

# KINDER UND JUGENDLICHE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND IM DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEM

*ELFRIEDE BILLMANN-MAHECHA*

## **EINLEITUNG**

Migration ist ein kulturübergreifendes Phänomen, das unter den jeweiligen zeitgeschichtlichen, politischen, sozioökonomischen und personalen Bedingungen sehr spezifische Ursachen und Auswirkungen hat. Menschen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht nur im Grad der Freiwilligkeit und in den Gründen für ihren länger- oder kurzfristigen Zuzug, sondern auch in ihren Lebensformen und in der intergenerationalen Weitergabe von Einstellungen und Werthaltungen (vgl. Nauck 2001). Für ihre jeweilige Lebenslage spielen neben den familiengeschichtlichen Hintergründen insbesondere Alter, Geschlecht, Bildung und Sprachkenntnisse, sozioökonomischer und aufenthaltsrechtlicher Status sowie weitere psychosoziale Ressourcen eine wichtige Rolle. Auf der Basis eines milieutheoretischen Ansatzes und einer repräsentativen Interviewstudie unterscheidet zum Beispiel die Sinus-Studie für Deutschland (vgl. Wippermann/Flaig 2009) anhand der Hauptdimensionen Wertorientierungen, Lebensstil und soziale Lage acht Migrantenmilieus: Adaptives Bürgerliches Milieu (16%), Statusorientiertes Milieu (12%), Multikulturelles Performermilieu (13%), Intellektuell-kosmopolitisches Milieu (11%), Religiös-verwurzeltes Milieu (7%), Traditionelles Arbeitermilieu (16%), Entwurzeltes Milieu (9%) und Hedonistisch-subkulturelles Milieu (15%). Es liegt nahe, dass diese Milieus unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens von

Kindern bereitstellen. Insofern verbietet es sich, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als homogene Gruppe oder gar per se als Problemgruppe zu betrachten.

Trotz dieser notwendigen Differenzierung im Einzelnen darf aber nicht aus den Augen verloren werden, dass Migrant/-innen insgesamt in Deutschland signifikant häufiger sozialen Risiken ausgesetzt sind und – unabhängig davon, wie der Migrantenstatus definiert wird – schlechtere Lebenschancen haben (vgl. Schäfer/Brückner 2008). Im Folgenden wird deshalb zunächst auf die Probleme eingegangen, die ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Migrantenkinder im deutschen Schulsystem hat, obwohl es selbstverständlich auch eine Gruppe sehr erfolgreicher Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund gibt. Daran anschließend werden Fragen diskutiert, die sich im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit in pädagogischen Kontexten stellen, bevor abschließend eine Reihe bildungspolitischer und pädagogisch-psychologischer Desiderata formuliert werden.<sup>1</sup>

### **EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM SCHULERFOLG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND**

Bereits die amtlichen Statistiken, die allerdings nur die ausländischen Kinder und Jugendlichen erfassen, also diejenigen ohne deutschen Pass, weisen eine Reihe von Probleme aus: Ausländische Kinder und Jugendliche sind in Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert, während sie in Realschulen und Gymnasien stark unterrepräsentiert sind. Fast 20% der ausländischen Jugendlichen verlassen die allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss (bei den deutschen Jugendlichen sind es etwa 8%). Etwa ein Drittel der 20- bis 29-jährigen Ausländer bleibt ohne Berufsabschluss (Statistisches Bundesamt 2006). Bemerkenswert ist, dass ausländische Mädchen auf allen Bildungsebenen erfolgreicher sind als Jungen. So sind zum Beispiel von den ausländischen Jugendlichen ohne Schulabschluss knapp zwei Drittel männlich. »Es ist also nicht mehr die katholische Arbeitertochter vom Lande, welche die

---

<sup>1</sup> Ein Teil der folgenden Ausführungen basiert auf den Arbeiten von Billmann-Mahecha/Tiedemann (2010) sowie von Billmann-Mahecha/Kölbl (2007).

prototypische Figur der Bildungsbenachteiligung darstellt, sondern eher der Junge aus großstädtischem Milieu mit Migrationshintergrund« (Alt/Gloger-Tippelt 2008, S. 13).

Die internationalen Schulvergleichsuntersuchungen IGLU und PISA, die unabhängig vom Stand der Einbürgerung den Migrationsstatus von Kindern und Jugendlichen danach differenzieren, ob ein oder beide Elternteile zugewandert sind, verweisen ebenfalls auf vielfältige Probleme in Deutschland. Die IGLU-Studie ergab, dass Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Kompetenz in der vierten Klasse jeweils die höchsten Werte erzielen, gefolgt von Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil und solchen mit beiden im Ausland geborenen Eltern. In kaum einem vergleichbaren Land klaffen die Kompetenzen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund bereits im Grundschulalter so weit auseinander wie in Deutschland. Der Lernrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund umfasst immerhin etwa ein Schuljahr (vgl. Schwippert et al. 2003; Schwippert et al. 2007).

Auch in der Hannoverschen Grundschulstudie zur Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung<sup>2</sup> haben sich Kinder mit Migrationshintergrund als Risikogruppe erwiesen, insbesondere dann, wenn sie weder in ihren Familien noch in ihrer Freizeit die Unterrichtssprache sprechen (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007a). Die Leistungsrückstände dieser Kinder betragen je nach Domäne bis zu zwei Lernjahre. Betroffen ist besonders die Lesekompetenz, die sich auf alle anderen Unterrichtsfächer auswirkt. In der vierten Klasse korrespondiert die Lesekompetenz z. B. deutlich mit der Reichhaltigkeit und dem Umfang des Geschichtswissens (vgl. Kölbl et al. 2006). Anders als ihre Schulleistungen vermuten lassen, sind allerdings die Fähigkeitsselbstkonzepte und die Lernfreude von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule nicht beeinträchtigt, eher im Gegenteil (vgl. Faber et al. 2008). Vergleicht man Kinder mit und ohne Migrationshintergrund mit gleichem Test-Leistungsniveau, so werden Kinder mit Migrationshintergrund bei den Übergangsempfehlungen auf

2 In der Hannoverschen Grundschulstudie wurden in den Jahren 2000 bis 2007 mehr als 3.000 Kinder aus 140 Klassen zum Teil längsschnittlich untersucht. Die Studie wurde durchgeführt von Joachim Tiedemann, Elfriede Billmann-Mahecha, Carlos Kölbl, Günter Faber und Anne Ingrid Kollenrott.

eine weiterführende Schule von den Lehrkräften *nicht* benachteiligt, wie häufig behauptet wird (vgl. Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007b).

Bei der Diskussion der Probleme, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem haben, muss ein ganzes Ursachenbündel in Betracht gezogen und empirisch überprüft werden (vgl. Diefenbach 2008). So ist zum Beispiel zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional häufig gleichzeitig aus sozioökonomisch benachteiligten und eher bildungsfernen Familien kommen. Sie sind in der Gruppe der Kinder, die in Armut aufwachsen, überrepräsentiert (vgl. Alt/Gloger-Tippelt 2008). Wir haben es hier mit dem Problem zu tun, dass die Abhängigkeit der Bildungschancen vom sozioökonomischen Status der Familie in Deutschland besonders ausgeprägt ist und der Migrationsstatus wiederum stark mit dem sozioökonomischen Status korreliert.

Ein wichtiges Problem stellt zweifellos die Tatsache dar, dass etliche Kinder mit Migrationshintergrund vor dem Besuch von Kindertagesstätte oder Grundschule nicht hinreichend deutsch sprechen. In der Sinus-Studie geben immerhin 35% der jugendlichen und erwachsenen Befragten mit Migrationshintergrund an, in der Familie ausschließlich oder überwiegend nicht deutsch zu sprechen (vgl. Wippermann/Flaig 2009). Die deutschen Bildungseinrichtungen sind bislang trotz vielfältiger Bemühungen noch nicht in der Lage, Kinder mit Migrationshintergrund im notwendigen Umfang und in der notwendigen Qualität in die elaborierte Sprache der Schule einzuführen.

## **MEHRSPRACHIGKEIT**

Kinder mit Migrationshintergrund sind in der Regel mehrsprachig. Der Begriff der Mehrsprachigkeit ist allerdings unscharf. Es muss zumindest unterschieden werden, ob die Kinder bilingual sind oder Deutsch als Zweitsprache erwerben. Von Bilingualismus spricht man vor allem dann, wenn in der frühen Kindheit bzw. in der primären Sozialisation zwei Sprachen erworben werden, auch wenn meist eine der beiden Sprachen dominiert. Den späteren, gesteuerten oder ungesteuerten Erwerb einer zweiten Sprache, die zur alltäglichen Lebensbewältigung

erforderlich ist, nennt man Zweitspracherwerb. In der Regel wird die Zweitsprache nicht so gut wie die Erstsprache erworben, sondern fossilisiert auf einer früheren Stufe (vgl. Klein 2000). Wichtige Faktoren für den Lernerfolg sind das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs sowie die Art und die Häufigkeit des Kontaktes mit der Zielsprache.

Die Aufenthaltsdauer erweist sich demgegenüber in Deutschland nicht für alle Migrantengruppen als wichtiger Einflussfaktor. Auch bei längerer Aufenthaltsdauer kann eine Neigung zur Segmentation zu einem Mangel an Lerngelegenheiten führen, der für vergleichsweise geringere Sprachkenntnisse und infolgedessen für einen geringeren Schulerfolg mit verantwortlich sein könnte (vgl. Müller/Stanat 2006). Auch motivationale Faktoren spielen eine wichtige Rolle beim Zweitspracherwerb. Nach Klein (2000) sind dies erstens die empfundene Notwendigkeit, sich sozial zu integrieren, zweitens die mit der neuen Sprache zu erfüllenden kommunikativen Bedürfnisse, drittens die Einstellungen zur neuen Sprache und der damit verbundenen Kultur und viertens die mit der Sprachbeherrschung erwartbaren Bildungserfolge.

Auf internationaler Ebene wurden mehrere schulorganisatorische Modelle zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund entwickelt, für die die Landessprache die Zweitsprache darstellt (vgl. Limbird/Stanat 2006). Während unbestritten ist, dass die Förderung der Landessprache als Zweitsprache seitens der Bildungseinrichtungen verstärkter pädagogisch-didaktischer Anstrengungen bedarf, wird sehr kontrovers diskutiert, ob und inwieweit auch die Familien- bzw. Herkunftssprache gezielt gefördert werden soll. Vor dem Hintergrund der auch vom Europäischen Parlament formulierten Forderung nach einem Erhalt der Sprachenvielfalt, die sich nicht nur auf die Amtssprachen beschränkt (Beschluss vom 15.11.2006) sowie der für die interkulturelle Verständigung als notwendig erachteten Wissensbasis zur Reflexion des je eigenen herkunftskulturellen Erbes (vgl. Herchert 2006), scheint eine institutionell abgesicherte Förderung der verschiedenen Herkunftssprachen als bildungspolitisch erwünscht.

Weitere Argumente für die Förderung der Erstsprache kommen aus der neueren Bilingualismusforschung, die empirische Belege aufzuweisen hat, dass *bilinguale* Kinder schon früh ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein entwickeln, das nicht nur die Ausbildung metalinguistischer Fähigkeiten, sondern auch die Entwicklung weiterer metakognitiver Fähigkeiten begünstigt (vgl.

Mohanty/Perregaux 1996). Ausgehend von der Schwellenniveau- und der Interdependenzhypothese von Cummins (1976, 1978) geht z. B. Gogolin (2004, S. 108) davon aus, dass »die Fähigkeit, mit abstrakter und dekontextualisierter Sprache umzugehen, [...] bei zweisprachigen Schülerinnen und Schülern eng mit ihrem Sprachvermögen in der Erstsprache verbunden« sei. Dieser Argumentationslinie folgend, wird dann postuliert, dass die Förderung der Erstsprache wesentlich zum Gelingen des Zweitspracherwerbs beiträgt.

Die empirische Befundlage zu dieser Auffassung ist allerdings sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene höchst unbefriedigend. Aufgrund erheblicher methodischer Mängel der bislang als Belege geltenden Untersuchungen und Metaanalysen kommen z. B. Hopf (2005), Söhn (2005) sowie Limbird und Stanat (2006) in ihren Forschungsüberblicken zu dem Schluss, dass empirisch noch vollkommen ungeklärt sei, welche Rolle der Erstspracherwerb für den Zweitspracherwerb spielt. Ebenso ungeklärt ist in diesem Kontext die Rolle kognitiver Fähigkeiten (vgl. Baker/Prys Jones, 1998). Erst wenn der Nachweis gelingt, dass die Förderung der Erstsprache auch bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten den Zweitspracherwerb begünstigt, erscheinen entsprechende aufwändige Interventionen Erfolg versprechend. Bei dieser Diskussion darf auch nicht übersehen werden, dass die Vorzeigekinder mit Migrationshintergrund, die sich eloquent in mehreren Sprachen bewegen und in der Schule erfolgreich sind, überwiegend aus ausgesprochen bildungsorientierten Elternhäusern kommen (vgl. Hopf 2005).

Unabhängig davon, ob die Förderung der Erstsprache dem Zweitspracherwerb zugutekommt oder nicht, kann es für die Identitätsentwicklung nur von Vorteil sein, wenn Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch ihre Herkunftssprachen auf einem guten Niveau beherrschen. Allerdings bleibt zu bedenken, dass angesichts der Sprachenvielfalt an vielen deutschen Schulen eine hinreichende *institutionelle* Förderung aller Erstsprachen weitgehend illusorisch ist und die Förderung von Deutsch als Zweitsprache unabdingbar bleibt.

## DESIDERATA

Das wichtigste Desideratum ist zweifellos die Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Eine passgenaue Förderung setzt allerdings eine

sachkundige Sprachstandsdiagnostik voraus. In den einzelnen Bundesländern wurden inzwischen zahlreiche Verfahren zur vorschulischen Sprachstandserhebung entwickelt, deren Mehrzahl aber sowohl aus der Perspektive der Spracherwerbsforschung als auch aus testpsychologischer Perspektive noch unbefriedigend ist (vgl. Roth/Dirim 2007). Wenn bei der Einschätzung der Sprachkenntnisse zu stark auf den subjektiven Eindruck der Lehrperson abgehoben wird, sind Fehlurteile der Unter- oder Überschätzung vorprogrammiert. Ein immer noch zu wenig beachtetes Problem in diesem Zusammenhang stellen Kinder aus eher bildungsfernen Elternhäusern dar, die die Zweitsprache so weit beherrschen, dass sie sich im Alltag gut verständigen können. Da diese Kinder ihre aktuellen kommunikativen Bedürfnisse in der Zweitsprache befriedigen können, sind sie selbst, ihre Eltern und häufig auch ihre Lehrer/-innen zu Schulbeginn der Auffassung, dass sie über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen; d.h., sie erhalten keine besondere institutionelle Förderung mehr. Wenn sich aber die in der Schule verwendete Sprache nicht mehr auf unmittelbare Handlungszusammenhänge, sondern auf komplexe und/oder abstrakte Sachverhalte bezieht, treten unerwartet erhebliche Sprachschwierigkeiten zutage, die die weitere Bildungslaufbahn gefährden können (vgl. Knapp 1999).

Verbunden mit den Sprachstandserhebungen wurden und werden verschiedene (vor-)schulische Sprachförderprogramme entwickelt, die aber hinsichtlich ihrer Effekte auf den Schulerfolg (noch) nicht hinreichend überprüft sind. Eine Ausnahme bildet das Modellprojekt Jacobs-Sommercamp, das relativ stabile positive Effekte auf die Leseleistung nachweisen konnte (vgl. Rösch 2007). Solche Förderprogramme können also wirksame Zusatzangebote sein und es wäre zu wünschen, dass die vielerorts aufwändig entwickelten und implementierten Modellprojekte mit ebenso großem Aufwand wissenschaftlich begleitet und evaluiert würden, um tragfähige Aussagen für pädagogische und schulpolitische Entscheidungen bereitzustellen.

Zusätzlich zu solchen gezielten Förderprogrammen wäre eine weitere Aufgabe der Bildungseinrichtungen, gemäß dem Modell »time on task«, *täglich* ausreichend Gelegenheit zum Gebrauch der deutschen Sprache zu bieten, denn die Häufigkeit des Kontakts mit der Zielsprache ist ein wichtiger Faktor für einen gelingenden Zweitspracherwerb. Angesichts

der in manchen Wohngebieten nicht kleinen Zahl von Kindern, die ausschließlich im Unterricht mit der deutschen Sprache in Berührung kommen, sind vermehrt Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche bereitzuhalten und die Motivation und Anstrengungsbereitschaft zum Erlernen der deutschen Sprache zu fördern. In dieser Hinsicht sind in den letzten Jahren vor allem in Großstädten mit sogenannten Brennpunktschulen große Anstrengungen unternommen worden, deren Effekte aber noch abzuwarten sind.

Zusätzlich zur gezielten Sprachförderung und zur Ganztagsbetreuung, gibt es auch im Unterricht selbst Verbesserungsmöglichkeiten. Insbesondere eine didaktisch anspruchsvolle, frühzeitige Lesekompetenzförderung ist von großer Bedeutung für den weiteren Schul- und Bildungserfolg. Damit kann das Hineinwachsen in eine anspruchsvolle, dekontextualisierte Schulsprache gefördert und eine günstige kumulative Wirkung auf die Kompetenzentwicklung in den Sachfächern erzielt werden. Inzwischen gibt es erprobte Leseförderprogramme, die auf günstige Effekte bei Kindern mit Lernschwierigkeiten und solchen mit Migrationshintergrund verweisen (z.B. Guthrie et al. 2004; Kollenrott et al. 2007). Da zudem ein nicht unerheblicher Anteil an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund nicht nur in sozial benachteiligten Familien, sondern auch kognitiv anregungsarm aufwächst, wäre zusätzlich zur Leseförderung eine kognitive Förderung wünschenswert, die ebenfalls in den Unterricht integriert werden kann. Auch hierzu liegen erprobte Programme vor (z.B. Klauer 2001; Tiedemann et al. 2008), die eine nachhaltige Wirkung für die Kompetenzentwicklung erwarten lassen (vgl. Billmann-Mahecha et al. 2009; Sonntag 2004).

Die Beherrschung der deutschen Sprache und ein darauf aufbauender, anspruchsvoller Unterricht mit dem Ziel einer erhöhten Bildungsbeteiligung ist aber nur *ein* Baustein für eine gelingende Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in das deutsche Bildungssystem. Ein weiteres Desideratum besteht in der gezielten Förderung der interkulturellen Kompetenz *aller* Kinder bereits ab der Elementarerziehung. Während die Förderung der interkulturellen Kompetenz zunehmend in die Bildungs- und Lehrpläne der Länder aufgenommen wird, dieses Bildungsziel bei den Lehrpersonen auf Akzeptanz stößt und es inzwischen eine Vielzahl von Handreichungen für die Praxis gibt, mangelt es auch in diesem Bereich



an theoretisch begründeten und empirisch evaluierten Konzepten für die verschiedenen Bildungsstufen, die dem Anspruch auf Förderung der interkulturellen Kompetenz tatsächlich gerecht werden. Hilfreich wäre zudem – nicht zuletzt aufgrund der Vorbildfunktion – eine Erhöhung des Anteils von Lehrkräften, die selbst einen Migrationshintergrund haben und entsprechende interkulturelle Kompetenzen aufweisen.

Integration muss als ein Prozess verstanden werden, in dessen Verlauf Zuwanderergruppen Teil der aufnehmenden Gesellschaft werden, ohne ihre herkunftskulturellen Zugehörigkeiten völlig aufzugeben. Sie kann nur gelingen, wenn die aufnehmende Gesellschaft kulturell offen verfasst ist und beide Seiten ihren Beitrag leisten. Die Zuwanderer/-innen müssen die grundlegenden Werte der aufnehmenden Gesellschaft kennen, verstehen und auch übernehmen; gleichzeitig muss die aufnehmende Gesellschaft ihre staatlichen Institutionen an die Bedürfnisse aller Gruppen, die in einer pluralen Gesellschaft zusammenleben, anpassen (vgl. Berry 2001, 2005). Dies gilt selbstverständlich auch für die Bildungsinstitutionen. Deutschland ist faktisch ein Einwanderungsland und Migrant/-innen haben in der Regel hohe Bildungs- und Berufsziele für ihre Kinder (vgl. z. B. Merckens/Nauck 1993), allerdings haben sie oft wenig Kenntnisse über die Organisation des deutschen Schulsystems und die Ansprüche, die an die Lernenden (und an die Eltern selbst) gestellt werden. Angesichts der derzeitig eher misslichen Lage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem – und nicht zuletzt auch angesichts des demografischen Wandels – sind sowohl in sozial- und bildungspolitischer als auch in pädagogisch-psychologischer Hinsicht enorme Anstrengungen erforderlich, um die noch bestehenden Problemlagen zu verbessern.

#### LITERATUR

- Alt, Christian & Gloger-Tippelt, Gabriele (2008): Persönlichkeitsentwicklung und Sozialstruktur. Überlegungen zu einer modernen Kindheitsforschung. In: Alt, C. (Hg.): *Kind-erleben. Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. Bd. 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 7–26.
- Baker, Colin & Prys Jones, Sylvia (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon (Multilingual Matters Ltd.).

- Berry, John W. (2001): A psychology of immigration. *Journal of Social Issues* 57(3), 615–631.
- Berry, John W. (2005): Acculturation. In: Friedlmeier, W.; Chakkarath, P. & Schwarz, B. (Hg.): *Culture and Human Development. The importance of cross-cultural research for the social sciences*. London (Psychology Press), S. 291–301.
- Billmann-Mahecha, Elfriede; Tiedemann, Joachim & Kölbl, Carlos (2009): Förderung des induktiven Denkens im Klassenzimmer. Evaluation des kognitiven Förderprogramms KOLIBRI. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23(3; 4), 281–285.
- Billmann-Mahecha, Elfriede & Kölbl, Carlos (2007): Bildungseinrichtungen. In: Straub, J.; Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart (Metzler), S. 678–687.
- Billmann-Mahecha, Elfriede & Tiedemann, Joachim (2010): Migration. In: Rost, D. H. (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 4. Aufl. Weinheim (Beltz PVU), S. 548–558.
- Cummins, Jim (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1–43.
- Cummins, Jim (1978): Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language children. *Canadian Modern Language Review* 34(3), 395–416.
- Diefenbach, Heike (2008): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*, 2. Aufl. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Faber, Günter; Tiedemann, Joachim & Billmann-Mahecha, Elfriede (2008): Selbstkonzept und Lernfreude in der Grundschulmathematik. Die Bedeutung von Geschlecht und Migration (Manuskript under revision).
- Gogolin, Ingrid (2004): Zum Problem der Entwicklung von »Literalität« durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In: Lenzen, D.; Baumert, J.; Watermann, R. & Trautwein, U. (Hg.): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 101–112.
- Guthrie, John T.; Wigfield, Allan & Perencevich, Kathleen C. (Hg.) (2004): *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ (Erlbaum).
- Herchert, Gaby (2006): Multikulturelles Verstehen verlangt kulturelle Bildung. In: Fritz, A.; Klupsch-Sahlmann, R. & Ricken, G. (Hg.): *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht*. Weinheim (Beltz), S. 149–157.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51(2), 236–251.
- Klauer, Karl J. (Hg.) (2001): *Handbuch kognitives Training*, 2. Aufl. Göttingen (Hogrefe).
- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H. (Hg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen (Hogrefe), S. 537–570.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Grundschule* 31(5), 30–33.
- Kölbl, Carlos; Tiedemann, Joachim & Billmann-Mahecha, Elfriede (2006): Die Bedeutung der Lesekompetenz für Sachfächer. *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht* 53(3), 201–212.

- Kollenrott, Anne I.; Kölbl, Carlos; Billmann-Mahecha, Elfriede & Tiedemann, Joachim (2007): KOLIBRI. Leseförderung in der Grundschule. Münster (Waxmann).
- Limbird, Christina & Stanat, Petra (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J.; Stanat, P. & Watermann, R. (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 257–307.
- Merkens, Hans & Nauck, Bernhard (1993): Ausländerkinder. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied (Luchterhand), S. 447–457.
- Mohanty, Ajit K. & Perregaux, Christiane (1996): Language acquisition and bilingualism. In: Berry, J.W.; Dasen, P.R. & Saraswathi, T.S. (Hg.): *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 2: Basic processes and human development. Boston, MA (Allyn & Bacon), S. 217–253.
- Müller, Andrea G. & Stanat, Petra (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert, J.; Stanat, P. & Watermann, R. (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 221–255.
- Nauck, Bernhard (2001): Intercultural contact and intergenerational transmission in immigrant families. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32(2), 159–173.
- Rösch, Heidi (2007): Das Jacobs-Sommercamp. Neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau (Fillibach), S. 287–302.
- Roth, Hans-Joachim & Dirim, Inci (2007): Erfassung der sprachlichen Performanzen zweisprachig aufwachsender Kinder in Deutschland. Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor und bei Schulbeginn. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen (Hogrefe), S. 648–664.
- Schäfer, Thomas & Brückner, Gunther (2008): Soziale Homogenität der Bevölkerung bei alternativen Definitionen für Migration. Eine Analyse am Beispiel von Bildungseteiligung, Erwerbstätigkeit und Einkommen auf der Basis von Mikrozensusdaten. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): *Wirtschaft und Statistik* 12, 1046–1066.
- Schwippert, Knut; Bos, Wilfried & Lankes, Eva-Maria (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walter, G. & Valtin, R. (Hg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster (Waxmann), S. 265–302.
- Schwippert, Knut; Hornberg, Sabine; Freiberg, Martin & Stubbe, Tobias C. (2007): Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K. & Valtin, R. (Hg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster (Waxmann), S. 249–269.
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Wissenschaftszentrum Berlin (WZB): Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI).

- Sonntag, Wolfgang (2004): Der Einfluss des Klauer'schen Denktrainings auf mathematisches Denken und Lernen von lernbehinderten Sonderschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 18, 101–112.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2006): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, Teil II. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt).
- Tiedemann, Joachim & Billmann-Mahecha, Elfriede (2007a): Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, 41–49.
- Tiedemann, Joachim & Billmann-Mahecha, Elfriede (2007b): Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(1), 108–120.
- Tiedemann, Joachim; Billmann-Mahecha, Elfriede; Kölbl, Carlos & Kollenrott, Anne I. (2008): KOLIBRI. Kognitive Förderung in der Grundschule. Münster (Waxmann).
- Wippermann, Carsten & Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 5, 3–11.