Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hg.). 2006. *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann. 407 S.

Havva Engin

Fachhochschule Bielefeld
Fachbereich Sozialwesen
Kurt-Schumacher-Str.6
D-33615 Bielefeld
havva.engin@fh-bielefeld.de

Paul Mecheril und Thomas Quehl legen einen Sammelband mit bildungspolitischem Inhalt vor, der auf der Grundlage von fünfzehn Beiträgen den bildungspolitischen und pädagogischen Umgang mit Migration und Migrantensprachen in Großbritannien beleuchtet. Die britischen Erfahrungen sind sowohl für die Forschung als auch für die schulische Praxis in Deutschland von Belang, da die Diskurse um Antidiskriminierung und um institutionell pädagogische Inklusion wichtige Impulse auf hiesige Diskurse um gesellschaftliche Dominanz- und Diskriminierungsverhältnisse zu geben vermögen. Die britischen Aufsätze werden von acht deutschen Autor/-innen vor dem Hintergrund der Entwicklungen in Deutschland reflektiert und kommentiert. Der Sammelband ist in fünf Blöcke untergliedert: Der erste Teil gibt eine Perspektive auf Schulen mit kulturell und sprachlich heterogener Schülerschaft; im zweiten Teil findet eine Analyse bildungspolitischer Programme zur besseren Bildungsintegration von Migranten statt. Die Beiträge im dritten Teil widmen sich der (Schrift-)Sprachpraxis von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und deren Familien. Gegenstand des vierten Teils sind Beiträge zur Unterrichts-

bzw. Schulentwicklung im Kontext von migrationsbedingter sprachlicher und kultureller Diversität. Im fünften Teil ziehen die beiden Herausgeber ein Resümee und diskutieren abschließend das gesellschaftliche und politische Verhältnis von Macht und Sprache(n) in Deutschland.

Im ersten Beitrag widmet sich David Gillborn der Frage einer inklusiven Bildung in Schulen multiethnisch gewordener Gesellschaften. Er zeichnet die historischen britischen Diskurslinien der Begriffe „race“ und „ethnicity“ nach und kommt zu dem Schluss, dass deren inhaltliche Bestimmung weit von jeglicher Objektivität war und ist. Aufschlussreich für deutsche Leser ist seine Nachzeichnung historischer Entwicklungslinien bildungspolitischer bzw. schulischer Sprachenpolitik in Großbritannien, wo für lange Jahre die pädagogische Beschäftigung mit ethnischer Vielfalt mit der Kompensation sprachlicher Defizite von Migrantenschüler/-innen gleichgesetzt wurde – eine Position, die auch in Deutschland viele politische Anhänger hat.

Jim Cummins Beitrag beschäftigt sich mit Forschungsergebnissen aus dem angelsächsischen und amerikanischen Raum, die zeigen, dass Herkunftssprachen nicht das Erlernen der Zweitsprache behindern. Von besonderem Interesse für die deutschen Diskussionen sind Forschungsergebnisse, wonach Kinder, die zweisprachig aufwachsen und alphabetisiert werden, einen Zeitraum von gut fünf bis sieben Jahren benötigen, um die Zweitsprache, d. h. die Sprache der Schule, auf dem Niveau von einheimisch einsprachigen Schüler/-innen zu beherrschen. Damit werden bildungspolitische wie pädagogische Maßnahmen fragwürdig, welche die Annahme vertreten, dass der sprachliche Anschluss an die Mehrheitssprache nach nur einem Jahr gelinge. Cummins Beitrag ist für die deutschen Diskussionen auch aus einem weiteren Grund von zentraler Bedeutung: Er zeigt auf, welche identitätsstiftende Rolle die Herkunftssprachen für den Einzelnen einnehmen und wie im Falle ihres Verbots Migrantenkinder am Bildungssystem scheitern können. Das von ihm formulierte *Empowerment-Konzept* zum positiven schulischen Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt ähnelt dem Modell, das in dem vom *Brent Language Service* herausgegebenen Handbuch „Enriching Literacy – text, talk and tales in today’s classroom. A practical handbook for multilingual schools“ vorgestellt wird und dessen Zusammenfassung die Grundlage des Beitrages bildet. In diesem Handbuch wird die erfolgreiche pädagogische Arbeit mit kulturell und sprachlich pluralen Schülerinnen und Schülern im Londoner Bezirk Brent dokumentiert.

Teil 2 des Sammelbandes beschäftigt sich in vier Beiträgen mit der Frage der (widersprüchlichen) Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen zur Bildungsintegration von Kindern mit Migrationshintergrund. Leon Tickleys Beitrag handelt vom „EMAG-Ethnic Minority

Achievement Grant“, einem bildungspolitischen Programm zur Überwindung von schulischer Ungleichbehandlung aufgrund der Migrationsherkunft. Den Ausführungen des Verfassers lässt sich entnehmen, dass die im Rahmen des EMAG umgesetzten Strategien und Maßnahmen nicht die gewünschte Reichweite erreichten, da sie vielfach auf der äußerlich strukturell-institutionellen Ebene verblieben und damit nicht die gewünschten nachhaltigen Veränderungen nach sich zogen (vgl. S. 199).

Die im Beitrag von Theresa Reed nachgezeichneten britischen Entwicklungen – die Beobachtung und Diagnose sprachlicher Leistungen von Migrantenschüler/-innen mit Verfahren und Instrumenten durchzuführen, die nicht explizit für diese Zielgruppe entwickelt wurden und in keiner Weise die Zwei-/Mehrsprachigkeit dieser Personen berücksichtigen – sind der deutschen Sprachstandserhebungspraxis nicht fremd. Diese lässt bisher ebenfalls ein differenziertes Erhebungsinstrument für Zweisprachige vermissen. Daher ist der Forderung von Reed zuzustimmen:

„Die einzige Art und Weise, das Risiko konfuser und einschränkender Beurteilungspraktiken und ihre rassistischen Effekte zu vermeiden, besteht in der Entwicklung eines umfassenden, kontextbezogenen Rahmens für Beurteilungsverfahren, bei dem sowohl die Stärken der vielfältigen kulturellen Erfahrungen und der Transferleistungen von einer Sprache in die andere als auch die durch den soziokulturellen Kontext des Bildungssystems und die Erfahrung von Rassismus auferlegten Zwänge untersucht werden“ (S. 127).

Terry Wrigleys Beitrag beschreibt das Konzept des *School Improvement* in Großbritannien. Er plädiert dafür, die Effekte von Schulentwicklung in migrationsspezifischen Kontexten nicht mittels Verfahren der *School Effectiveness* zu erheben, d.h. nicht Schulleistungsstudien einzusetzen, sondern den Blick auf schulische Organisationsprozesse zu richten und diese als dynamische, längere Zeitspannen umfassende Entwicklungen zu begreifen.

Constant Leung beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der fachwissenschaftlichen und schulpraktisch curricularen Verortung der Fachdisziplin Englisch als zweite Sprache (EaZ). Er stellt fest, dass trotz der Tatsache, dass hunderttausende Kinder und Jugendliche in Großbritannien Englisch als zweite Sprache sprechen, diese Fachwissenschaft nicht einen festen Bestandteil der Lehrerbildung bilde und eine immer noch nicht angemessene curriculare Verortung erfahre. Dies bedürfe dringend einer Korrektur.

Teil 3 des Sammelbandes widmet sich mit den Beiträgen von Jean Conteh, Eve Gregory & Ann Williams, Adrian Blackledge sowie Robin Richardson der Frage der Wertschätzung und Einbeziehung von Migrantensprachen in institutionell-curricularen Kontexten. Contehs Thesen lauten: Jedes Lernen ist in soziokulturelle

Kontexte eingebettet. Daher sollten Schulen die Herkunftssprachen und -kulturen von Kindern mit Migrationshintergrund nicht ignorieren, sondern diese wertschätzend institutionell-curricular einbinden.

Der Beitrag von Eve Gregory und Ann Williams plädiert ebenfalls für eine schulisch-curriculare Berücksichtigung familiärer Literalitätserfahrungen. Die Autorinnen beziehen sich dabei auf die Ergebnisse einer von ihnen durchgeführten empirisch-qualitativen Studie von 2000, im Rahmen derer sie dreizehn Familien (davon die Hälfte ohne Migrationshintergrund) im Osten Londons untersuchten und herausfanden, dass Kinder und Familien mit Migrationshintergrund über vielfältige (schrift-)sprachliche Kompetenzen verfügen. Als Konsequenz sehen sie die (Neu-)Konzeption und Implementierung von *Family-Literacy*-Programmen, ähnlich denen in den USA und Australien, bei denen die „inoffiziellen Schriftsprachpraktiken“ der Migrantenfamilien Berücksichtigung erfahren.

Adrian Blackledge stützt die Untersuchungsergebnisse von Eve Gregory und Ann Williams. Die von ihm im Rahmen einer Studie interviewten siebzehn Mütter mit bangladesischer Herkunft zeigen, dass diese – entgegen der Annahme der Mehrheitsgesellschaft – nicht illiterat sind:

„Diese Mütter wurden von der Schule als des Lesens und Schreibens unkundig angesehen, weil ihre besonderen Schriftsprachfähigkeiten nicht zum Schriftsprachgebrauch der Schule passten. [...] Man schrieb den Müttern eine Identität zu, die ihnen den Platz einer des Lesens und Schreibens unkundigen, untergeordneten Gruppe in der britischen Gesellschaft zuwies.“ (S. 244)

Robin Richardsons Beitrag geht der Frage der Haltung von Lehrkräften gegenüber Schüler/-innen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft nach. Er zeigt auf, von welchen soziologischen und pädagogischen Faktoren die Urteilsbildung von Lehrkräften beeinflusst wird und wie sich diese auf das Miteinander auswirkt. Richardson plädiert für einen Perspektivenwandel in der Bewertung von Schülerleistungen, als dessen ersten Schritt er die kritische Selbstreflexion der Lehrkräfte sieht (vgl. S. 254).

In Teil 4 stellt Pauline Gibbon eine neue Methode der Zweitsprachvermittlung vor, bei der es zunächst nicht um die Einführung von neuen Begrifflichkeiten geht, sondern um das bereits vorhandene Sprachinventar: „Diese Reihenfolge ermöglichte es den Kindern, auf ihrem vorhandenen Verständnis aufzubauen und frühere Lernprozesse mit aktuellem Lernen zu verknüpfen“ (S. 289). Mit einer anderen Methode für den Zweitsprachunterricht, dem „Rich Skripting“, beschäftigt sich der Beitrag von Norah McWilliam. Hierbei geht es um ein ganzheitliches Lernen auf der Wortebene:

„*Rich Skripting* ist eine Form des Planungsprozesses, der auf die Auseinandersetzung mit Wortbedeutungen in Themen- und Fachgebieten abzielt und Schülerinnen auch hilft, zu verstehen, wie Wörter und Teile von Sätzen ihre Bedeutungen entsprechend ihres jeweiligen Gebrauchszusammenhangs verändern.“ (S. 292)

Therry Wrigleys Beitrag stellt die Arbeit an der Whetley Primary School, einer Grundschule in Bradford, in den Mittelpunkt und analysiert die Faktoren des pädagogischen Erfolgs. Als ein Faktor kristallisiert sich die hohe pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte bei der Vermittlung der Ziel-/Zweitsprache und eine ausgeprägte Literacy-Vermittlung – unter aktiver Einbeziehung der Eltern – heraus. Überhaupt bildet die Zusammenarbeit mit Migranteneltern seiner Ansicht nach das Fundament der schulisch-pädagogischen Arbeit. Zu ihrem Gelingen tragen insbesondere die Assistenzlehrer/-innen (*Classroom Assistant*) mit Migrationshintergrund bei, die in engem Kontakt zu den Familien im Sinne einer Erziehungspartnerschaft stehen und diese mit ihren Herkunftssprachen in die pädagogische Arbeit einbeziehen.

Der letzte Beitrag im Sammelband stammt ebenfalls aus dem Handbuch des *Brent Language Service* und benennt schulisch-institutionelle Faktoren des pädagogischen Gelingens, welche denen an der *Whetley Primary School* gleichen. Zu diesen zählt die Einbeziehung der Herkunftssprachen in den Unterricht (und damit die Förderung einer mehrsprachigen Literacy-Kompetenz), die Arbeit mit *Classroom Assistants* mit Migrationshintergrund sowie intensive Elternarbeit.

Das abschließende fünfte Kapitel enthält das Resümee der beiden Herausgeber, in dem sie eindrucksvoll den Zusammenhang zwischen gesellschaftlich legitimiertem Sprachgebrauch und sozialem Status von Sprecherinnen und Sprechern nachzeichnen und für eine Neuausrichtung der bisherigen bildungspolitischen und institutionell-pädagogischen Sprach(en)praxis in Deutschland im Sinne einer stärkeren Wahrnehmung und Einbeziehung von Migrantensprachen plädieren.

Das Verdienst des Sammelbandes besteht darin, nicht nur zu zeigen, wo Deutschland im (bildungs-)politischen, administrativ-institutionellen, curricularen sowie pädagogischen Vergleich zu Großbritannien steht. Die britischen Beiträge können überdies helfen, die in der Vergangenheit gemachten Fehler nicht zu wiederholen. Hierzu zählt, die Integration von Migranten nicht als Assimilation sondern als politische Partizipation zu begreifen und einzusehen, dass Bildungserfolg sich eher einstellt, wenn sich der Blick weg von den Defiziten hin zu den Potenzialen der Kinder und Jugendlichen wendet. Zu hoffen bleibt, dass Wrigleys Forderung auch in Deutschland auf fruchtbaren Boden fällt: „Wir brauchen ein Engagement für eine bessere Zukunft, müssen Visionen haben und wagen zu träumen. Wir werden *Bildung und Erziehung neu denken* und nicht nur einfach Schulen ‚verbessern‘ müssen“ (S. 150).