

Begabungspotenziale – verschüttet unter Sprachbarrieren?

Warum uns der Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Begabungsförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund besonders interessieren sollte

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. ÖZBF, Nr. 30/Ausgabe 1, 2012, S. 24-29.

Im folgenden Artikel soll einerseits deutlich gemacht werden, wie sehr eine mangelhafte Beherrschung der Sprache des Einwanderungslandes als Barriere für die Förderung von Begabungen bei Migrantinnen und Migranten wirkt, dass aber andererseits die Beherrschung der Zweitsprache nicht nur unter linguistischen, sondern auch unter kulturellen Gesichtspunkten gesehen werden soll.

Derzeit dominiert in der öffentlichen Diskussion der gesellschaftliche Aspekt, in dem der Grad der Sprachkompetenz als Maßstab für Integrationsfähigkeit und -willigkeit gesehen wird. Diese Haltung verstellt jedoch weitgehend den Blick auf die verborgenen Potenziale von Menschen mit Migrationshintergrund.

Sprachkompetenz als Maßstab für Bildungschance

Als „monolingualen Habitus“ bezeichnet Gogolin (1994) die Tatsache, dass man in Deutschland – und sehr viel anders ist die Situation auch in Österreich nicht (Gombos, 2008, S. 10f) – davon ausgeht, dass Staaten „normalerweise“ einsprachig sind oder dass es zumindest eine Sprache der Mehrheit und eventuelle Minderheitensprachen in einem Staat gibt. Dabei ist die Majoritätssprache mit Prestige ausgestattet, während die Sprache(n) der Minderheiten nur als beschränkt „wertvoll“ gesehen werden. Den in den Kanon der üblichen Schulfächer aufgenommenen Sprachen wird ein kultureller und wirtschaftlicher Wert zuerkannt, persönliche Mehrsprachigkeit durch Migrationshintergrund wird hingegen keineswegs immer gesellschaftlich anerkannt. Die diskriminierte Stellung mancher Sprachen zeigt sich auch darin, dass nur einige Schulen in Österreich Minderheitensprachen als Sonderunterricht anbieten, wobei sich diese Angebote meist an Kinder mit Migrationshintergrund¹ richten, die dann in ihrer Muttersprache maturieren können.

Schule und andere Bildungsinstitutionen trachten tendenziell danach, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden. Ein wesentliches Merkmal einer solchen Homogenität stellt die einheitliche Unterrichtssprache dar. Häufig wird durch den monolingualen Habitus das Ausmaß der Sprachkompetenz mit dem Lern- und Leistungsvermögen der Lernenden in Verbindung gebracht, was sich sowohl als diskriminierend als auch als kontraproduktiv erweisen kann, denn nach wie vor „gilt die Beherrschung der deutschen Sprache weiterhin unhinterfragt als Schlüssel zum Bildungserfolg“. (Stamm, 2009, S. 11) Gerade diese Diskriminierungserfahrungen verursachen bei Kindern mit Migrationshintergrund aber schlechtere Leistungen beim Erwerb der Zweitsprache, denn auch hier gilt: „Der Faktor Selbstvertrauen ist entscheidender als der Faktor Motivation.“ (Brizic, 2007, S. 302)

Baur (2001, S. 3) führt aus, dass mitunter die Meinung vertreten wird, eine sprachliche Integration würde erfolgreicher verlaufen, wenn die Kinder sich mehr auf die Zweitsprache Deutsch konzentrierten. Dahinter steht einerseits die Vorstellung, „dass die Herkunftssprache für das Kind und für die Gesellschaft keinen förderungswürdigen Wert dar-

¹ Der Autorin ist bewusst, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ inzwischen sachlich umstritten und bisweilen deklassierend ist, da wir von jungen Menschen sprechen, die in einem Land aufwachsen, das sie nicht – wie Migranten – wieder verlassen möchten. Graf (2008, S. 50) spricht sogar davon, dass der Begriff in pädagogischem Zusammenhang eine Zumutung ist, denn „Migrationshintergrund‘ wandelt ihre Lerngeschichte und Kompetenz einseitig in einen defizitären Zustand eines zu erwartenden Mangels um.“ Aber auch der Vorschlag, stattdessen von einsprachigen und zweisprachigen Kindern zu sprechen, erscheint zu kurz gegriffen.

stelle, andererseits auch die pädagogisch-fürsorgliche Meinung, dass das Kind durch die zwei Sprachen belastet und überfordert würde. Häufig gehen beide Vorstellungen eine Allianz ein: Die Herkunftssprache wird für das Kind wertlos, wenn sie für das Wichtigere, nämlich das Erlernen der deutschen Sprache, als Hindernis vermittelt wird“.

Herkunftssprache als Sprache der Gefühle

Bei Kindern stehen „Sprachaneignung, zunehmende physische und intellektuelle Mobilität und der weitere Ausbau der sprachlichen Möglichkeiten [...] in einem komplexen Wechselverhältnis“. (Gogolin et al., 2003, S. 40f) Durch Kontakte über den engsten Familienkreis hinaus entfalten sich vielfältige sprachliche Mittel. Im Laufe dieser Entwicklung wächst auch die Fähigkeit, von einem unmittelbaren Kontext sprachlich zu abstrahieren. Das Kind lernt, Gefühle und Situationen in ihrer jeweiligen Bedeutung zu erfassen und auf diese Weise auch das System der kulturellen und sozialen Regeln für sich zu verstehen.

Für zweisprachig aufwachsende Kinder ergibt sich eine besondere Situation: „Verschiedene Untersuchungen und Erfahrungen belegen, dass die mitgebrachten Sprachen von zugewanderten Familien auch dann von großer Bedeutung sind, wenn sie nicht mehr durchweg in der familialen Sprachpraxis dominant sind. So fungieren die Sprachen der Herkunft beispielsweise für die Eltern oft als Sprache der Gefühle oder der Regulierung elementarer Verhaltensformen – also als wesentliche Sprachen ‚des Erziehens‘. Für die hohe Bedeutung der mitgebrachten Sprachen gerade im Primärspracherwerb spricht auch, dass Geschwister untereinander mit den Jüngeren eher in dieser Sprache kommunizieren, während in der Kommunikation mit den Älteren die umgebende Mehrheitsprache höheres Gewicht erhält.“ (Gogolin et al., 2003, S. 41)

In einer breit angelegten Untersuchung an Wiener Volksschulkindern kommt die Sprachwissenschaftlerin Katharina Brizic zu dem Schluss, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder im Vergleich zu ihren einsprachigen Mitschülerinnen und -schülern „anscheinend eine gesteigerte sprachliche Abstraktionsfähigkeit“ (Interview in *Der Standard*, 2011) aufweisen. Darauf weist auch Gombos (2008, S. 14) hin: „Bilinguale Kinder scheinen ihre Aufmerksamkeit besser auf mehrere Dinge gleichzeitig richten zu können bzw. besser in der Lage zu sein, bestimmte Hirnaktivitäten sinnvoll zu unterdrücken“, was sich natürlich positiv auf die Konzentrationsfähigkeit auswirkt. Das macht sie zwar prinzipiell offener für den Erwerb weiterer Fremdsprachen, aber dadurch, dass ihr Sprachbesitz sowohl in der Muttersprache als auch in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft sich von dem der Einsprachigen unterscheidet, „sind spezifische Fördermaßnahmen vonnöten.“ (Gogolin et al., 2003, S. 42)

Der Besuch eines Kindergartens (mindestens 1 Jahr) hat demnach positiven Einfluss auf die Deutschkenntnisse von Kindern der ersten Klasse (jedoch unterschiedlich nach Herkunftsländern). Ein messbarer Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die Deutschkompetenz auch im vierten Schuljahr ist allerdings nicht nachweisbar (Olechowski et al., 2002).

Die Akademie für Leseförderung der Stiftung Lesen empfiehlt, die Zweitsprache erst dann einzuführen, wenn das Kind in der Erstsprache Äußerungen schriftlich formulieren kann. Da die Begriffsbildung auch der Orientierung und Strukturierung des Denkens dient, muss für eine entsprechende Sprachkompetenz die Alltagsbegrifflichkeit (die an vorschulische muttersprachliche Begriffsbildung anknüpft) mittels Abstraktion auf eine schriftsprachliche Ebene gebracht werden. Wird das nicht berücksichtigt, besteht die Gefahr doppelseitiger Halbsprachigkeit. Diese Halbsprachigkeit bezieht sich jedoch nicht auf „die bilinguale Alltagskommunikation, sondern auf die schulische Arbeitssprache“ (Stölting, 2001, S. 17).

Herkunftssprache ist nicht immer Muttersprache

Wenn die PISA-Studie zeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch in ihrer Muttersprache teilweise ebenso schlecht abschneiden wie in der Zweitsprache (Deutsch), dann liegt das u.a. auch daran, dass sich die Muttersprache durch die Migration von der ursprünglichen Sprache des ehemaligen Heimatlandes entfernt hat. Dadurch, dass die Sprache an die Verhältnisse angepasst wird, in der die Menschen nun leben, verändern sich Sprachmelodie, syntaktische Strukturen und Redewendungen bis hin zur Aussprache (Gogolin et al., 2003, S. 42f).

Im Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm beschäftigt sich Tanja Rinker (2010) in einer neurophysiologischen und sprachwissenschaftlichen Studie mit dem mehrsprachigen Spracherwerb von türkisch-deutschen Kindern. Ihr Interesse gilt dabei besonders der Lautdiskrimination, also der Fähigkeit, Laute zu unterscheiden: „Wenn ein Kind auf die Welt kommt, ist es prinzipiell in der Lage, jede Sprache dieser Welt zu erlernen. Im Laufe der ersten 6–8 Monate spezialisiert sich das Sprachsystem aber zunehmend auf die Laute, die in der unmittelbaren Umgebung – in der Regel die Sprache, die Mama und Papa sprechen – vorkommen. Somit werden die Lautkontraste, die in dem jeweiligen Sprachsystem nicht vorhanden sind, nach und nach schlechter wahrgenommen.“ (Rinker, 2010, o.S.)

Was den Kindern also in der Schule als „ihre Muttersprache“ vermittelt wird, ist für sie dann ebenso eine Fremdsprache wie die Sprache der Majorität.

Daraus ergibt sich die dringende Empfehlung, bereits im Vorschulalter die Fähigkeit der Lautunterscheidung zu trainieren und im schulischen Bereich eine Standardform der Herkunftssprache gezielt zu fördern. Dies ist nach allgemeinem Befund nur durch Lesen und Schreiben in der Herkunftssprache möglich. Mündliche Kommunikationsfähigkeit reicht allein nicht aus, die Sprache in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Allerdings: In den USA wird bilingualer Unterricht seit Langem für Kinder mit Migrationshintergrund angeboten. Evaluierungen konnten aber bisher keine ausreichenden wissenschaftlichen Ergebnisse liefern, inwiefern sich die verschiedenen Modelle dieses Unterrichts auf die Entfaltung der Potenziale dieser Kinder auswirkt (Söhn, 2005).

Eine Untersuchung über die Ursachen von mangelnder Sprachbeherrschung der deutschen Sprache unter Migrantenkinder ergab: „Die Bildungsnähe der Eltern, vorhandene oder fehlende Unterstützung im Elternhaus wirkten sich stärker auf die sprachliche Bildung der Kinder aus als die sprachlich-kulturelle Herkunft“ (Uslucan, 2009, Vortragsmitschrift). Zimmermann & Spangler (2002, zit. nach Uslucan, 2009) verstehen Bildungsnähe im Sinne von Bildungsniveau der Eltern, Aspirationen, Interessen, Unterstützung, Anregungen, Kontrolle und Förderung im Elternhaus. In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass mangelnde Bildungsnähe kein hinreichender Faktor zur Erklärung von Sprachbarrieren sein kann.

Mendenhall & Oddou (1985, zit. nach Earley & Ang, 2007, S. 264f) haben in ihren Untersuchungen zu interkulturellen Kompetenzen unter zahlreichen Faktoren für eine Anpassung Selbst-Orientierung und Orientierung am Anderen als wesentlich nachgewiesen. Letztere Dimension, die sich also an den Anderen wendet, bezieht sich v.a. auf die Fähigkeit und Bereitschaft, Beziehungen aufzubauen und in Kommunikation zu treten.

Sprechverhalten ist immer kulturbedingt

Sprachbarrieren, also sprachlich bedingte Hindernisse in der Kommunikation, haben aber auch mit dem kulturell bedingten Sprechverhalten von Migrantinnen und Migranten zu tun. So unterscheidet Hall (1966) zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen (Earley & Ang, 2007, S. 176f). Während das Sprechverhalten in individualistischen Kulturen (z.B. Westeuropa, USA) geprägt ist von einem direkten, personalen, knappen Diskurs, in dem Gesagtes wörtlich genommen wird, tendieren kollektivistische Kulturen (z.B. Südostasien) zu einem kontextualen Sprechverhalten. Gesagtes muss aus dem

Kontext interpretiert werden, d.h. kulturelles Vorwissen ist nötig, um erfolgreich kommunizieren zu können. Die Betonung liegt auf dem Affektiven, ein häufiger Gebrauch von relativierenden Wörtern wie „vielleicht“, „eventuell“, „ein bisschen“ lässt Spielraum für situationsbezogene Interpretation. Gleichzeitig werden Worte so gewählt, dass sich in der Kommunikation niemand verletzt oder kompromittiert fühlt. Demgegenüber legt der individualistische Sprachduktus Wert auf Klarheit in der Kommunikation.

Migrantinnen und Migranten aus kollektivistischen Kulturen entwickeln verschiedene Gruppenidentitäten, die zum Teil überlappend sind. In jedem Fall sind sie aber ziemlich genau definiert. Da diese Gruppenzugehörigkeit meist auch stabil ist, ergibt sich weniger Notwendigkeit, sich anderen Gruppen zu öffnen und deren Sprache zu erlernen. Als Beispiel führen Earley & Ang (2007, S. 147f) an, dass Mitglieder einer kollektivistischen Kultur sich als Mitglied einer bestimmten Familie, eines bestimmten Teams im Beruf, einer bestimmten religiösen Gruppe, eines Sportvereins u.Ä. sehen. Es ist für sie nicht jeweils irgendeine, sondern eine bestimmte Gruppe, die ihnen auch eher Erfolgszuversicht garantiert. Die Zugehörigkeit verschafft ihnen sowohl eine Referenzgruppe als auch eine Unterstützergruppe und es besteht daher für sie nicht die Notwendigkeit, sich über die Zielkultur zu informieren bzw. sich in das lokale kulturelle Setting zu integrieren.

Mitglieder einer individualistischen Kultur haben keine so starken Gruppenzugehörigkeiten bzw. kann eine Zugehörigkeit von einer anderen abgelöst werden (ein Sportverein kann durch einen anderen ersetzt werden), daher ist die Motivation größer, sich auf neue Experimente und Erfahrungen im sozialen Verband einzulassen.

Dem Modell von Glenn & Glenn (1981, Earley & Ang, 2007, S. 111ff) zufolge unterscheidet sich die Art der Interaktion auch je nachdem, ob man Angehöriger einer assoziativen oder einer abstrahierenden Kultur ist. In assoziativen Kulturen bestimmt der Kontext die Bedeutung der Interaktion. Es gibt einen von der Situation bestimmten Konsens darüber, was gemeint ist. Unterstützt wird dieses Sprechverhalten von einer meist face-to-face geführten Kommunikation.

In abstrahierenden Kulturen werden die Begriffe hingegen genau definiert und die Interaktionen laufen sehr explizit ab. Dadurch wird die Bedeutung nicht so sehr von der Situation und der Interpretation des Angesprochenen abhängig. Die Kommunikation kann daher auch über Medien erfolgreich geführt werden.

Die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Erwartungen darüber, wie etwas gesagt werden muss, damit es verstanden werden kann, haben daher nicht nur mit der Beherrschung der Sprache selbst zu tun, sondern wesentlich auch mit dem in den jeweiligen Kulturen als angemessen angesehenen Sprechverhalten. Dazu gehören paralinguistische Phänomene ebenso wie die Körpersprache. Als paralinguistische Phänomene sind jene Sprachanteile zu sehen, die non-verbal ablaufen, die Kommunikation aber nachhaltig beeinflussen. Sie drücken die Haltungen, Einstellungen und Werte einer Person indirekt aus und werden je nach Kultur verschieden interpretiert. Sie sind auch kennzeichnend, ja geradezu typisch für den Sprechduktus bestimmter ethnischer Gruppen. So kann z.B. von Sprechgeschwindigkeit, Stimmlage, Lautstärke und vielem mehr auf die Zugehörigkeit zu Kulturen geschlossen werden.

Zur Stimmqualität werden Aspekte wie Artikulation, Stimmkraft oder Agilität gezählt. Während Stimmkraft und Resonanz in manchen Kulturen als positives Zeichen gewertet werden, empfinden andere Kulturen allein die laute Stimme als Unhöflichkeit oder Arroganz. So wird z.B. leises Sprechen von Migrantenkindern in der Schule oft als Zeichen von übertriebener Schüchternheit, Unsicherheit oder Unterwürfigkeit interpretiert, ist in der Kultur des Kindes aber möglicherweise ein Zeichen von Respekt gegenüber Vorgesetzten.

Ein anderes paralinguistisches Phänomen ist die Vokalisation. Damit sind Füllwörter oder -silben gemeint, die scheinbar Verständnis nachfragen, z.B. der häufige Gebrauch des Wortes „okay“ oder die rhetorische Frage „Verstehst du mich?“, die vom Gesprächspart-

ner keine Antwort erwarten. Dies ist aber nur für Mitglieder der Sprachgemeinschaft erkennbar. Mit den an sich bedeutungslosen Silben „ahm“ oder „aa“ werden Denkpausen überbrückt. Sie gelten in bestimmten Situationen jedoch als Konzentrationsschwächen. In anderen Kulturen werden Zungenschmalzen oder das deutlich hörbare Einsaugen von Luft oder Zischen als Zeichen von Respekt dem Sprechpartner gegenüber angewendet, um ihm Zeit zum Denken zu geben.

Besonders kulturabhängig sind Elemente wie Sprechpausen, Intonation oder Schweigen in einer Kommunikationssituation. Individualistische Kulturen interpretieren Schweigen als Kommunikationskiller, als geistige Abwesenheit, Unkonzentriertheit, Stillstand und insgesamt als fehlgeschlagene Kommunikation. Je mehr jemand spricht, desto höher wird der Mensch in der Kommunikation bewertet. Bewusst eingesetzt wird Schweigen, um damit größere Distanz zu erzeugen oder gar, um es als Strafe einzusetzen. In kollektivistischen Kulturen ist Schweigen hingegen ein Mittel, um Meinungsverschiedenheiten nicht offen zu zeigen, um Peinlichkeiten zu vermeiden und Respekt zu erweisen. Schweigen hat die Qualität, zu beweisen, dass jemand über das aktuelle Problem nachdenkt.

Auch der Gesichtsausdruck unterliegt kulturellen Regeln und Normen. So wird es in individualistischen Kulturen als angemessen angesehen, wenn negative Emotionen (Ekel, Trauer usw.) innerhalb einer Gruppe gezeigt werden, niemals aber außerhalb. Umgekehrt verhält es sich in kollektivistischen Kulturen: Dort wird innerhalb der Gruppe das positive Gefühl ausgedrückt, Negatives nur gegenüber Menschen, die ohnehin nicht zur Gruppe gehören. Das sprichwörtliche asiatische Lächeln wiederum ist keineswegs Ausdruck von Freude oder Fröhlichkeit, sondern von Respekt und Höflichkeit. Emotionen werden scheinbar hinter einer „Maske“ versteckt, was jedoch nur Nicht-Asiaten so erscheint, weil sie die feinen Nuancen des Mienenspiels kaum wahrnehmen (Earley & Ang, 2007, S. 111ff).

Und selbst der räumliche Abstand zum Sprechpartner ist kulturell geprägt: So genannte „Kontakt-Kulturen“ wie jene im Mittleren Osten, Südeuropa oder Lateinamerika bevorzugen mehr Nähe als Asiaten, Nordeuropäer oder Native Americans. Sie empfinden Distanz als ablehnende Haltung, während Nordeuropäer ein Unterschreiten der für sie kulturell angemessenen Distanz eher als Bedrohung denn als Annäherung sehen.

Aus der Populationsdichte der verschiedenen kulturellen Räume erklärt sich vielleicht die Tatsache, dass auch der Körperkontakt in einer Sprechsituation unterschiedlich empfunden wird. Während Südeuropäer, Araber, Lateinamerikaner, aber auch manche asiatische Kulturen kein Problem mit taktilen Kommunikationsformen haben, reagieren Nord-Amerikaner, Engländer und Deutsche sehr empfindlich auf unerwartete Körperkontakte (Earley & Ang, 2007, S. 176ff).

Resümee

Es ist also allein mit dem Erlernen der Sprache der Leitkultur nicht getan, will man als Voraussetzung für Akkulturation erfolgreich kommunizieren. Es bedarf eines sehr komplexen Spektrums von Begabungen – von verbal-linguistischen bis hin zu inter- und intrapersonalen –, will man als Kind mit Migrationshintergrund seine Fähigkeiten zur Geltung bringen. Nur allzu oft werden so genannte Sprachbarrieren zu einem Erklärungsmuster, wenn sich Begabungen in der neuen Leitkultur nicht entfalten können. Und nicht zuletzt scheitert oft eine Identifikation von besonderen Begabungen bei diesen Kindern an Schwierigkeiten mit der Zweitsprache, besonders dann, wenn es um abstrakte Sprache geht, wie sie im Unterricht zuweilen vorherrscht (Gombos, 2008, S. 17).

Zugleich mit (früher) Sprachförderung ist daher die Förderung von kulturellen Kompetenzen im kognitiven, motivationalen und Verhaltensbereich angesagt. Graf (2008, S. 52ff) hat dazu ein Bildungskonzept vorgestellt, das von einer Schule ausgeht, die von vornherein gleichberechtigt die Mehrheitssprache und eine Minderheitensprache für alle Schüler/innen ab dem Grundschulalter vorsieht, damit die Minderheitensprachen von allen Kindern auf Augenhöhe mit der Mehrheitssprache erlebt werden. Fremdsprachenunter-

richt baut dann auf den erworbenen Kompetenzen dieses bilingualen Unterrichts auf. Dies erscheint Graf im Sinne einer europäischen Identität eine Grundvoraussetzung für die Wertschätzung aller Kulturen. Wie wichtig die Förderung dieser Kompetenzen ist, zeigt sich z.B. schon allein darin, dass für die Gewährung eines Hochschulstipendiums der Karl-Ebert-Stiftung der Nachweis eines gesellschaftlichen Engagements erbracht werden muss, das in dem unbedingten Willen der Handelnden besteht, „die gemeinsamen Belange bewusst mitzugestalten“ (Bartoldus & John-Ohnesorg, 2010, S. 149). Erst ein solches Engagement macht den Wert einer multikulturellen Gesellschaft bewusst, was im Sinne von Bildungsgerechtigkeit nur möglich ist, wenn in der Förderung Begabter mit Migrationshintergrund mehr berücksichtigt wird als die Beherrschung der deutschen Sprache.

Literatur

- Bartoldus, B. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg., 2010). Bildungsgerechtigkeit in der Begabtenförderung – Ein Widerspruch in sich? Friedrich Ebert-Stiftung. Berlin: Schriftenreihe Hochschulpolitik.
- Baur, R. S. (2001). Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweisprachiger Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. Essener Linguistische Skripte – elektronisch. Jg 1, Heft 1, 45-58.
- Brizic, K. (2006). Soziolinguistische Begleitstudie. In BMBWK, Referat für interkulturelles Lernen: A kući spremam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien: BMBWK.
- Brizic, K. (2007). Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.
- Brizic, K. (2011). Mehrsprachige Kinder sind flexibler. Der Standard vom 1. März 2011.
- Earley, C. & Ang, S. (2007). Cultural Intelligence. Individual interactions across cultures. Stanford: Stanford University Press.
- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle für Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Gauger, J.-D. & Kraus, J. (Hrsg., 2008). Bildungschancen für Migranten. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? Manuskript zum Workshop zu „Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote“. Bonn.
- Gogolin, I. et al. (2003). Heft 107: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Gombos, G. (2008). Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. Erziehung & Unterricht 1-2/2008, 10-20.
- Graf, P. (2008). Minderheiten in der Schule der Mehrheit. Stellungnahme aus Sicht der Wissenschaft. In J.-D. Gauger & J. Kraus (Hrsg.), Bildungschancen für Migranten (S. 49-62). Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2. (S. 161-182). Wien: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg., 2006). Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Olechowski, R. et al. (2002). Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen. In W. Weidinger (Hrsg.), Bilingualität und Schule II (S. 8-63). Wien: öbv.
- Penz, K. (2008). Leseförderung für Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien. Vortragsfolien. Akademie für Leseförderung der Stiftung Lesen an der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek.

- Reich, H. et al. (2002). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Rinker, T. (2010). Sprachverarbeitung bei türkischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. www.znl-ulm.de/html/I9_mehrsprachigkeit.html (Abruf 10.10.2011).
- Söhn, J. (2005). Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder – Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2005. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Stamm, M. (2009). Begabte Minoritäten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stölting, W. (2001). Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Stellung der Migrantensprachen. In Essener Linguistische Skripte – elektronisch. Jg. 1, Heft 1.
- Uslucan, H. (2009). Bildungsbarrieren und Bildungsförderung bei Schülern mit Migrationshintergrund. Vortrag beim Bildungskongress 2009. Hannover.

MAG. ULRIKE KEMPTER
ÖZBF/PH Oberösterreich
ulrike.kempter@begabtenzentrum.at