mit dem Leben der Schüler, (d) der Stärkung der Identität und (e) erweiterten Bemühungen im Sprachbereich als Bestandteile evidenz-basierter unterrichtlicher Reaktionen auf mögliche Ursachen von Leistungsschwäche.

Fazit

Leistungsschwäche unter Schülern mit Migrationshintergrund wird nicht durch den häuslichen Gebrauch einer anderen Sprache als der Schulsprache verursacht. Nur wenn die Schule versäumt, angemessene Unterstützung zu gewährleisten, um Schüler zu befähigen, akademische Fähigkeiten in der Schulsprache zu entwickeln, stellt der Gebrauch der Erstsprache eine potentielle Quelle für Bildungsbenachteiligung dar.

Leistungsschwäche wird vorherrschend bei sprachlich unterschiedlichen Schülern beobachtet, die auch die Auswirkungen eines niedrigen SES und/oder einen Randgruppenstatus im Gastland erfahren. Somit muss der Unterricht die Ursachen möglicher Benachteiligung in Angriff nehmen, die für Schüler mit geringem SES und Randgruppenzugehörigkeit charakteristisch sind. Das schließt eine Maximierung der Anstrengungen hinsichtlich der Lese- und Schreibfähigkeit der Schüler (idealerweise in der L1 und L2) und ihrer Befähigung zu wirkungsvollem Sprachgebrauch ein, der ihr Bildungs- und Selbstkonzept stärkt. In einem sozialen Kontext, in dem Identitäten von Randgruppen abgewertet wurden, erfordert ein wirkungsvoll selbstwertstärkender Unterricht, dass Schulen die gesellschaftlichen Machtverhältnisse infrage stellen, die Schüler als sozial minderwertig und weniger bildungsfähig

einstufen. Ein erster Schritt in diesem Prozess für Schulen ist, den akademischen, kognitiven und sozialen Wert der Herkunftssprachen der Schüler anzuerkennen und sie zu ermutigen, in diesen Sprachen Lese- und Schreibfähigkeiten zu entwickeln.

References / Literaturangaben

- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307-321. DOI: 10.1080/01425691003700540
- Christensen, G. & Segeritz, M. (2008). An international perspective on student achievement. In Bertelsmann Stiftung (Ed.), *Immigrant students can succeed: Lessons from around the globe* (pp. 11-33). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Christensen, G., & Stanat, P. (2007, September). Language policies and practices for helping immigrant second-generation students succeed. The Transatlantic Task Force on Immigration and Integration convened by the Migration Policy Institute and Bertelsmann Stiftung. Retrieved 15 October 2007 from <http://www.migrationinformation.org/transatlantic/>
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2(2), 132-149.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.
- Duke, N. (2000). For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low and very high-socioeconomic status first-grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 37(2), 441-478.
- Esser, H. (2006). *Migration, language, and integration*. AKI Research Review 4. Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center. Retrieved from http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_research_review_4.
- Francis, D., Lesaux, N., & August, D. (2006). Language of instruction. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 365-413). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- Gogolin, I. (2005). Bilingual education: The German experience and debate. In J. Söhn (Ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children*. AKI Research Review 2 (pp. 133-145). Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center. Retrieved 15 November 2006 from http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_bilingual_school_programs.pdf.
- Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und der Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. (Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013). Retrieved 8 March 2016 <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/terminhinweis-kmk-fachtagung-interkulturelle-bildung-und-erziehung-in-der-schule.html> <http://www.kmk.org/home.htm>.
- Küppers, A. & Yağmur, K. (2014). *Multilingual matters: Alternative change agents in language education policy*. Istanbul: Istanbul Policy Center, Sabanci University, Istanbul and Stiftung Mercator Initiative. Retrieved 7 March 2016 from http://ipc.sabanciuniv.edu/en/wp-content/uploads/2014/07/14580_IPMAlmutRaporWEB.07.07.14REV1.pdf.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.

Lindholm-Leary, K. J., & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds), *Educating English language learners* (pp. 176-222). New York: Cambridge University Press.

Lucas, T., & Katz, A. 1994. Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, 28, 537-562.

Manyak, P. C. (2004). "What did she say?" Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 6, 12–18.

Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighbourhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-26.

OECD (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background—Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD. Retrieved 15 December 2011 from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>.

OECD. (2012). *Untapped skills: Realising the potential of immigrant students*. Paris: OECD.

Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD Education Working Papers, No. 22, OECD Publishing. DOI:10.1787/227131784531.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.

Söhn, J. & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, 7(1), 101-124. DOI: 10.1080/14683840500520626.

Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.

Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vazquez, P. (2014). Immigration and student achievement in Spain: Evidence from PISA. *SERIEs*, 5, 25–60. DOI 10.1007/s13209-013-0101-7

Über den Autor:

Jim Cummins, Professor em.

Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, james.cummins@utoronto.ca

Jim Cummins' Forschung konzentriert sich auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz in Bildungskontexten, die durch sprachliche Vielfalt charakterisiert sind. In zahlreichen Artikeln und Büchern hat er das Wesen der Sprachkompetenz und deren Bezug zur Entwicklung der Lese- und Schreibfertigkeit erforscht. Besondere Betonung legt er dabei auf die Schnittmenge zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen, dem Aushandeln der Lehrer-Schüler-Identität und dem Erreichen der Lese- und Schreibkompetenz.