



Universität Potsdam

Diether Hopf

Schulleistungen mehrsprachiger Kinder : Zum Stand der Forschung

First published in:

Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? : Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis / hrsg. v. Sabine Hornberg u. Renate Valtin. - Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 2011. - 303 S.. - ISBN 978-3-9809663-2-0

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 266

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/6047/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-60471>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 266

Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung¹

Diether Hopf

Nach wie vor wird kontrovers diskutiert, wie Schule und Unterricht mit den Herkunftssprachen der Schüler mit Migrationshintergrund umgehen sollten und welche Rolle der Verkehrssprache Deutsch zukommt. Wird von den einen die besondere Bedeutung der Herkunfts- oder Familiensprachen für die Entwicklung der Verkehrssprache und der Schulleistungen betont, schreiben andere vor allem der Verkehrssprache eine Schlüsselfunktion für das Erreichen guter Lernergebnisse in der Schule zu. Im Folgenden geht es um den aktuellen Stand unseres Wissens über das Verhältnis von Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu den Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund. Eng verbunden damit ist die Frage nach dem Verhältnis der Herkunfts- (oder Familien-) sprachen (L1) zur Verkehrssprache, in unserem Fall dem Deutschen (L2). Es gibt über diese Thematik international eine fast unübersehbare Forschungsliteratur, wovon hier vor allem diejenigen neu erschienenen Forschungsarbeiten thematisiert werden sollen, die hohen methodischen Ansprüchen genügen. Sie spiegeln interessante Entwicklungen wider und geben Hinweise für den Umgang mit Zweisprachigkeit in der Schulpraxis. Nach einer Übersicht über die quantitativen Rahmenbedingungen, unter denen Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Lehrer arbeiten, und nach einem Überblick über die sprachliche Differenzierung, die an den deutschen Schulen anzutreffen ist, werden zunächst die Erwartungen skizziert, die an den Gebrauch von Herkunftssprachen bzw. des Deutschen in der öffentlichen Diskussion geknüpft werden. Im Anschluss daran wird der Stand der Forschung über den Zusam-

¹ Der folgende Beitrag stellt eine Aktualisierung und Weiterentwicklung meines Aufsatzes von 2007 dar. In den Publikationen von 2005 und 1984 finden sich zusätzliche Literaturverweise und ausführlichere Argumente zu einigen Aspekten.

menhang von Familiensprache und Verkehrssprache sowie von Sprache und Schulleistungen bei den Schülern mit Migrationshintergrund skizziert und methodenkritisch diskutiert. Aufgrund der lückenhaften Forschungsbefunde werden auch pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum schulischen Lernen auf ihre Relevanz für die anstehende Frage geprüft. Schlussfolgerungen für die schulische Praxis, die dem Stand unseres Wissens entsprechen, sowie Aufgaben für künftige Forschung werden abschließend formuliert.

Quantitative Rahmendaten

Um die Aktualität und Brisanz des Themas zu verdeutlichen, ist zunächst ein kurzer Überblick über den Umfang und die Zusammensetzung der hier interessierenden Schülergruppe notwendig. Eine große und immer noch steigende Anzahl (und eine steigende Quote!) der Schüler und Schülerinnen in unseren öffentlichen Schulen hat einen Migrationshintergrund, und ein Großteil dieser Kinder wächst mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf. Brauchbare Daten für unsere Frage kommen weniger aus den offiziellen Statistiken, in denen z.B. die Aussiedler wegen ihres deutschen Passes nicht getrennt ausgewiesen sind, sondern aus repräsentativen sozialwissenschaftlichen Studien; die differenziertesten Befunde stammen aus der zweiten PISA-Studie (Prenzel et al. 2005), in der die einbezogenen Schüler im Alter von 15 Jahren Auskunft gegeben haben nicht nur über die Herkunft ihrer Eltern, sondern auch über ihren Sprachgebrauch zu Hause und im Alltag. Obwohl es inzwischen neuere Befunde über die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die Sekundarschulen gibt (bis hin zu PISA 2009, vgl. Klieme et al. 2010), bleibe ich bei dieser Quelle, weil nur sie eine Zusatzstichprobe und zugleich differenzierte Daten zur Sprachverwendung enthält.

Wir können danach folgende Angaben machen:

- In Gesamt-Deutschland hatte laut PISA 2005 ein gutes Fünftel² aller 15-jährigen Jugendlichen einen Migrationshintergrund. Die Quoten in den Bundesländern sind sehr verschieden und betragen bis über ein Drittel der

2 PISA 2009 weist inzwischen einen Anteil von 25,6 Prozent aus, enthält aber keine Daten zu den Bundesländern, vgl. z.B. Stanat et al. 2010, S. 207, jedoch auch S. 213f.

Schülerschaft. Die höchsten Quoten finden wir in Bremen (36%), Hamburg, Baden-Württemberg und Hessen, die niedrigsten in Thüringen (4%), Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern.

- Ein Drittel bis ein Fünftel der Schüler in der Mittelstufe der westdeutschen Sekundarschulen sind also Migrantenschüler. In niedrigeren Klassenstufen, z.B. in der Grundschule, sind die Quoten noch höher; die Tendenz ist steigend. Die Schüler leben in Deutschland nicht nur in Ballungszentren, sondern - das ist wichtig - zu großen Teilen auch in kleineren Städten oder auf dem Land.

- Betrachtet man die Herkunft dieser Schüler, so rekrutieren sie sich aus über 150 Ländern. Die Mehrzahl von ihnen (ca. 70%) gehört derzeit drei großen Gruppen an. Dies sind die Kinder aus der Türkei, aus der ehemaligen Sowjetunion sowie die zu einer Sammelgruppe von vielen verschiedenen Nationen gehörigen Schüler.

- Von den drei großen Gruppen bilden die Türken mit 19 Prozent die kleinste. Die zweitgrößte Gruppe sind die Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion mit 24 Prozent. Die größte Gruppe von allen aber ist die Sammelgruppe: Über 26 Prozent der Migrantenschüler stammen aus über einhundert verschiedenen Ländern. Dieser Tatbestand ist für unsere Frage von Bedeutung (vgl. hierzu neuerdings auch Stanat et al. 2010, S. 215).

Angesichts der irreführenden Tendenz in der öffentlichen Diskussion, wenn von Schülern mit Migrationshintergrund die Rede ist, meist automatisch an türkische Schüler in der Großstadt zu denken, ist es wichtig, beides präsent zu halten: einerseits die enorme Sprachenvielfalt und andererseits das Vorhandensein von Migrantenkindern nicht nur in großstädtischen Ballungsgebieten, sondern auch auf dem Land und in kleinen Orten.

Rahmendaten zum Sprachgebrauch

Die bei uns lebenden Migrantenschüler kommen nicht nur aus einer großen Zahl von Ländern, sondern sprechen eine noch größere Zahl verschiedener Sprachen - die Zahl liegt nahe bei 200; allein für Westberlin waren z.B. schon Mitte der 1980er Jahre 187 verschiedene Familiensprachen in der offiziellen Schulstatistik ausgewiesen. Für die Beschulung ist dabei von Bedeutung, dass es in Deutschland nur eine geringe Ghettobildung gibt, so dass im Regelfall

in einer Schulklasse Schüler aus unterschiedlichen Herkunftsländern sitzen. Wir haben also in Deutschland nicht die komfortable Situation, die man z.B. in den USA vorfindet, wo die ganz überwiegende Mehrzahl der anderssprachigen Kinder Spanisch spricht. In unseren Schulen herrscht vielmehr eine multilinguale, keine bilinguale Situation vor. In Deutschland gibt es deshalb einen besonders großen Bedarf an einer *Lingua franca*, einer gemeinsamen Sprache für alle.

Wie benutzen die Migrantenschüler ihre Sprachen? Genauer: welche Sprache verwenden sie in Schule und Freizeit, z.B. beim Kopfrechnen, beim Lesen und Schreiben von Briefen und E-Mails, beim Betrachten von Videos und Fernsehen? Darüber wissen wir seit der Veröffentlichung der erwähnten zweiten PISA-Studie erstmals Genaueres, jedenfalls was die 15-jährigen Schüler (meist Klasse 9) betrifft; übrigens auch Genaueres als in vielen anderen Ländern bekannt ist. In dieser Studie wurden die Migrantenschüler sowohl nach dem Gebrauch der Herkunfts- oder Familiensprache (L1) als auch der Verkehrssprache Deutsch (L2) befragt. Auf der Grundlage der Ergebnisse kann man die Schüler in drei Gruppen einteilen (vgl. Ramm et al. 2005):

- deutschsprachige
(sprechen im Alltag öfter Deutsch als ihre L1)
- zwei- oder mehrsprachige
(sprechen Deutsch und die andere(n) Sprache(n)
in etwa gleichem Umfang)
- fremdsprachige
(sprechen ihre L1 häufiger als Deutsch).

Die Verteilung in der BRD (über alle Nationen) sieht folgendermaßen aus: 51 Prozent der Migrantenschüler sind deutschsprachig, 31 Prozent sind zwei- oder mehrsprachig; 13 Prozent fremdsprachig. Dabei weisen die Schüler je nach Herkunftsland große Unterschiede im Sprachgebrauch auf. Beispielsweise sind bei den Türken nur 32 Prozent deutschsprachig, bei den Polen hingegen 64 Prozent. Und unter den »Fremdsprachigen« findet man das Maximum von 20 Prozent bei den Türken und den Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion. Die besten Werte - im Sinne einer Beteiligungsmöglichkeit am deutschsprachigen Unterricht, also hohe Deutschsprachigkeit bzw. niedrige

Fremdsprachigkeit - weisen Polen und die Angehörigen der großen Sammelgruppe aus den vielen verschiedenen Herkunftsstaaten auf. Es gibt zwei wichtige Fragen in unserem Zusammenhang, die im Übrigen nicht nur im schulischen Kontext von Bedeutung sind: 1. Wie steht es um das Verhältnis von L1 und L2 zueinander? Entwickeln sich die sprachlichen Kompetenzen unabhängig voneinander? Fördert das Erlernen der L1 das Lernen der L2 oder ist es eher hinderlich? 2. Wie hängen Zwei- (oder Mehr-)sprachigkeit und Schulleistungen zusammen? Diese Fragen sollen im Folgenden beantwortet werden.

Zum Zusammenhang von L1 und L2

Von früh an, seit die »Gastarbeiterkinder« in deutschen Schulen als besondere Gruppe wahrgenommen worden sind, hat man der Muttersprachenfrage besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die folgenreichste Annahme hinsichtlich der Bedeutung des Erlernens der L1 für den Erwerb der L2 bei Migrantenschülern und für ihre geistige Entwicklung, die auch heute noch virulent ist und sowohl in wissenschaftlichen Publikationen wie in den Medien immer wieder vorgetragen wird, ist die von Cummins. Cummins hat 1979 (1984 auf deutsch) eine Hypothese formuliert, wonach ein Kind in »doppelter Halbsprachigkeit« endet, wenn es nicht zunächst seine Erstsprache ausentwickelt hat bis etwa zum Stadium der formalen Operationen sensu Piaget (also bis etwa zum zehnten oder elften Lebensjahr). Cummins selbst hat das übrigens als Hypothese formuliert, weil es keine tragfähigen Belege aus der Forschung dafür gab. Seine *Hypothese* ist aber in Deutschland sofort wie ein fester *Befund* rezipiert worden und wird auch heute noch verwendet als Argument für bilinguale Erziehung von früh an, für muttersprachlichen Unterricht in verschiedenen Varianten etc., eben weil man glaubt, dass das Erlernen der L1 von größter Bedeutung sei für das Erlernen der L2 und außerdem für die geistige Entwicklung insgesamt - und somit auch für die Schulleistungen.

Wenn man überprüft, ob sich die Cummin'sche Hypothese in der bisherigen Forschung bestätigt findet, so zeigt sich, kurz gesagt: Es gibt bis heute keinen tragfähigen Beleg für ihre Richtigkeit. Kinder und Jugendliche brauchen keine vorab ausentwickelte L1 für das optimale Erlernen der L2; sie müssen auch nicht die L1 beherrschen, um Schulleistungen zu erzielen, die den Leistungspotentialen entsprechen. Jedenfalls lässt sich die erwartete Wirkungs-

richtung empirisch nicht finden. Auch die neuerdings formulierten Hinweise auf die mögliche Relevanz der L1 auf das Erlernen einer L3 können nicht als belastbarer Beleg für die Hypothese angesehen werden (vgl. Göbel et al. in Allemann-Ghionda et al. 2010).

Cummins ist nicht der einzige Wissenschaftler, der über den Zusammenhang von L1 und L2 geforscht hat, wenngleich er die bei weitem stärkste Wirkung in der öffentlichen Diskussion entfaltet hat. Im Folgenden werden weitere Untersuchungen zu diesem Thema im Überblick dargestellt. Zunächst aber eine wichtige Vorbemerkung: Es geht bei den folgenden Ausführungen ausdrücklich nicht um die kleine Gruppe der genuin zwei- oder mehrsprachigen Personen, von denen wir alle persönlich den einen oder anderen kennen und bewundern, oder gar um solche Sprachkünstler wie Martin Buber oder Jorgos Papandreou oder Felix Pollak, die ganz offensichtlich in zwei oder mehr Sprachen vollkommen zu Hause sind. Solche Menschen gehören meist zu den Hochbegabten, denen keine wie auch immer geartete Schule oder Sprachenfolge etwas anhaben kann. Sondern es geht hier um alle Schülerinnen und Schüler, und das heißt, mehrheitlich um die große Zahl der ganz normalen, durchschnittlich interessierten und durchschnittlich lernfähigen Kinder sowie auch um die lernlangsamen Kinder. Sie machen das Gros der Schülerschaft aus, ihnen muss sich Schule und Unterricht hauptsächlich widmen, muss die richtigen Akzente für ihre Förderung setzen und Überforderung vermeiden. Letzteres ist besonders wichtig im Falle der Schüler mit Migrationshintergrund, weil diese in jeder Hinsicht ungleich umfangreichere Lernaufgaben zu bewältigen haben als Schüler ohne Migrationshintergrund; auch jenseits von Schule und Unterricht.

Die empirischen Untersuchungen über Auswirkungen bilingualer Sprachförderung auf den Erwerb der Verkehrssprache, die unabhängig von der Theorie von Cummins durchgeführt wurden, weisen, was die methodische Anlage betrifft, eine große Vielfalt auf: Es gibt kleine Fallstudien (zahlreich); experimentelle Untersuchungen (sehr selten); Surveys oder Querschnittuntersuchungen, darunter Großuntersuchungen mit sechsstelligen Schülerzahlen.

Erfreulicherweise kommen schon seit Jahren so genannte Metaanalysen der Originalstudien auf den Markt, das sind Übersichten über die Forschungsliteratur, bei denen die Untersuchungen nach klar definierten methodischen Kriterien ausgewählt und miteinander verglichen werden. Diese

Metaanalysen kamen allerdings zu widersprüchlichen Endergebnissen: Während die einen fanden, dass Unterricht in der L1 die L2 fördert, ergab sich bei anderen, dass bilinguale Beschulung Nachteile mit sich bringt. Zu erklären ist diese Diskrepanz vor allem mit den unterschiedlichen methodischen Instrumenten, welche zu den verschiedenen Zeitpunkten zur Verfügung standen oder welche den jeweiligen Autoren geläufig waren, so dass manche Originaluntersuchungen für akzeptabel gehalten wurden, die dies nach neueren - oder nach anspruchsvolleren - methodischen Standards nicht sind. Insofern ist es ein Glücksfall, dass diese Arbeiten erneut gründlich und nach besonders strengen forschungsmethodischen Kriterien durchgesehen worden sind; zuletzt von Limbird und Stanat (2006). Was ist danach der heutige Stand unseres Wissens? Die Befunde aus den zahllosen Einzelstudien, aber auch aus den überblicksartigen Metaanalysen bleiben - auch nach heutigem Stand - widersprüchlich. Man kann derzeit keine sicheren Schlüsse ziehen, weder zugunsten noch zuungunsten bilingualer schulischer Angebote in Hinsicht auf die Beziehungen zwischen L1 und L2. Weder gibt es belastbare Nachweise darüber, ob und in welchem Ausmaß die schulische Förderung der L1 den Erwerb der L2 begünstigt, noch ob sie ihn behindert. Die widersprüchliche Befundlage hat ihren Grund vor allem in einigen methodischen Schwächen vieler Untersuchungen, von denen einige genannt werden sollen:

- Bei denjenigen Studien, die Vorteile für bilinguale Programme in der Schule gefunden haben, muss man meist konstatieren, dass die Kontrollgruppen einem relativ unqualifizierten Unterricht ausgesetzt waren, während die bilingualen Experimentalgruppen erstklassigen Unterricht bei den Experimentallehrern erhielten. Vor allem: Es gibt keine Studie, bei der die im bilingualen Unterricht übliche zusätzliche Lernzeit in der L1 zu einer entsprechenden langen qualifizierten Förderung der L2 bei den Kontrollgruppen in Konkurrenz getreten wäre.
- Zum Forschungsstand ist außerdem zu vermerken, dass praktisch keine brauchbaren Untersuchungen vorliegen, die Auskunft geben über die Auswirkungen unterschiedlicher monolingualer Ansätze (z.B. Deutsch als Zweitsprache; oder Konzentration auf die Schulsprache).
- Der Mangel an empirischer Forschung in der BRD ist im Übrigen besonders bedauerlich, da der Föderalismus für die Forschung eigentlich eine günstige Situation schafft, indem er Vergleiche zwischen unterschiedlichen

Ansätzen ermöglicht. Wir haben z.B. weder Studien darüber, ob das so genannte Bayerische Modell (ein bilinguales Transitionsmodell) sich günstiger auf die sprachliche (und schulische) Entwicklung der Schüler mit Migrationshintergrund ausgewirkt hat als z.B. das Nordrhein-Westfälische Modell mit seinen Vorbereitungsklassen oder das Berliner Modell mit seinem Konsultsunterricht oder die bundesweit in vielen Schulen vorherrschende Einbeziehung der Migranten in den Regelunterricht ohne jede zusätzliche Förderung bzw. mit DaZ (Deutsch als Zweitsprache). Umso heftiger waren die öffentlichen Kontroversen über die vermeintlichen Vorzüge oder Nachteile der Modelle.

Zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Schulleistung

Deutlich besser sieht die Forschungslage zum Thema Zweisprachigkeit und Schulleistung aus. Seit fast 40 Jahren ist bekannt - und dieser Befund wiederholt sich bis heute -, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland erheblich schwächere Schulleistungen aufweisen als jene ohne Migrationshintergrund. Die frühen Untersuchungen in Deutschland mussten dabei ohne repräsentative Testergebnisse auskommen und haben die Leistungsdifferenzen nur anhand der unterschiedlichen Quoten von Migrantenkindern in den Sekundarschultypen dokumentieren können. So ist auch heute noch der relative Schulbesuch der Migrantenkinder in Hauptschule, Realschule, Gymnasium auffällig anders: Sie stellen eine große Quote in den Hauptschulen und eine geringe in den Gymnasien; ungefähr drei mal so viele Schüler ohne Migrationshintergrund besuchen das Gymnasium und nur halb so viele eine Hauptschule. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Nationen (vgl. z.B. Baumert et al. 2002).

Die Verteilung auf die Schultypen ist nur ein grober Indikator für Chancengleichheit. Genaueres, insbesondere in inhaltlicher Hinsicht, erfährt man über standardisierte Schulleistungstests. Die jüngsten Daten stammen hier aus den PISA-Studien, von denen bisher vier Messungen (2000, 2003, 2006, 2009) ausgewertet worden sind. Sie beziehen sich auf die Leistungen von 15-Jährigen in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen und auf die Problemlösekompetenz. In den Tests zur Lesekompetenz (PISA 2000) lagen die Migrantenschüler ungefähr zwei Schuljahre hinter den anderen. In Mathematik betrug ihr Rückstand ebenfalls gut zwei Schuljahre und in den

Naturwissenschaften zwischen zwei und drei Schuljahren. Bei PISA 2009 ist der Abstand von den Nicht-Migranten in der Lesekompetenz³ insgesamt um ca. ein halbes Schuljahr geringer geworden, liegt aber bei den türkischen Schülern noch immer bei etwa zwei Schuljahren, selbst wenn diese in Deutschland geboren und aufgewachsen sind (vgl. Stanat et al. 2010, S. 223). Auch im Grundschulalter findet man deutliche, wenn auch nicht ganz so hohe, Minderleistungen im Lesen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Schwippert et al. 2007 zu den IGLU-Befunden 2006).

Die Situation in Deutschland fällt im internationalen Vergleich negativ auf, insofern die Leseleistungen der 15-jährigen Migrantenschüler in vielen Ländern sehr viel weniger oder gar nicht hinter denen der Nicht-Migranten zurückliegen (vgl. z.B. OECD 2010, S. 69, Figure II.4.3). Was die alltägliche Sprachpraxis anbetrifft, so ist folgender Befund der - zu diesen Fragen differenziertesten - PISA-Erhebung von 2005 von Interesse: Wenn man die Migrantenschüler in die drei Gruppen unterteilt, wie oben bereits erwähnt - also in Deutschsprachige, Zweisprachige und Fremdsprachige - und die schulischen Leistungen dieser drei Gruppen vergleicht, zeigt sich ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen der Alltagssprache und den Lernergebnissen in der Schule, und zwar in dem Sinn, dass der häufigere Gebrauch des Deutschen mit deutlich besseren Schulleistungen einhergeht. Während die »mehrsprachigen« oder die »fremdsprachigen« Migranten im Durchschnitt ein bis zwei Schuljahre hinter dem Mittelwert aller Schüler zurückliegen, und zwar nicht nur in der Lesekompetenz, sondern auch in Mathematik, kommen die »deutschsprachigen« Migranten in vielen Bundesländern mit ihren Schulleistungen im Mittelwert nahe an den Gesamtdurchschnitt heran. Dies entspricht einer anderen Analyse der Daten aus der ersten PISA-Studie: Hält man die Lesekompetenz konstant - also bei gleicher Lesekompetenz im Deutschen - gibt es so gut wie keine Unterschiede in den Schulleistungen zwischen den Schülern mit und ohne Migrationshintergrund.

Nach den zitierten Befunden aus diesen sehr gut gemachten Studien fühlt man sich veranlasst zu sagen: *weil* die Migrantenschüler schlecht deutsch sprechen, liegen ihre Schulleistungen niedrig. Es ist ja auch plausibel, dass

3 Über die Leistungsdifferenzen in Mathematik und Naturwissenschaften lagen zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Manuskripts noch keine Publikationen vor.

Kinder, die zu Hause und mit ihren Freunden meist russisch, türkisch, griechisch, albanisch, arabisch sprechen, in der ganz auf Deutsch funktionierenden Schule mehr Schwierigkeiten haben.

Man darf trotzdem nicht in den Fehler verfallen und aus diesen Daten eine ursächliche Beziehung zwischen den genannten Variablen als erwiesen betrachten. Denn es handelt sich hier um Korrelationen, die sich in Querschnittuntersuchungen ergeben haben, also um das gleichzeitige Auftreten von zwei Variablen in einer Momentaufnahme. Solche Ergebnisse zeigen keine kausalen Beziehungen. Es könnte ja z.B. so sein, dass es sich bei den Schülern mit guten Deutschkenntnissen um besonders intelligente Schüler handelt, die dann natürlich auch gute Schulleistungen erbringen; dann wäre die Intelligenz die Ursache für beides: sowohl für die guten Deutschkenntnisse als auch für die guten Schulleistungen.

Um solchen Problemen aus dem Weg zu gehen, haben die Autoren der genannten Studien versucht, möglichst viele in Frage kommende Variablen zu kontrollieren. Es zeigt sich z.B., dass bei Kontrolle des Sozialstatus der Schüler ein zwar etwas geringerer, aber immer noch deutlicher Zusammenhang zwischen der Kompetenz in der L2 und der Schulleistung erhalten bleibt. Das methodische Problem dabei ist: Man kann nur diejenigen Variablen kontrollieren, die man auch erhoben hat; andere, die eventuell ebenfalls wirksam sind, bleiben unerkannt. Im Übrigen bleiben die Daten Querschnittergebnisse.

Die Autoren der genannten Studien weisen selbst immer wieder explizit darauf hin, dass man ihre Daten nicht kausal interpretieren darf. Sie lassen sich dann freilich immer mal wieder hinreißen, plausible korrelative Zusammenhänge kausal zu interpretieren, z.B. mit Formulierungen wie: Die Befunde belegten, »dass die Beherrschung der deutschen Sprache ein wichtiger Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb« sei. Oder: die Beherrschung der Unterrichtssprache sei »eine entscheidende Voraussetzung für den Lernerfolg in der Schule« (Ramm 2005, S. 283 und 296). Das mag ja so sein, es ist aber, aus forschungsmethodischen Gründen, nicht aus den Befunden der Studie abzuleiten.

Wir können also einen kausalen Zusammenhang zwischen Kompetenz in der L2 und Schulleistungen auf der Grundlage der bis hierher genannten Untersuchungen als zwar plausibel ansehen, dürfen ihn aber nicht als

gesicherten und belastbaren Befund betrachten. Dazu braucht es andere Arten von Forschungsdesigns.

Nach diesem Exkurs über forschungsmethodische Probleme bei der Interpretation der berichteten Studien ist es umso erfreulicher, dass neuere Untersuchungen publiziert worden sind, die zumindest teilweise die für eine Kausalanalyse erforderlichen methodischen Standards einhalten. Einige davon sind Interventionsstudien, in denen Experimental- und Kontrollgruppen miteinander verglichen werden, andere sind Längsschnittuntersuchungen, bei denen man prüfen kann, welche Veränderungen sich über die Zeit bei denselben Personen ergeben und worauf sich diese Veränderungen zurückführen lassen. Besonders hervorzuheben sind drei Studien.

I Das Jacobs Sommercamp

Eine der Interventionsstudien ist das so genannte Jacobs Sommercamp (vgl. z.B. Stanat et al. 2005). Hier hat man 150 Migrantenkinder aus dritten Grundschulklassen im Sommer 2004 in Schullandheimen während der Sommerferien einige Wochen betreut und ihnen neben Freizeitaktivitäten ein Theater-spielprogramm sowie systematischen Deutschunterricht (Grammatik) angeboten. Ziel war, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und herauszufinden, auf welche Weise dies am effektivsten geschieht. Der Lernzuwachs wurde bestimmt und mit einer Kontrollgruppe von ca. 80 Schülern verglichen, die ihren normalen Sommer verbrachten. An Ergebnissen ist so viel deutlich geworden, dass nur der systematische Deutschunterricht eine signifikante und nachhaltige Sprachförderung im Deutschen erbracht hat, nicht aber Theaterspielen oder Freizeitbetreuung; explizite, nicht implizite Sprachförderung hat sich als wirksam erwiesen. Selbst in einer kurzen Interventionszeit lassen sich die Deutschkenntnisse von Migrantenschülern signifikant verbessern, sofern man explizit die L2 lehrt; und zwar ohne Förderung der L1.

II Die Längsschnittuntersuchung (PISA-I-Plus)

Über einen ungewöhnlich großen Datensatz verfügt die Längsschnittuntersuchung (PISA-I-Plus), bei der man ca. 8.500 Schüler der 9. Klassen untersucht und nach einem Schuljahr wieder getestet hat (Walter 2006). Etwa ein Drittel der Schüler ging im Längsschnitt verloren. Was unsere Frage betrifft, haben sich zwei Hauptbefunde ergeben:

1. Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Migrantenschülern ist mit guten Leistungsfortschritten in Mathematik vereinbar.
2. Schüler, die Zusatzkurse in DaZ (Deutsch als Zweitsprache) besuchen, haben einen besonders geringen Leistungszuwachs in Mathematik.

Das klingt überraschend. Wie lassen sich diese Befunde erklären? Dass Zweisprachigkeit mit guten Leistungsfortschritten in Mathematik einhergeht, erklärt sich in dieser Studie nicht daraus, dass Mehrsprachigkeit die Lernergebnisse in anderen Bereichen begünstigt. Vielmehr beziehen sich die Längsschnittdaten nur auf die besseren Schüler, nicht auf die ursprünglich in Klasse 9 untersuchten Schüler insgesamt. Denn am Ende der 10. Klasse gab es im Wesentlichen nur noch Gymnasiasten und Realschüler. Hauptschüler, aber auch Sitzenbleiber waren dagegen in der 2. Messung nicht mehr vertreten. Damit war das gesamte schwächere Drittel der Schüler aus der Untersuchung ausgeschlossen. Mit den Worten des Autors: »In der Messwiederholungsstudie können also nur Aussagen über die kompetenzstärkeren Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemacht werden« (Walter 2006, S. 257). Nur bei einer höheren allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit scheint beides möglich zu sein: Zweisprachigkeit im Alltag und gute Lernfortschritte in Mathematik.

Entsprechend erklärt sich der zunächst überraschende Befund, dass das Belegen von Kursen in Deutsch als Zweitsprache mit geringerem Zuwachs der Mathematikleistungen verbunden ist. Auch hier handelt es sich nicht darum, dass DaZ-Kurse das Mathematiklernen behindern, sondern der Befund beschreibt eine besondere Gruppe, nämlich generell leistungsschwache Migrantenschüler, die deswegen zusätzliche Sprachförderung benötigen und außerdem schwache Leistungen in Mathematik erbringen.

Wir können aus der Studie lernen, dass Bilingualismus für leicht lernende Schüler, die es ohnehin nicht schwer haben mit der Schule, keine Leistungs Nachteile mit sich zu bringen scheint; die besten fünf bzw. zehn Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund erreichen ähnlich hohe Leseleistungen wie die entsprechende Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (Prenzel et al. 2005, S. 95). Wir müssen freilich die Ergebnisse dieser Studie aufgrund der enormen Ausdünnung der Stichprobe bei der zweiten Messung mit Vorsicht interpretieren. Plausibel werden durch solche Befunde auch die immer schon, nicht nur bei PISA, erstaunlich positiven Ergebnisse einiger Länder,

z.B. Kanadas, dessen Immigration selektiv gesteuert wird, so dass die Quote der leicht lernenden Schüler dort hoch ist (vgl. z.B. Prenzel et al. 2004, S. 260; Klieme et al. 2010). Es ist dann nicht erstaunlich, dass es dort mehr Bilinguale mit guten Schulleistungen gibt. Generalisieren darf man solche Ergebnisse freilich nicht. Im Übrigen gelten, bis wir mehr wissen, die Befunde aus den zitierten Surveys, nämlich dass Migrantenschüler nur dann gleiche Schulleistungen erbringen wie Schüler ohne Migrationshintergrund, wenn ihr Deutsch gleich gut ist. Die Beherrschung der Verkehrssprache ist ein vorzüglicher Prädiktor für Schulleistungen.

III Die Längsschnittstudie von Dollmann und Kristen

Dollmann und Kristen (2010) haben anhand von Längsschnittdaten von Drittklässlern die von zahlreichen Forschern vermuteten positiven Effekte der Förderung der Herkunftssprache auf das Erlernen der Verkehrssprache überprüft. Darüber hinaus sind sie der Frage nachgegangen, »auf welche Weise Kenntnisse der Herkunftssprache die schulischen Leistungen ... beeinflussen könnten« (S. 124). Dabei standen ihnen, im Unterschied zu vielen anderen Untersuchungen, Sprachstandsmessungen des Türkischen und Deutschen (anstatt Selbsteinschätzungen der Sprachkompetenzen) zur Verfügung. Sind mit besseren Kenntnissen der L1 positive Effekte auf die schulischen Leistungen (Mathematik, Lesen) verbunden? Auch zahlreiche weitere Variablen werden in dieser Arbeit diskutiert (vgl. die Tab., S. 133); es würde jedoch zu weit führen, diese im Einzelnen darzustellen. Für unsere Fragestellung besonders relevant sind folgende Befunde: Zum einen zeigt die Analyse vorhandener Forschungsbefunde, dass positive Wirkungen der herkunftssprachlichen Kompetenz auf die Schulleistungen, die über die Wirkungen der Verkehrssprache hinausgehen, nicht auszumachen sind. Dagegen finden Dollmann und Kristen »deutliche Vorteile für Kinder, die über bessere Deutschkenntnisse verfügen« (L2+). Entgegen den Vermutungen der kognitiven und kulturellen Hypothese lässt sich für keinen der betrachteten Kompetenzbereiche ein vorteilhafter Einfluss der kompetenten Bilingualität gegenüber der monolingualen Assimilation auf den Schulerfolg nachweisen. Bei steigenden L2+-Kenntnissen übt ein zunehmend besseres Abschneiden in L1 keinen zusätzlichen positiven Effekt auf die schulischen Leistungen aus. Ausschlaggebend sind vielmehr die Kenntnisse der Verkehrssprache« (S. 139). Obwohl die Autoren außerordent-

lich umsichtig bei der Frage der Generalisierbarkeit der Befunde vorgehen, formulieren sie doch eindrucksvoll ihre Hauptergebnisse, nach denen die aus der Sicht vieler Bilingualismusforscher postulierten positiven Effekte einer kompetenten Bilingualität auf schulische Leistungen nicht aufgetreten sind. Im Gegenteil hat sich ein negativer Einfluss der Bilingualität auf die Mathematikleistungen gezeigt. »Von zentraler Bedeutung für den schulischen Erfolg«, so die Autoren, »sind die Deutschkenntnisse. Die ethnischen Ressourcen scheinen ... keine zusätzliche fördernde Wirkung zu entfalten« (Dollmann & Kristen 2010, S. 144).

Die zuletzt genannten Studien sind wichtige Schritte auf dem Weg zur Identifikation von Ursachen und Wirkungen. Sie zeigen zwar noch nicht abschließend, aber doch deutlicher, als wir es bisher wissen konnten, was unter normalen schulischen Bedingungen getan werden sollte, wenn man die Schulleistungen dieser Schüler verbessern will. Wie es bei neuen Forschungsergebnissen nicht anders zu erwarten ist, ermöglichen die Befunde einen zunehmend differenzierten Blick auf das Problem.

Bis es genügend belastbare, spezifische Forschungsbefunde gibt, können wir außerdem auf Bestände und Befunde einschlägiger psychologischer Forschungen zurückgreifen, die seit vielen Jahrzehnten betrieben werden und eine große Zahl gesicherter Ergebnisse erbracht haben. Insbesondere ist hier an Erkenntnisse aus der - meist experimentellen - Lernpsychologie zu denken, allen voran das Modell schulischen Lernens von Carroll (1963). Aus Platzgründen lässt sich das Modell hier nicht im Detail darstellen. Auf eine Variable sei aber besonders hingewiesen, da sie sich durchgängig als entscheidend für Lernerfolg (welcher Art auch immer) erwiesen hat: *Time on Task* (vgl. auch Hopf 2005, Gottfried 2010; Klieme et al. 2010, S. 128). Je mehr Zeit ein Mensch, gleich welchen Alters und gleich bei welcher Aufgabe, mit dem Erlernen einer gestellten Aufgabe verbringt, desto besser sind seine Lernergebnisse - vorausgesetzt, er verwendet diese Zeit auch auf die Lernaufgabe. Darüber hinaus ist die in dem Modell ebenfalls enthaltene Variable »Lerngelegenheit« von hoher Relevanz.

Dies scheint ein sehr simples Prinzip zu sein. Es ist allerdings immer wieder z.B. durch die Hoffnung ersetzt worden, dass es eine Übertragung dessen, was man in einem Bereich gelernt hat, auf einen anderen Bereich gebe.

Diese Hoffnungen auf Transfer haben sich sehr selten erfüllt (vgl. dazu z.B. Helmke & Weinert 1997). Als Beispiel kann der oben diskutierte, vermutete Transfer der Kompetenz in der L1 auf die L2 dienen, für die sich bisher keine belastbaren Belege beibringen ließen. Angewandt auf unseren Fall heißt dies: je mehr Zeit Migrantenschüler auf das aktive Erlernen der L2 verwenden, desto höher werden sich ihre Kompetenzen darin entwickeln. Wenn sie dagegen ihre - ja immer begrenzte! - Zeit in das Erlernen der L1 investieren, bleibt naturgemäß weniger für anderes übrig.

Eine Sprache zu erlernen erfordert viel Zeit und Mühe, wie wir aus unterschiedlichen Studien wissen; man muss die Lerndauer in Jahren ansetzen, und nicht wenige Kinder stoßen dabei schon frühzeitig an Grenzen (vgl. z.B. Roeder 1985). Viele der Befürworter früher Zweisprachigkeit kommen aus Lebensbereichen, in denen es Fälle gelungener Zweisprachigkeit gibt, die sie gern generalisieren würden. Es erfordert aber einen distanzierten Blick auf die Verhältnisse, um die Realisierbarkeit einschätzen zu können. Vor allem aber müssen die Folgen bedacht werden, wenn die Annahmen, man könne so gut wie alle Kinder von Beginn an zweisprachig alphabetisieren, nicht zutreffen: Misslingende Schullaufbahnen sind dann programmiert, Begabungen bleiben verborgen, die bei kompetenter Schulsprache sich hätten entfalten können.

Wenn man gute Leistungen in den Schulfächern erzielen möchte, wird es in vielen Fällen eine große Hilfe sein, nicht nur zunächst keine Lernzeit auf die L1 zu verwenden, sondern auch das Erlernen der Verkehrssprache zu vereinfachen und sich zunächst auf die Schulsprache zu beschränken; das reduziert die Lernaufgabe beträchtlich (vgl. ausführlicher Hopf 1984). Bei der Schulsprache handelt es sich zum einen um die Umgangssprache in schulischen Angelegenheiten, zum anderen um die jeweiligen Sprachen der Schulfächer.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Aus dem heutigen Stand der Forschung lassen sich zusammenfassend folgende Überlegungen und Schlussfolgerungen ableiten: Es gibt eine steigende Anzahl (und eine steigende Quote) von Migrantenschülern. Mittelfristig muss man im Durchschnitt etwa von einem Drittel aller Schüler und Schülerinnen ausgehen. Es handelt sich also um eine dauerhafte Aufgabe der Schule, diese Kinder optimal zu fördern.

Die Migrantenschüler stammen aus sehr vielen Ländern und sprechen noch mehr Sprachen. Wir haben im Schulalltag eine multilinguale Situation vor uns, keine bilinguale. Auch gibt es eine große regionale Streuung. Die wichtigste Folgerung heißt: Wir sind im Kontext der deutschen Schule auf eine *Lingua franca* angewiesen. Selbst wenn man von der Richtigkeit bilingualen Unterrichts für alle überzeugt wäre, für ca. 200 Herkunftssprachen ist er kaum realisierbar. Und wenn man nur wenige Sprache frühzeitig fördert, wie es heute mancherorts geschieht: Welche Sprachen sind es wert und welche nicht? Können sich pädagogische Entscheidungen an der schieren Anzahl der Sprecher einer Sprache ausrichten?

Nach wie vor weisen Migrantenschüler erheblich niedrigere Schulleistungen auf als Schüler ohne Migrationshintergrund. Dies gilt zwar international, in besonders prägnanter Weise aber für Deutschland. Bei uns liegen sie in der Sekundarstufe I um ca. zwei Schuljahre zurück. Da abgebrochene Schullaufbahnen, und schlechte Schulleistungen überhaupt, sich für die meisten Betroffenen lebenslang negativ auswirken, müssen erhebliche Anstrengungen unternommen werden, damit diese Schüler ihren Fähigkeiten entsprechende Schulleistungen erzielen. Daran ist in der Regel auch ihren Eltern gelegen. Unter den Schülern mit Migrationshintergrund gibt es eine erhebliche Begabungsreserve, die vor allem wegen ihrer unzureichenden L2 unentdeckt bleibt, aber aus der Rekonstruktion der Migrationsgeschichte heraus wahrscheinlich gemacht werden kann (vgl. Hopf 1987).

Die Schulleistungen der Migrantenschüler kovariieren mit der Beherrschung der Verkehrssprache Deutsch: Defizite in der L2 gehen einher mit schlechten Schulleistungen, Beherrschung der L2 geht einher mit normalen Schulleistungen. Bei aller Vorsicht gegenüber einer voreiligen Generalisierung ist es - nach den Ergebnissen einer neuen deutschen Längsschnittuntersuchung, aufgrund der Befunde der Lernpsychologie (*Time on Task*) und auf der Basis der Ergebnisse von Surveys wie PISA oder IGLU - hoch plausibel, dass dem Erlernen der L2 unbedingte Priorität gegeben werden sollte, damit diese Schüler möglichst früh dem Unterricht ohne Einschränkung folgen können. Denn »ein guter Zugang zu der jeweiligen Unterrichtssprache stellt eine der wichtigsten Voraussetzungen für schulischen und beruflichen Erfolg dar«, wie es bei IGLU heißt (vgl. Schwippert et al. 2007, S. 268). Das achte der »Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben«, welche die Deutsche

Gesellschaft für Lesen und Schreiben aufgestellt hat, lautet: »Kinder haben das Recht auf einen Unterricht im Lesen und Schreiben, der die Fähigkeiten in ihrer gesprochenen Muttersprache einschließt.« Diese Formulierung lässt offen, wann die Mehrsprachigkeit der Kinder zur Sache der Schule werden soll, ob zeitgleich mit dem Erwerb der deutschen Schriftsprache oder zu einem anderen Zeitpunkt.

Je früher die Fähigkeit erworben wird, in der Verkehrssprache am Unterricht teilzunehmen, umso besser stehen die Chancen für ein Kind, schulische Lernergebnisse zu erzielen, die seiner Leistungsfähigkeit entsprechen. Die eindrucksvollen Erfolge der finnischen Schulen beruhen vermutlich u.a. auch darauf, dass schon im Vorschuljahr 600 Stunden Förderung der Verkehrssprache, das sind ca. drei Stunden täglich, bei Schülern mit einer anderen Muttersprache als Finnisch vorgesehen sind. Dies sichert den Kindern gute Voraussetzungen für eine gelingende Schulkarriere (Domisch 2009, S. 630).

Systematische, explizite Förderung der L2 führt zu greifbaren Fortschritten. Von impliziter Förderung (z.B. Theaterspielen) ist weniger zu erwarten (Jacobs Sommercamp Interventionsstudie). Wir wissen jetzt, dass intensiver Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erfolgreich ist, und zwar ohne Rückgriff auf die L1.

Aus einer weiteren neuen Längsschnittuntersuchung schließlich wissen wir, dass Zweisprachigkeit für begabte Migrantenschüler kein Handicap hinsichtlich ihrer Schulleistungen zu sein scheint, begabten Kindern ist Zweisprachigkeit zumutbar. Für langsame und für viele durchschnittliche Lerner dagegen ist die Förderung der L1 mit hoher Wahrscheinlichkeit kontraproduktiv, weil sie wichtige Lernzeit in Anspruch nimmt. Der Erkenntnisfortschritt aus diesen Befunden heißt: Man kann das schulische Angebot differenzieren. Guten Schülern könnte man auch die L1 anbieten. Allerdings steht auch ihnen nur eine endliche Lernzeit zur Verfügung, für sie gilt ebenso das Gesetz der *Time on Task*. Auch begabten Schülern fällt eine 2. Sprache nicht einfach zu, sie kostet erhebliche Lernzeit, die anderweitig dann nicht zur Verfügung steht.

Was die Herkunftssprachen betrifft, gibt es keinen Zweifel an ihrer großen Bedeutung für den Einzelnen. Außerdem sind sie ein enormer Reichtum für die Gesellschaft. Über eine angemessene Rolle und Förderung der Herkunftssprachen sollte daher erneut differenziert nachgedacht werden. Was die Schule angeht, empfiehlt es sich dringend, die Förderung der L1 erst an-

zubieten, wenn die L2 hinreichend beherrscht wird. Ein großes Problem ist auch dann noch die Vielzahl der Sprachen und die breite regionale Streuung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die wohl kaum ohne computer-unterstützten Unterricht bewältigt werden kann (vgl. Hopf 1984). Darüber hinaus ist es an der Zeit, die Initiativen zur zweisprachigen Alphabetisierung oder zu frühem bilingualen Unterricht zu überdenken und mit methodisch qualifizierten Studien auf ihre Effekte hin zu überprüfen. Bei einer positiv ausgewählten Schülerklientel, wie man sie z.B. in vielen Berliner Europaschulen antrifft, könnten solche Initiativen partiell gelingen; ein Modell für alle können sie nach dem Stand unseres Wissens nicht sein.

Was nützt, ist demnach die Entwicklung »guter Praxis« des Schriftspracherwerbs in der L1 bei 10- oder 15-jährigen oder noch älteren Schülern mit Migrationshintergrund, der natürlich etwas anders verläuft und auf andere Weise gefördert werden muss als bei Schulanfängern, zumal bei gegebener Beherrschung der Verkehrssprache. Die Argumente, man verpasse auf diese Weise die (frühen) Jahre der größten Lernfähigkeit für Sprachen, sind bis heute nicht tragfähig von Forschung untermauert; im Gegenteil gibt es zahlreiche Befunde, die gelingendes Sprachlernen für fast jedes Lebensalter belegen. Beides ist also erforderlich:

- erstens die frühe und intensive Förderung der Verkehrs- und insbesondere der Schulsprache, auch und gerade ihrer schriftsprachlichen Komponenten. Denn nur unter der Voraussetzung schulsprachlicher Kompetenz sind die betroffenen Kinder in allen Fächern zu schulischen Leistungen in der Lage, die ihren Begabungen entsprechen.
- Und zweitens, nachdem diese schulsprachlichen Kompetenzen in der L2 erworben sind, steht eine ebenfalls intensive Förderung der Herkunftssprachen an, soweit dies von den Betroffenen gewünscht wird. Für deren Förderung ist die Wahl des richtigen Zeitpunktes entscheidend, wenn Nachteile für diese Kinder vermieden werden sollen. Es sollte dabei selbstverständlich sein, dass in allen schulischen Zeugnissen und sonstigen Bildungsabschlüssen die Leistungen in der Herkunftssprache bewertet werden, und zwar nach den Standards einer Fremdsprache. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Regel hier eine besonders gute Zensur in ihrem Zeugnis aufweisen werden; sie bezieht sich ja auch auf eine Leistung, die in langer und intensiver Lernzeit erreicht worden ist.

Es gibt Grenzfälle, die besonderer Überlegung bedürfen, z.B. Neuankömmlinge oder Schulanfänger ohne Deutschkenntnisse. Eine kluge Differenzierung von Schule und Unterricht wird in diesen Fällen Antworten bereitstellen. Auf jeden Fall brauchen wir verstärkt Forschung, die methodisch so angelegt ist, dass man aus den Resultaten Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ableiten kann. Erst in letzter Zeit hat es hier ermutigende Fortschritte gegeben. Inhaltlich muss sich Forschung auch darauf richten, die Effektivität unterschiedlicher einsprachiger Förderprogramme in der Verkehrssprache zu bestimmen; hier gibt es dringenden Nachholbedarf.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. & Röhner, C. (Hg.) (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft. Weinheim: Beltz Verlag.
- Baumert J. & Schümer G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt et al. (Hg.) (2002). PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 159-202.
- Carroll J.B. (1963). A model of school learning. Teachers College Record 64, 723-733.
- Cummins J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research 49, 222-251.
- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkiner. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft, 123-146.
- Domisch, R. (2009). Keine Mythen, sondern fundierte Schulreformen. Die Lernerfolge finnischer Schüler aus der Perspektive des Finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 617-632.
- Gottfried, M.A. (2010). Evaluating the Relationship between Student Attendance and Achievement in Urban Elementary and Middle Schools: An Instrumental Variables Approach. American Educational Research Journal 47, 434-465.
- Helmke A. & Weinert F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F.E. Weinert (Hg.) Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 3, Göttingen, 71-176.
- Hopf, D. (1984). Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern. Ein Konzept zur Individualisierung und Differenzierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen. Weinheim.
- Hopf, D. (1987). Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Studien und Berichte Band 44, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Hopf D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Pädagogik 51, 236-251.
- Hopf, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund. In Sprache - Stimme - Gehör, Jg. 31, H. 4, 163-169. Georg Thieme Verlag.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hg.) (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

- Limbird C. & Stanat P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 257-307.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), Learning Outcomes of Students with an Immigrant Background*, 65-82.
- Prenzel M., Baumert J. et al. (Hg.). (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ramm G., Walter O., Heidemeier H. & Prenzel M. (2005). *Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich*. In M. Prenzel, J. Baumert et al. (Hg.). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 269-298.
- Roeder, P. M. (1985). *Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (Beiträge aus dem Forschungsbereich Nr. 11).
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. (2007). *Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. In W. Bos, S. Hornberg, K. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 249-269.
- Stanat P., Baumert J. & Müller, A.G. (2005). *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt*. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 856-875.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 200-230.
- Walter, O. (2006). *Die Entwicklung der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verlauf eines Schuljahres*. In M. Prenzel et al. (Hg.). *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 249-275.

