

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 1 (April 2014)

Mehrsprachigkeit und Migration - Schulische Zweitsprachenförderung in Kanada -

Lena Schuett

Lena Schuett

Universität Bremen
FB 10: Sprach- und Literaturwissenschaften
Fremdsprachendidaktik Englisch
GW 2, A 3755
Bibliothekstr. 1
28359 Bremen
Telefon: 218 68103
Email: Lena.Schuett@uni-bremen.de

Abstract: Den Studien des *Program for International Student Assessment (PISA)* zufolge sind fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit klar definierten Zielen und Standards Teil des Bedingungsgefüges von Erklärungsansätzen für den Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Der vorliegende Beitrag greift diesen Gedanken auf und beleuchtet die Zweitsprachenförderungsprogramme in Kanada. Die Hintergründe und Zusammensetzung der mehrsprachigen Bevölkerung Kanadas werden ebenso thematisiert wie die Förderung der *English Language Learners* im Kontext Schule. Hierbei stehen sowohl theoretisch-konzeptionelle Maßnahmen als auch Beispiele aus der Praxis im Fokus, die durch Ergebnisse aus der Forschungsliteratur fundiert werden.

The Program for International Student Assessment (PISA) indicates that long-standing language support programs with clearly defined goals and standards are, among other factors, responsible for the success students with a migration background demonstrate in school. This paper investigates this premise by analyzing second language support programs in Canada. The history and the composition of the immigrant population as well as the support of English Language Learners in school are discussed. In order to do so, theoretical concepts as well as practical examples are emphasized, which will be supported by findings in the current research literature of the field.

Schlagwörter: Kanada, Alberta, Multikulturalismus, Mehrsprachigkeit, Zweitsprachenförderung, English Language Learners

1. Einleitung

Die Frage nach der „richtigen“ Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹ beschäftigt Deutschland mindestens seit dem „PISA-Schock“ von vor über einem Jahrzehnt. SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind nachweislich trotz eines positiven Aufwärtstrends immer noch einer Bildungsbenachteiligung ausgesetzt (vgl. OECD 2010a).

Die sich an PISA 2000 anschließende und nach wie vor andauernde Diskussion zeigt, dass sprachliche Kompetenzen zu den entscheidenden Schlüsselfaktoren des schulischen Kompetenzerwerbs insgesamt wie auch zur gesellschaftlichen Teilhabe gehören (vgl. OECD 2006: 48). Stanat & Christensen (2006: 10f) kommen in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass Länder, in denen die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerpopulationen mit und

ohne Migrationshintergrund relativ gering sind, in der Regel fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit relativ klar definierten Zielen und Standards aufweisen. Gleiches gilt, wenn der Leistungsabstand zu den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund für die zweite Generation deutlich kleiner als für die erste ist (ebd.). Ausgehend von dieser Aussage scheint der Blick in die Sprachförderungsprogramme jener Länder nicht nur lohnenswert, sondern geradezu erforderlich. Hier gerät vor allem Kanada ins Visier: Die kanadischen Integrations- und Fördermaßnahmen gelten aufgrund der langjährigen Expertise und der guten Ergebnisse als Vorreitermodelle (vgl. u.a. Bertelsmann Stiftung 2008; Karakasoglu, Gruhn & Wojciechowicz 2011: 66ff; Löser 2008: 55ff; Polat 2008: 191). Kanada weist einen hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf, der teilweise sogar besser abschneidet als die Gruppe ohne Migrationshintergrund und darüber hinaus eine Spitzenposition in internationalen Vergleichsstudien einnimmt (vgl. Knighton, Brochu & Gluszynski 2010: 16ff). Außerdem stellt Kanada aufgrund seiner bundesstaatlichen Ordnung aus deutscher Perspektive ein besonders geeignetes Referenzsystem dar (vgl. Avenarius, Brauckmann, Döbert, Lehmann & Sroka 2007: 16), da sowohl in Kanada als auch in Deutschland Bildung in der Verantwortlichkeit der einzelnen Bundesländer bzw. Provinzen liegt. Zudem haben Deutschland und Kanada ihre Stichproben bei der PISA-Studie so gestaltet, dass ein Vergleich der Provinzen bzw. Bundesländer miteinander möglich war. Somit ist eine der Voraussetzungen für einen systematischen Vergleich zwischen den deutschen Bundesländern und kanadischen Provinzen erfüllt (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse berücksichtigend soll in diesem Beitrag die kanadische Sprachförderung anhand der Arbeitshypothese „In Kanada ist die institutionelle Sprachförderung einer der Schlüsselfaktoren für den Erfolg der SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ eingehend untersucht werden. Denn wie Sprachförderung mit ihren klaren Zielen und Standards, eingebettet in kulturspezifische institutionelle Rahmenbedingungen in Kanada, konkret aussieht, bleibt anhand der PISA-Ergebnisse offen. Die PISA-Studien tragen zwar zum Verständnis von Schule im weitesten Sinn auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene bei, aber sie weisen auch ein deutliches Manko auf: Schulsysteme und Unterrichtskonzepte werden ohne die Berücksichtigung des historisch-gewachsenen kulturellen Kontextes analysiert, interpretiert und vor allem miteinander verglichen, so dass der Eindruck entsteht, man könne im *Copy-Paste* Verfahren erfolgreiche Ansätze weltweit übertragen (vgl. Tröhler 2012: 41ff). Um das Gesamtpotential, welches die PISA-Studien birgt, konstruktiv und produktiv nutzen zu können, muss der in diesen Untersuchungen erzielte quantitative Querschnitt mit qualitativen Studien komplementiert werden. Folglich wendet sich dieser Beitrag folgenden Fragen zu:

- Inwiefern wird eine (historisch-verankerte) Vielfalt der Kulturen und Sprachen in der heutigen kanadischen Gesellschaft wertgeschätzt und gefördert? Inwiefern ist ein Verständnis dessen für eine institutionelle Sprachförderung entscheidend?
- Wie sind Sprachförderungsprogramme konzipiert und organisiert? Inwiefern werden spracherwerbstheoretische Erkenntnisse in die Struktur der Programme einbezogen?
- Inwiefern werden die Curricula auf die Normalität der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer ausgerichtet? Ist Sprachförderung integrativ oder additiv angelegt?
- Inwiefern spielen strukturell verankerte Kooperationen mit schulinternen und -externen Personen eine Rolle? Inwiefern werden Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Schule und Elternhaus berücksichtigt?

Erst wenn diese Fragen ausreichend beantwortet sind, kann in einem weiteren Schritt untersucht werden, ob Kanadas Ansätze neue Anstöße und Perspektiven für eine Sprachförderung mit klar definierten Zielen und Standards in Deutschland darstellen könnten, um auch hier nachhaltig die Bildungsbenachteiligung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund auszugleichen.

An diesem Desiderat setzt der hier vorliegende Beitrag an: In einem ersten Ansatz wird Kanada in seinem historisch-gewachsenen kulturellen Kontext in Hinblick auf seine mehrsprachige Bevölkerung betrachtet (Kap. 2). Anschließend wird der Fokus auf die Institution Schule geschärft und die spezifische Sprachförderung der Zweitsprachenlernenden beleuchtet (Kap. 3). In diesem Beitrag wird der Blick aufgrund ihrer durchgängig erfolgreichen Ergebnisse exemplarisch auf die kanadische Provinz Alberta gerichtet (vgl. Bussière, Cartwright, Crocker, Ma, Oderkirk, & Zhang 2001; Bussière, Cartwright, & Knighton 2004; Bussière, Knighton, & Pennock 2007; Knighton, Brochu & Gluszynski 2010). Die Förderung der *English Language Learners* in Alberta wird dabei genau unter die Lupe genommen (Kap. 4). Ergebnisse der Spracherwerbs- und -lernforschung² (Kap. 4.1) werden ebenso betrachtet wie beispielsweise die Konzeption und Organisation der Programme (Kap. 4.2 bis 4.6).

Lena Schuett (2014), Mehrsprachigkeit und Migration – Schulische Zweitsprachenförderung in Kanada. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 97-118. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Schuett.pdf>.

2. Die kanadische Gesellschaft im Wandel der Zeit

Wirtschaftlicher Aufschwung geht häufig mit einem Geburtenrückgang oder einem Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung einher; aus diesem Grund sind hoch entwickelte Länder tendenziell an ImmigrantInnen interessiert, da diese oben genannte Begleiterscheinungen oftmals kompensieren. Denn neben denjenigen MigrantenInnen, die Krieg oder schlechten ökonomischen Lebensbedingungen entfliehen wollen, gibt es auch verstärkt hoch qualifizierte Wanderungswillige, die, angetrieben von privater und beruflicher Mobilität, einer neuen Heimat entgegensehen.

Dieses Phänomen der Wechselwirkung ist auch in Kanada zu beobachten: Das klassische Einwanderungsland mit seinen 35 Millionen EinwohnerInnen gilt unter Wanderungswilligen als sehr attraktiv, gleichzeitig würde Kanada ohne eine stetige Immigration gar nicht bestehen können. Hochrechnungen besagen, dass bis spätestens 2031 nicht nur der Zuwachs an Erwerbstätigen zu 100 % von der Population mit Migrationshintergrund ausgehen wird, sondern dass der Zuwachs der Bevölkerung ebenfalls vor allem von den Einwanderern bestimmt werden wird (vgl. Fleming 2007: 188). Als Konsequenz dieser Zuwanderungsentwicklung weist Kanada im internationalen Vergleich mit 20,6 % eine der höchsten Raten im Ausland Geborener auf, die nur von Australien übertroffen wird (vgl. Statistics Canada 2014a). Die Gesamteinwohnerzahl besteht nur zu etwa 4.3 % aus der indigenen Bevölkerung Kanadas, den *First Nations*, *Métis* und *Inuit* (vgl. Statistics Canada 2014b).

2.1. Hintergründe und Entwicklungen der kanadischen Einwanderungspolitik

Noch bis in die 1950er Jahre ermächtigte das Einwanderungsgesetz die Regierung dazu, Personen, die auf Grundlage ihrer Nationalität, Staatsbürgerschaft, ethnischer oder geografischer Herkunft, ihrer sozialen Klasse, Berufszugehörigkeit oder ihres Lebenswandels für die Integration in Kanada als ungeeignet erachtet wurden, nur einschränkt oder überhaupt nicht zuzulassen (vgl. Elrick 2007: 2). So wurden in diesem dunklen Kapitel einer rassistischen Einwanderungspolitik vor allem britische ImmigrantInnen bevorzugt; andere EuropäerInnen wurden beschränkt zugelassen. AsiatInnen wurde nur selten das Einwanderungsrecht erteilt; so mussten beispielsweise ChinesInnen im Rahmen des *Chinese Immigration Act*³ bis 1923 die sogenannte *Head Tax* entrichten. Diese feste Gebühr hatte zum Ziel, die chinesische Bevölkerung zu entmutigen, sich auch nach der Fertigstellung der *Canadian Pacific Railway* in Kanada niederzulassen (vgl. Government of Canada 2013). Nach 1923 ersetzte der *Chinese Exclusion Act*⁴ die *Head Tax* und machte die Einreise von ChinesInnen nach Kanada für die meisten unmöglich, bis 1947 dieses Gesetz außer Kraft gesetzt wurde (vgl. ebd.). Andere Minderheitengruppen hatten ebenfalls mit diskriminierenden Praktiken zu kämpfen (vgl. Fleming 2007: 187). In den 1960er Jahren verschob sich allerdings der Schwerpunkt der kanadischen Einwanderungspolitik aufgrund von Wirtschaftsinteressen. Von nun an verfolgte das Land statt einer reinen Zuwanderungsbeschränkung eine aktive Selektion qualifizierter Arbeitskräfte, die in der rasant wachsenden Wirtschaft dringend gebraucht wurden (vgl. Elrick 2007: 2). Folglich wandelte sich das Bild der ImmigrantInnen im Laufe des letzten Jahrhunderts stark, und Einwanderer aus Asien, der Karibik, Afrika und dem mittleren Osten prägten vermehrt die Bevölkerung Kanadas (vgl. Polat 2008: 186). Die gelockerten Einwanderungsbestimmungen, die zu einer Zunahme an ImmigrantInnen aus „aller Welt“ führten, wurden auch durch politische Leitlinien unterfüttert. Bereits 1971 rief Premierminister Pierre Trudeau für Kanada als erstes Land der Welt den Multikulturalismus als Staatskonzept aus. Diese Entscheidung geht zum einen auf die Forderungen der allophonen⁵ Bevölkerung Kanadas zurück, die weder den Anglo- noch Frankokanadiern angehörten und sich durch die offizielle Zweisprachigkeit des Landes seit 1969 degradiert fühlten (vgl. Fleming 2007: 190). Zum anderen wurden durch die Einführung des Multikulturalismus erste Grundlagen geschaffen, um die Rechte der indigenen Bevölkerung hinsichtlich ihrer Kultur, Bräuche, Traditionen und Sprachen zu berücksichtigen. Der Multikulturalismus sollte von nun an zur politischen Agenda gehören und den Schutz und die Stärkung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt der Gesamtbevölkerung vorantreiben. Diese politische Leitlinie wurde 1982 offiziell in die *Canadian Charter of Rights and Freedom* aufgenommen: „This Charter shall be interpreted in a manner consistent with the preservation and enhancement of the multicultural heritage of Canadians“ (Canadian Heritage 2009: section 27). Diese Leitlinie der Anerkennung und Förderung des Multikulturalismus wurde 1988 für alle Kanadierinnen mit ihren vielfältigen kulturellen Hintergründen fest im *Canadian Multiculturalism Act* verankert (vgl. Minister of Justice 2013).

Lena Schuett (2014), Mehrsprachigkeit und Migration – Schulische Zweitsprachenförderung in Kanada. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 97-118. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Schuett.pdf>.

Inzwischen nimmt Kanada im Schnitt jährlich etwa 250,000 Einwanderer (mit einer Höchstzahl von 280,000 im Jahr 2010) und über 200,000 ZeitarbeiterInnen sowie internationale Studierende aus über 200 verschiedenen Ländern auf. Die meisten ImmigrantInnen kommen heute von den Philippinen, aus Indien und China (vgl. Citizenship and Immigration Canada 2011: 18). Ebenso legen Hochrechnungen nahe, dass sichtbare Minderheiten⁶, die *Visible Minority Population*, inzwischen 78 % der Einwanderer ausmachen und dieser Anteil in den kommenden Jahren stark ansteigen wird (vgl. Statistics Canada 2014a). Ebenso belegen neuste Zahlen, dass ein Fünftel der in Kanada lebenden Bevölkerung zu den sichtbaren Minderheiten gehört, von denen etwa ein Drittel in Kanada und zwei Drittel in einem anderen Land geboren wurden (vgl. ebd.). Einwanderungswillige können sich als qualifizierte Arbeitskräfte oder InvestorInnen (*Economic Class*), als Angehörige von kanadischen Familien (*Family Class*) oder als Flüchtlinge (*Refugee/Humanitarian Class*) bewerben⁷. BewerberInnen in der *Economic Class* werden nach einem Punktesystem ausgewählt, in dem Faktoren wie Bildung, Sprachkenntnisse in einer der offiziellen Landessprachen, Arbeitserfahrungen, Alter, bestehende Arbeitsplatzangebote bzw. Eigenkapital und Investmentkapital und schließlich Anpassungsfähigkeit eine Rolle spielen. Diese Einwanderungsklasse ist mit weit über 60 % BewerberInnen anteilmäßig am stärksten vertreten (vgl. Citizenship and Immigration 2011: 14).

Dieser Wert muss allerdings mit Vorsicht behandelt werden: In der *Economic Class* werden sowohl die HauptantragstellerInnen als auch die EhepartnerInnen und Kinder gezählt, wobei aber nur die HauptantragstellerInnen ihre Qualifikationen im Punktesystem nachweisen müssen. Im Jahr 2010 machten die HauptantragstellerInnen nur ein Drittel der Gesamtgruppe *Economic Class* aus. Fast zwei Drittel sind zwar nach Kanada in der *Economic Class* eingewandert, mussten aber keinerlei Qualifikationen nachweisen. Dies ist beispielsweise darin zu erkennen, dass ein großer Teil (35 %) der EhepartnerInnen und Kinder ohne jegliche Sprachkenntnisse in einer der offiziellen Landessprachen eingewandert ist (vgl. Citizenship and Immigration 2011: 18).

2.2. Unterstützungsangebote für eine mehrsprachige Bevölkerung

Mit ansteigender Vielfalt der Kulturen ändert sich auch zwangsläufig das Bild der mehrsprachigen Bevölkerung Kanadas. Der letzte Zensus von 2011 zeigt, dass 58 % aller KanadierInnen Englisch als Erstsprache⁸ sprechen. Fast 22 % sprechen Französisch als Erstsprache, und diejenigen, die eine „nicht-offizielle Landessprache“ als Erstsprache angeben, machen 21 % aus (vgl. Statistics Canada 2013a). Angemerkt sei, dass hierunter auch Mehrfachnennungen in Bezug auf die Erstsprachen fallen. Zu den Sprachen mit den meisten SprecherInnen (knapp 431,000) gehört Panjabi (Punjabi). Hiernach kommen die chinesischen Sprachen, dicht gefolgt von Spanisch, Deutsch, Italienisch, Tagalog und Arabisch (vgl. Statistics Canada 2013b). 17,5 % aller Kanadier sprechen regelmäßig mindestens zwei Sprachen in der Familie (vgl. Statistics Canada 2013b).

Bis zu 43 % aller Neuankömmlinge sind bei der Einreise nach Kanada nicht in der Lage, eine der beiden offiziellen Landessprachen zu sprechen (vgl. Fleming 2007: 188). Hierdurch ist die kanadische Regierung gefragt, ImmigrantInnen bei den sprachlichen und kulturellen Herausforderungen zu unterstützen. Diesem Auftrag kommt das Land in erster Linie in Form von Hilfsleistungen durch diverse Organisationen nach. Im Rahmen von *Citizenship and Immigration Canada* werden drei Integrationsprogramme (vgl. Elrick 2007: 6) organisiert: Das *Immigrant Settlement and Adaptation Program* bietet aktive Unterstützung beim Einleben in Kanada, bei Übersetzungen und Dolmetschen sowie bei der Wohnungs- oder Arbeitssuche an. Erwachsene ImmigrantInnen werden durch ein umfangreiches Angebot an kostenlosen Sprachkursen des *Language Instruction for Newcomers to Canada – LINC* bzw. *Cours de Langue pour les Immigrants au Canada – CLIC* unterstützt. Die Kurse werden je nach Bedarf der TeilnehmerInnen voll- oder teilzeitig angeboten. Schließlich vermittelt das *Host Program* Freiwillige, die die Neuankömmlinge u.a. dabei unterstützen, sich im Kommunalwesen zurechtzufinden, an Gemeindeaktivitäten teilzunehmen, erste Kontakte zur Berufswelt zu knüpfen oder Englisch bzw. Französisch zu lernen.

Eingewanderte Kinder und Jugendliche werden bei Bedarf in den Zweitsprachenförderungsprogrammen in Abstimmung mit ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten gefördert. Einzelne Fördermöglichkeiten werden unter Kapitel 4 genauer aufgezeigt.

Lena Schuett (2014), Mehrsprachigkeit und Migration – Schulische Zweitsprachenförderung in Kanada. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 97-118. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Schuett.pdf>.

2.3. Schwerpunktverschiebungen in der kanadischen Gesellschaft und aktuelle Herausforderungen

Während in den Anfangszeiten des offiziellen Multikulturalismus nur der reine Grundgedanke der Bewahrung und Wertschätzung von individuellen kulturellen Identitäten innerhalb der kanadischen Gesellschaft im Vordergrund stand, gewann dieser über die Jahre hinweg an Substanz. Besonders das Zusammengehörigkeitsgefühl, unabhängig von sozialen, wirtschaftlichen und demographischen Aspekten, erweiterte den Grundgedanken (vgl. Citizenship and Immigration Canada 2009). Durch die Förderung des Multikulturalismus in diversen Bereichen des öffentlichen Lebens wie in Schulen, im öffentlichen Rundfunk oder in sozialen Einrichtungen wird die Botschaft vermittelt, dass ethnische Vielfalt Teil der kanadischen Identität ist. Somit werden wichtige Voraussetzungen dafür geschaffen, dass ImmigrantInnen aktiv am öffentlichen Leben teilnehmen können bzw. wollen. Zusätzlich bietet das (Selbst-)Verständnis des Multikulturalismus Potential für einen konstruktiven Diskurs über Einwanderung und Integration (vgl. Elrick 2007: 7). Folglich hat sich der Begriff des *Ethnocultural Mosaic* nicht nur in der kanadischen Diskussion durchgesetzt (vgl. z.B. den Zensus-Bericht aus dem Jahre 2006 „Canada’s Ethnocultural Mosaic“, veröffentlicht durch Statistics Canada 2008), sondern er wird auch in wissenschaftlichen Beiträgen als geeignete Metapher für Kanadas kulturelle Vielfalt herangezogen.⁹

Die Präsenz des Multikulturalismus in allen Bereichen des öffentlichen Lebens spiegelt sich auch in Umfragen wider. Laut Kymlicka (2010: 7) sehen KanadierInnen, deutlich stärker als jede andere westliche Gesellschaft, ImmigrantInnen als deutlichen Vorteil an und schätzen den Multikulturalismus in ihrem eigenen Land. Umfragen haben ergeben, dass 85 % der KanadierInnen den Multikulturalismus als essentiell für die kanadische Identität sehen. Umgekehrt entwickeln Einwanderer ein großes Gefühl von Identifikation mit Kanada und sind stolz auf die politische Freiheit, die vorherrschende Demokratie und den Multikulturalismus (vgl. ebd.).

Trotz dieser positiven Einstellung gegenüber dem Multikulturalismus verlief dessen Etablierung an die gesellschaftliche Entwicklung nicht immer reibungslos und sorgt auch heute noch für heftige Diskussionen. Besonders in den letzten Jahren wurde von KritikerInnen die Frage aufgeworfen, ob der Multikulturalismus auf Kosten der kanadischen Identität ginge. Besonders die *Multicultural Generation* müsse ihre multiplen Identitäten aushandeln, die durch kanadische Wertvorstellungen einerseits und ethnisch-kulturelle Hintergründe ihrer Familien andererseits geprägt sind (vgl. Kunz & Sykes 2007: 5). Außerdem rückt die Diskussion um eine vollständige Anerkennung der freien Religionsausübung sowie Forderungen nach einer Aufklärung von Religionen und deren Praktiken im Sinne einer *Religious Literacy* immer stärker in den Mittelpunkt. Neben diesen recht neuen Themen existieren aber auch Problemfelder, die schon seit längerem als umstritten gelten. Hierzu gehört zum Beispiel der Vorwurf einer nach wie vor anhaltenden Diskriminierung von sichtbaren Minderheiten sowie die Anerkennung der Rechte der indigenen Bevölkerung Kanadas (für eine vertiefte Analyse siehe Kunz & Sykes 2007).

Zudem holen Versäumnisse der Integrationspolitik insbesondere in Bezug auf den Arbeitsmarkt die kanadische Gesellschaft ein. Die Lockerung der Einwanderungspolitik durch das Punktesystem (vgl. Kap. 2.1) wurde ursprünglich als Mittel zur Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit eingeführt. Die Regierung nahm lange Zeit an, dass das Bildungsniveau und die beruflichen Erfahrungen der ImmigrantInnen ausreichen würden, um sich ohne zusätzliche Unterstützungsangebote in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Allerdings zeigt sich inzwischen, dass sowohl die Beschäftigungsrate als auch das Einkommen von qualifizierten Einwanderern abnehmen (vgl. Elrick 2007: 9). Die Konsequenzen sind für ImmigrantInnen ebenso gravierend wie für die gesamte kanadische Gesellschaft. Einerseits erleiden qualifizierte Einwanderer Status- und Einkommensverluste. Andererseits läuft der kanadische Staat Gefahr, die Kosten einer Integration zu tragen, dabei aber das wirtschaftliche und infolgedessen auch soziale Potential seiner ImmigrantInnen zu verspielen (vgl. ebd.: 10). Bislang hat diese Tendenz (noch) keine signifikanten Auswirkungen auf den beruflichen Status von MigrantInnen (vgl. Kap. 3) gezeigt. Allerdings prägt die Debatte um die Eingliederung in den Arbeitsmarkt die aktuelle Diskussion um Integration und Einwanderung.

Es gilt, diese Einblicke in die politisch-gesellschaftlichen Grundlagen Kanadas bei der Beantwortung der Arbeitshypothese – „In Kanada ist die institutionelle Sprachförderung einer der Schlüsselfaktoren für den Erfolg der SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ – zu beachten. Durch die enge Vernetzung von Kultur und Sprache können Sprachförderungsprogramme nicht isoliert und kontextunabhängig betrachtet werden. Es wird deutlich, dass Kanada in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts seine wirtschaftlichen Interessen mit einer Öffnung für die mehrspra-

Lena Schuett (2014), Mehrsprachigkeit und Migration – Schulische Zweitsprachenförderung in Kanada. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 97-118. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Schuett.pdf>.

chige und multikulturelle Bevölkerung weitgehend verknüpfen konnte. Dies äußert sich einerseits durch das politische Mandat, welches seit mehr als 40 Jahren den Multikulturalismus offiziell in der Verfassung verankert. Andererseits zeigt sich, dass ethnische Vielfalt Teil der kanadischen Identität ist und somit allen BürgerInnen das Potential bietet, aktiv am öffentlichen Leben teilzunehmen. Diese Teilnahme wird durch verschiedene Hilfsorganisationen initiiert und unterstützt. Dies deutet darauf hin, dass auch in der Schule Strukturen vorzufinden sind, die auf breiterer Basis die Voraussetzungen dafür schaffen, dass sich u.a. Unterstützungsansätze in der Sprachförderung durchsetzen können. Diese Annahme wird im nächsten Kapitel ausführlicher beleuchtet.

3. Kanadas Bildungssystem

Eingangs wurde aufgezeigt, dass Kanada aus der ersten PISA-Studie als deutlicher Gewinner hervorgegangen ist und auch in den nachfolgenden Studien eine Spitzenposition einnehmen konnte (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003; Knighton, Brochu & Gluszynski 2010). Obwohl Kanada in den PISA-Durchgängen zwischen 2000 und 2012 eine leichte Verschlechterung in der Rangliste unter den Teilnehmerstaaten, besonders im Bereich Mathematik, verbuchen musste, liegen die Ergebnisse des Landes nach wie vor weit über dem OECD-Durchschnitt (vgl. Brochu, Deussing, Houme & Chuy 2013). Auffällig sind vor allem die stetig guten Ergebnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die sich auch über die Schule hinaus widerspiegeln. So sind Schlagzeilen wie „Immigrant kids outpace native-born at university: StatsCan study shows children of Chinese immigrants most likely to graduate“ (Proudfoot 2008, zit. nach Douglas 2010: 4) oder „If you’re a new Canadian, you go to university“ (Church 2009, zit. nach Douglas 2010: 4) keine Seltenheit.

In dem Bewusstsein, dass Kanada zu den Ländern gehört, die ein bestimmtes Bildungsniveau als Teilkriterium für eine erfolgreiche Einwanderung verlangen (siehe Kap. 2.1), ist es naheliegend anzunehmen, dass das Bildungsniveau der ImmigrantInnen eine entscheidende Rolle im schulischen Abschneiden ihrer Kinder spielen könnte. Tatsächlich liegt das Bildungsniveau der Eltern der ersten Generation über dem Bildungsniveau der kanadischen Eltern ohne Migrationshintergrund (vgl. OECD 2006: 62), und das, obwohl Kanada ohnehin zu den Ländern gehört, deren EinwohnerInnen, gemessen in Schuljahren, im internationalen Vergleich ein sehr hohes Bildungsniveau aufzeigen (vgl. ebd.). Neben dem Bildungsniveau spielt der sozioökonomische Status eine entscheidende Rolle für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auch in diesem Bereich zeigt sich, dass bislang weder die erste noch die zweite Generation erhebliche Unterschiede zur Gruppe ohne Migrationshintergrund aufweist (vgl. ebd.). Weitere Untersuchungen belegen, dass unter Berücksichtigung dieser beiden Komponenten, also dem Bildungsniveau und dem sozioökonomischen Status der Eltern, keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen der Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund für den kanadischen Kontext feststellbar sind (vgl. ebd.: 67). Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass neben diesen Komponenten auch andere Faktoren in den Bildungserfolg der Schülerschaft mit Migrationshintergrund hineinspielen. Vor allem wird die Rolle der Zweitsprachenförderungsprogramme auf der Suche nach Einflussfaktoren betont:

These results clearly indicate the importance of proficiency in the language of instruction for immigrant students across the OECD and partner countries in this study. The results show the need for more attention to be paid to improving literacy skills in both mathematics and reading for students with diverse language backgrounds. Policies focused on improving immigrant students’ skills in the language of instruction could play a role in improving their educational outcomes and future success (OECD 2006: 48).

For [Canada], it is unclear whether the small performance differences are due to the composition of their immigrant populations or to the effectiveness of their approaches to integration. [This study] indicates that relatively structured and comprehensive second-language support programmes may contribute to this pattern [...] (ebd.: 69).

Welche Voraussetzungen in Kanadas Schulsystem gegeben sind, um eine multikulturelle und mehrsprachige Schülerschaft zu fördern, wird im nächsten Kapitel genauer analysiert.

3.1. Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen in Kanada

Dass ImmigrantInnen eine positive Wertschätzung in Kanada erfahren, spiegelt sich auch in der Schullandschaft wider. Entscheidend dürfte sein, dass in Kanada keine explizit nach Anspruchshöhe hierarchisierte schulstrukturelle Ausdifferenzierung besteht. Alle SchülerInnen, auch diejenigen mit schwachen Zweitsprachenkenntnissen und hieraus resultierenden akademischen Herausforderungen, werden gemeinsam in integrierten Ganztagschulsystemen unterrichtet (vgl. Hörner & Klemm 2007: 225f). Zudem gibt es nicht das klassische Modell des „Sitzenbleibens“, so dass Kinder und Jugendliche in der Regel altersangemessen beschult werden. Darüber hinaus investiert Kanada aus öffentlichen und privaten Quellen über 6 % des Bruttoinlandsproduktes in das Bildungsbudget. Dieser Wert ist von 9 % in den 70er Jahren inzwischen stark gesunken (vgl. Avenarius, Döbert, Geißler & Sroka 2007: 59), liegt aber immer noch leicht über dem OECD-Durchschnitt. Im Vergleich bringt beispielsweise Deutschland 4,8 % für das Bildungsbudget auf (vgl. OECD 2012). Folglich haben Programme, die über das Angebot des Regelunterrichts hinausgehen, wie zum Beispiel Herkunfts- oder Zweitsprachenunterricht, relativ gute Aussichten auf finanzielle Zuwendung (vgl. Kap. 4). Zusätzliches spezialisiertes Personal, diagnoseunterstützende Ressourcen sowie der Einbezug von Familien und Gemeinden in das Schulleben gehören ebenfalls zur Unterstützungskultur an kanadischen Schulen. Schließlich werden die an der Schule vertretenen Kulturen und Sprachen durch regelmäßig stattfindende interkulturelle Aktivitäten zelebriert und in den (Sprach-)Unterricht aktiv einbezogen (vgl. Kap. 4.7).

Ausgehend von diesen Voraussetzungen, die im Schulsystem bzw. -programm verankert sind, wird der Blick im folgenden Kapitel exemplarisch auf eine Provinz gerichtet. Hier werden die institutionellen Rahmenbedingungen Albertas vorgestellt, um das sich anschließende Kapitel zur Förderung von *English as a Second Language* im spezifischen Kontext der Schulpolitik in Alberta nachvollziehen zu können.

3.2. Institutionelle Rahmenbedingungen in Alberta

Alberta ist die westlichste der Prärieprovinzen und mit knapp vier Millionen EinwohnerInnen die bevölkerungsmäßig viertgrößte der kanadischen Provinzen. Ausgehend von den ersten PISA-Ergebnissen bezeichnet die Provinz ihr Schulsystem als eines der „besten weltweit“ (vgl. Government of Alberta 2012). Die Provinz erreichte nicht nur im pan-kanadischen Vergleich eine Spitzenposition, sondern erzielte auch im internationalen Vergleich den höchsten Rang beim Leseverständnis und den dritthöchsten Rang in Mathematik und in den Naturwissenschaften (vgl. Bussière et al. 2001). Auch auf der bundesstaatlichen Ebene belegen Testergebnisse Albertas Erfolg: Dies bestätigen das *Pan-Canadian Assessment Program* (Council of Ministers of Education 2011) sowie Albertas *Provincial Achievement Tests* in Klasse 3, 6 und 9 in den Fächern English, Mathematik, Naturwissenschaften und Sozialkunde, deren Ergebnisse an den provinztweiten Leistungsstandards gemessen werden (vgl. Alberta Education 2012a). Allerdings geht die leichte Verschlechterung des Rankings, das ganz Kanada zwischen 2000 und 2012 hinnehmen musste, auch nicht spurlos an Alberta vorbei (vgl. Calgary Herald 2013). Albertas Bildungsminister, Jeff Johnson, reagiert auf den leichten Einbruch der Spitzenergebnisse mit einem Blick auf andere erfolgreiche Teilnehmerstaaten und strebt als Konsequenz eine verbesserte Lehrerbildung an, die sich vor allem auch auf die intensivere Vermittlung von spezifischen Fachkenntnissen fokussieren soll (vgl. ebd.). Trotz des leichten „downwards trends“ der Provinz zählt Alberta immer noch zu den erfolgreichsten Provinzen (vgl. Alberta Education 2011) und führt das Land, vor allem in Bezug auf den Erfolg in der *Reading Performance* der Population mit Migrationshintergrund, an (vgl. Statistics Canada 2011).

In Alberta können Eltern und ihre Kinder sich gemeinsam zwischen den verschiedenen Bildungsangeboten der *Public School Boards*, *Separate School Boards* (häufig katholische Systeme), *Francoophone School Boards* und 13 *Charter Schools* (in der Regel staatlich finanzierte, durch Interessengemeinschaften ohne religiöse Absichten betriebene Schulen) entscheiden. Eltern sind in den Entscheidungsprozess bezüglich einzelner Schulprogramme und deren Finanzierung direkt einbezogen und haben ein aktives Mitbestimmungsrecht (vgl. Döbert, Fuchs & Sroka 2007: 233).

Neben diesem deutlichen Einbezug der Eltern in die Gestaltung der Einzelschule ist ein Schlüsselmerkmal der Bildungspolitik in Alberta die Transparenz der regelmäßig stattfindenden Evaluierungsprozesse und der hieraus resultierenden Maßnahmen. Umsetzungen von Richtlinien, Leistungsanalysen oder Bildungsplänen sowie Haushalts- und

Geschäftsplänen werden regelmäßig analysiert, evaluiert und veröffentlicht. Die beteiligten AkteurInnen reagieren ggf. durch direkte Verbesserungsvorschläge oder konkrete Maßnahmenkataloge, um vom ‚Ist‘ zum ‚Soll‘ zu gelangen. Die Einzelschulen haben grundsätzlich eine hohe Entscheidungskompetenz und somit das Recht, ihr Bildungsangebot auf ihre Schülerschaft abzustimmen sowie besondere Kursangebote zu entwickeln. Diese auf die Schülerschaft abgestimmten Bildungsangebote müssen in den Schulprogrammen der Einzelschulen, den sogenannten „Drei-Jahres-Bildungsplänen“, unter Berücksichtigung der Vorgaben der *School Boards* aufgeführt sein. Außerdem legt die Provinz großen Wert auf die persönliche Fort- und Weiterbildung ihres Schulpersonals. Es werden regelmäßige Fort- und Weiterbildungen sowie unterstützende Materialien für das pädagogische Personal mit Nachdruck angeboten und staatlich finanziert (vgl. Döbert et al. 2007: 232).

Schließlich sind die *School Boards* dazu verpflichtet, SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf, also sowohl solche mit Benachteiligungen als auch mit besonderen Begabungen, zu berücksichtigen und in speziellen Programmen zu fördern bzw. zu fordern. Dies wird hauptsächlich durch eine zusätzliche finanzielle Zuwendung erreicht, damit Programme entwickelt, evaluiert und durchgeführt werden können (vgl. Kap. 4). SchülerInnen mit einem speziellen Förderbedarf erhalten einen auf sie abgestimmten Bildungsplan, den *Individualized Program Plan*, der regelmäßig evaluiert und aktualisiert wird (vgl. Döbert et al. 2007: 234). Darüber hinaus arbeiten an den meisten Schulen *Teaching Assistants*, zu deren Aufgaben es gehört, SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts unmittelbar zu unterstützen. Lern- und SchullaufbahnberaterInnen gehören ebenfalls zum Personal an den meisten Schulen (vgl. ebd.: 232).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Kanadas Bildungs- und Schulpolitik die in der Gesellschaft verankerte ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit widerspiegelt. Durch umfangreiche Maßnahmen wird versucht, die Institution Schule nach außen hin zu öffnen, so dass eine hohe Transparenz über Inhalte und Strukturen zustande kommt und Familien sich an der Gestaltung von Schule aktiv beteiligen können. Im folgenden Abschnitt wird die Sprachförderung von Zweitsprachenlernenden in dieser Provinz näher beleuchtet.

4. Sprachförderung von *English Language Learners* in Alberta

Um Einzelheiten der Sprachförderung¹⁰ aufzuzeigen, werden zunächst die Grundlagen für eine Förderung der *English Language Learners* (*ELL*) dargelegt, eine Begriffsdefinition dieser Lernenden transparent gemacht und finanzielle Aspekte angerissen. Anschließend wird aufbauend auf spracherwerbstheoretischen Erkenntnissen, die entscheidend für die institutionelle Zweitsprachenförderung sind, die Organisation der Förderprogramme vorgestellt. Hierbei spielen Aspekte wie der sprachensible Fachunterricht, die Durchgängigkeit der Förderung, das zentrale Hilfsmittel der Niveaueinkreisung, der Einbezug von Eltern sowie die Förderung der Herkunftssprachen eine Rolle.

Kinder und Jugendliche werden dann als *ELL* eingestuft, wenn sie a) aus Familien kommen, in denen überwiegend eine andere Sprache als Englisch gesprochen wird und b) über keine oder eingeschränkte Englischkenntnisse verfügen. Weiterhin wird zwischen *Foreign-born* und *Canadian-born* unterschieden (vgl. Alberta Education 2007a). Im kanadischen Kontext wird der Fokus nicht auf den Migrationshintergrund per se gelegt, da kulturelle Vielfalt als Norm und nicht als Ausnahme verstanden wird (vgl. Kap. 2). Hier wird vielmehr zwischen den Gruppen hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz differenziert, die, wie eingangs erwähnt, ausschlaggebend für den Erfolg im Bildungssystem ist.¹¹

Wenn Kinder und Jugendliche nicht in Kanada geboren wurden, müssen sie und ihre Familien sich bei einem sogenannten Empfangszentrum melden. Bei Bedarf erhalten Familien hier Unterstützung im Ansiedlungsprozess durch Empfang- und Eingliederungsarbeiter (vgl. Löser 2008: 59ff; The Calgary Bridge Foundation for Youth 2010). Diese Programme befassen sich mit den individuellen kulturellen, sozialen und sprachlichen Problemen der ImmigrantInnen und bieten diverse Unterstützungs- und Lösungsmaßnahmen an. Hauptsächlich geht es dabei um Grundlegendes wie Essen, Kleidung, Beherbergung, Gesundheit und Arbeit, aber auch um die Strukturen des Schul- und Bildungssystems sowie Rechte und Pflichten der Eltern von *ELLs* im Kontext Schule. Zusätzlich arbeiten vor Ort DolmetscherInnen mit den Familien, und wichtige Dokumente sind in der Regel in diversen Sprachen vorhanden. Wenn die Familiensprache eine andere als Englisch ist, werden die Kinder und Jugendlichen in einer Sprachstands-

Lena Schuett (2014), Mehrsprachigkeit und Migration – Schulische Zweitsprachenförderung in Kanada. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 97-118. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Schuett.pdf>.

erhebung auf ihre Kompetenzen in den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben geprüft. Die Ergebnisse werden anschließend an die aufnehmenden Schulen weitergeleitet, damit sich diese im Vorfeld auf deren individuelle Förderung vorbereiten können (z.B. Calgary Board of Education 2013a). In dem größten *School Board* Calgarys sind beispielsweise fast ein Viertel der Gesamtschülerschaft als *ELLs* eingestuft (vgl. Calgary Board of Education 2013b).

Die Förderung in der Zweitsprache wird für Kinder ab dreieinhalb Jahren auf einer freiwilligen Basis bereitgestellt und von *Alberta Education* finanziert. Diese Förderung hat einen deutlichen Fokus auf mündliche Kommunikation und Persönlichkeitsbildung sowie auf die Zusammenarbeit mit und Unterstützung von Familien und deren Kulturen (vgl. Alberta Education 2007b). Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Zweitsprachenlernende werden grundsätzlich auch für die gesamte Schulzeit, also von der Vorschule bis Klasse 12, in jeder Jahrgangsstufe bereitgestellt (vgl. Alberta Education 2012b). Dabei erhalten die Einzelschulen für jeden diagnostizierten *ELL* für maximal sieben Jahre¹² eine zusätzliche staatlich finanzierte Unterstützung, die sich pro SchülerIn und Schuljahr auf knapp 1200 \$ beläuft (vgl. Alberta Education 2013a: 77). Die Förderspanne von bis zu sieben Jahren baut auf Erkenntnissen von Untersuchungen zum Zweitspracherwerb auf (vgl. Kap. 4.1).

Die klare Definition und die damit verbundene Codierung von Zweitsprachenlernenden sowie die Förderzeitspanne und -finanzierung ergeben die strukturelle Grundlage, auf der die inhaltliche Förderung aufbauen kann. Bevor die Förderung inhaltlich beleuchtet wird, werden im folgenden Kapitel relevante spracherwerbstheoretische Erkenntnisse dargelegt.

4.1. Spracherwerbstheoretische Erkenntnisse

Eine häufig auftauchende Problematik im Kontext Schule besteht darin, dass Zweitsprachenlernende oft zwar Gespräche in vertrauten Alltagssituationen in der Zweitsprache führen, nicht aber kognitiv anspruchsvolle Aufgaben erfüllen können (vgl. für erste Untersuchungen z.B. Cummins 1980). Für die Unterscheidung dieser beiden Niveaus hat Cummins (1980: 177) die Begriffe *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* und *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* eingeführt und entscheidend geprägt: Für das Erreichen von *BICS* bzw. einer Sprechflüssigkeit in Alltagssituationen benötigt ein/e LernerIn im Schnitt zwei Jahre. Hierauf folgend schließen sich die *Discrete Language Skills* an, die das Lernen, Anwenden sowie Übertragen von regelgeleiteten Aspekten der Zweitsprache betreffen und die Vorstufe für das *CALP* Niveau bilden. *CALP* zielt auf die Fähigkeit ab, komplexe geschriebene und mündliche Sprache zu deuten und zu verwenden und kann in der Regel in einem Zeitraum zwischen fünf und sieben Jahren bei entsprechend durchgängiger Förderung erreicht werden (vgl. Cummins & Man 2007: 801). Laut Cummins hat eine Missachtung bzw. Ignoranz gegenüber dieser fundamentalen Unterscheidung zwischen den Sprachniveaus gravierende Konsequenzen für die Zweitsprachenlernenden (vgl. Cummins 2000: 54). Dem Autor zufolge muss eine Sprachförderung am tatsächlichen Sprachstand der SchülerInnen ansetzen, um sie gezielt beim Erreichen des *CALP* Niveaus zu unterstützen, was für den Umgang mit der Schul- bzw. Bildungssprache sowie den spezifischen Fachsprachen in den einzelnen Fächern essentiell ist. Lehrkräfte müssen sich folglich der Herausforderung stellen, sich nicht von der alltagstauglichen Verwendung der Zweitsprache „blenden“ zu lassen. Diese Gefahr besteht besonders dann, wenn Zweitsprachenlernende mit Tarn- und Vermeidungsstrategien wie undeutlicher Aussprache oder schnellem Sprechtempo versuchen, ihre zweitsprachlichen Schwierigkeiten zu verdecken (vgl. Knapp 2006: 8). Als Konsequenz ergibt sich, dass Sprachförderungsprogramme auch geeignete Maßnahmen enthalten müssen, die Lehrkräfte sowohl bei der Einschätzung des Sprachstands als auch bei der sich anschließenden individuellen Förderung gezielt zu unterstützen.

Allerdings kann die Frage nach Art und Stellenwert der Faktoren, die in den Zweitspracherwerb hineinspielen, (noch) nicht ausreichend beantwortet werden. In der Literatur trifft man auf ein komplexes Bedingungsgefüge mit oft nur schwer zu bestimmenden Einflussgrößen (vgl. Lightbown & Spada 2006: 53ff). Hierzu zählen beispielsweise individuelle Unterschiede wie Intelligenz, Motivation, Lernstile, Persönlichkeit und Einstellungen (vgl. ebd.). Aber auch Faktoren wie die Unterstützung aus dem Elternhaus, der sozioökonomische Status, die Art und Intensität des Zweitsprachenunterrichts sowie die Kompetenz der Lehrkräfte spielen eine Rolle (vgl. Howard Research 2009: 16). Auch wenn der Einfluss der Erstsprache/n auf die zu erlernende Zweitsprache mitunter kontrovers diskutiert wird (vgl. hierzu u.a. Esser 2008; Gogolin, Neumann & Roth 2003), besteht die begründete Annahme, dass zu den ent-

Lena Schuett (2014), Mehrsprachigkeit und Migration – Schulische Zweitsprachenförderung in Kanada. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 97-118. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Schuett.pdf>.

scheidenden Schlüsselfaktoren eines erfolgreichen Zweitspracherwerbs und des damit einhergehenden Schulerfolgs die Kompetenz in der Erstsprache zählt. Diese Kompetenz ist oft geknüpft an das Alter der Einwanderung (*Age on Arrival*) sowie die Aufenthaltsdauer im Land der Zweitsprache (*Length of Residence*) (vgl. u.a. Freemann & Freemann 2007; Roessingh 2008; Thomas & Collier 2002). Laut Cummins (2000: 175) wirkt sich der Einbezug und die Förderung der Erstsprache/n positiv auf den Zweitsprachenlernprozess aus und kann zudem das Selbstwertgefühl der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen fördern. Zudem gibt es Ansätze, die von multidirektionalen mehrsprachigen Kompetenzen und somit wechselseitigen Wirkungen zwischen der Erst-, Zweit- und Dritt- usw. -sprache ausgehen (vgl. Cummins 2007: 234; Herdina & Jessner 2002).

Institutionelle Zweitsprachenförderungsprogramme verfolgen gemeinhin das Ziel, Kinder und Jugendliche beim Erwerb der Zweitsprache, die zugleich Ziel-, Arbeits- und Bildungssprache der Schule im Aufenthaltsland ist, zu unterstützen. Dabei ist es entscheidend, dass die Zweitsprache als „zusätzliche“ und nicht als „ersetzende“ Sprache vermittelt wird (vgl. Coelho 2004).

Diese Faktoren finden durch die Einteilung von Zweitsprachenlernenden in drei Hauptgruppen Berücksichtigung (vgl. Freeman & Freeman 2007: 350ff). In der ersten Gruppe befinden sich die sogenannten Neuankömmlinge, die die Landessprache als Zweitsprache vor allem im Schulkontext erwerben. Diese SchülerInnen können auf eine ausgeprägte Erstsprache sowie eine angemessene vorausgegangene Schulbildung zurückgreifen. Folglich konnten sie in der Regel bereits vor der Einwanderung kognitive Reife sowie abstraktes Denken ausbauen, welches sich positiv auf den Erwerb der Zweitsprache, oftmals bereits nach kurzer Zeit, auswirken kann (vgl. Cummins 1980: 183ff). Es ist allerdings keine Seltenheit, dass diese SchülerInnen anfangs Schwierigkeiten mit der Zweitsprache auf einem (phonologischen) Alltagssprachniveau haben. Roessingh (2008: 88) konnte in ihren Untersuchungen bestätigen, dass Jugendliche im Alter von 14 Jahren im Vergleich zu jüngeren Zweitsprachenlernenden erfolgreicher ein *CALP* Niveau in der Zweitsprache erreichen konnten. Die zweite Gruppe ist in ihrem Bildungserfolg stark eingeschränkt. Sie sind ebenso Neuankömmlinge, können aber aufgrund fehlender oder eingeschränkter formaler Bildung nicht auf eine angemessene vorausgegangene Schulbildung zurückgreifen. Diese SchülerInnen haben zum Teil starke Schwierigkeiten, in ihrer Erstsprache zu lesen und zu schreiben; sie treffen so in den meisten Schulfächern auf große Herausforderungen und haben mit der Zweitsprache sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch auf einem Schul-/Bildungssprachniveau zu kämpfen. Die dritte Gruppe der Zweitsprachenlernenden besteht aus den SchülerInnen, die seit längerem im Land ihrer Zweitsprache leben, teilweise dort geboren wurden und ihre gesamte Schulbildung im vorherrschenden System verbracht haben, ohne dabei aber angemessen in ihrer Zweitsprache gefördert worden zu sein. Diese SchülerInnen haben in der Regel einen gut ausgebauten Alltagssprachgebrauch in der Zweitsprache sowie teilweise ebenfalls in der/den Familiensprache/n. Allerdings verfügen sie in keiner der Sprachen über einen kognitiv-akademischen Sprachgebrauch (vgl. hierzu auch Knapp 2006: 8).

Diese Erkenntnisse müssen im Hinblick auf eine zielgerichtete und strukturierte Sprachförderung einbezogen werden. Bei älteren Lernenden kann möglicherweise auf eine kognitiv-akademische Kompetenz in der Erstsprache zurückgegriffen werden, während bei jüngeren Lernenden ggf. verstärkt der Ausbau ihrer Familiensprache angeregt und gezielt auf „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ (ebd.: 8) geachtet werden sollte. Bei der Frage, wie SchülerInnen möglichst früh in dem Verständnis von Fachsprache unterstützt werden können, regen Ergebnisse aus der Forschung eine Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen an: „Der sprachensible Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache als Medium, um fachliches Lernen nicht durch vermeidbare sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen“ (Leisen 2010: 5). In Kap. 4.2 wird aufgezeigt, in welchen Modellen eine Verbindung von Sprache und Fach in einem sprachsensiblen Fachunterricht umgesetzt werden und somit potentiell zur Förderung von Zweitsprachenlernenden beitragen kann.

4.2. Sprachsensibler Fachunterricht - Beispiele erfolgreicher Fördermodelle im Sekundarbereich

Die Organisation der einzelnen Fördermöglichkeiten in Alberta ist jeweils auf die Anzahl der SchülerInnen in einer Stufe und auf das jeweilige Niveau abgestimmt. Letztendlich spiegelt sich die unter Kap. 3.2 erläuterte Entscheidungskompetenz der Einzelschule in der Organisation der *English as a Second Language (ESL)* Programme wider, da jede Schule selbst beschließt, wie sie ihr *ESL* Programm konzipiert und organisiert.

Es gibt eine ganze Bandbreite von *ESL* Modellen. Sie reichen von Binnendifferenzierung im Regelunterricht in der *Supported Integration*, über Differenzierungsmaßnahmen im *Block Timetabling* oder zusätzlichen Hilfestellungen im *Resource Tutorial* bis hin zu den bekannten *Pull-Out* Programmen, in denen SchülerInnen in *ESL* nach Jahrgangsstufe und Kenntnissen für mindestens 30 Minuten am Tag in Kleingruppen unterrichtet werden. Aktuelle Untersuchungen zu *Pull-Out* Programmen zeigen, dass dieser Ansatz vor allem an Schulen angewandt wird, an denen eine geringe Anzahl an *ELLs* vertreten ist und deren SchülerInnen zusätzlich eine Bandbreite von Erstsprachen aufweisen (vgl. Howard Research 2009: 21).

Im Folgenden werden die drei Ansätze *Sheltered Core Courses*, *Adjunct*, *Inclusive/In-Class* ausführlicher vorgestellt, die sich gegenüber *Pull-out* oder *Sheltered* Programmen als erfolgreich bewährt haben, da sie auf eine Zusammenarbeit zwischen der Sprach- und der Fachlehrkraft setzen (vgl. ebd.: 22). Die Zusammenarbeit der Fach- und Sprachlehrkräfte gilt als Schlüsselement einer erfolgreichen Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund: „If these teachers can work together to teach content and language in a coordinated, reinforcing way, this can help improve pedagogy for immigrant students“ (OECD 2010b: 48). Durch einen sprachsensiblen Fachunterricht wird Bildungssprache (*CALP*) vermittelt, also das Sprachregister, das in der Schule gebraucht wird und deren Beherrschung für erfolgreiche Bildungsprozesse erforderlich ist. Unter Bildungssprache werden Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache zusammengefasst (vgl. Leisen 2010: 7f).

Im Modell der *Sheltered Core Course* werden die *ELLs* aus einem Jahrgang zusammengelegt. Der gleiche altersangemessene Stoff aus dem Regelunterricht des jeweiligen Faches wird vermittelt. Allerdings wird hier eine besondere Betonung auf die sprachliche Vermittlung gelegt. Anhand von bestimmten Strategien wie dem Einsatz von Bildern, dem gesonderten Üben von Textaufgaben oder dem Fokus auf das genaue Formulieren wird die spezifische Fachsprache bewusst gelehrt (vgl. Alberta Education 2012b). Idealerweise arbeiten Fach- und Sprachlehrkräfte gemeinsam an der Gestaltung des Unterrichts. Vorteil ist bei diesem Modell, dass Inhalt und Sprache simultan und kontextgebunden vermittelt werden. Dieses Modell kann in der Regel nicht in kleinen Schulen mit nur wenigen *ELLs* umgesetzt werden, da genügend *ELLs* pro Jahrgang vorhanden sein müssen.

Im *Adjunct* Modell werden die sprachsensiblen Erläuterungen zum spezifischen Fachunterricht in einem parallel laufenden Kurs angeboten. Das heißt, dass *ELLs* im Regelunterricht den fachlichen Inhalten folgen und sich darüber hinaus in einem weiteren Kurs explizit mit der zum Kurs gehörigen Fachsprache befassen (vgl. ebd.). Auch wenn es hier nicht unbedingt zum *Team-Teaching* kommen muss, setzt dieser Ansatz dennoch eine gute interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Fach- und der *ESL*-Lehrkraft voraus (vgl. Howard Research 2009: 21). Zu berücksichtigen gilt, dass dieses Modell eine hohe Fachkompetenz der Sprachlehrkraft voraussetzt. Forschungsergebnisse belegen, dass sich der Ansatz des *Adjunct* Modells als erfolgreich bewiesen hat (vgl. Roessingh 1999).

Das *Inclusive/In-Class* Modell ist ebenfalls auf die intensive Zusammenarbeit der Sprach- und Fachlehrkräfte ausgelegt. Darin folgen *ELLs* dem regulären Fachunterricht in ihrer Klasse, erhalten aber bei Bedarf individuelle sprachliche Unterstützung. Neben dem Unterricht der Fachlehrkraft kann die zweite Lehrkraft mit einzelnen SchülerInnen oder Kleingruppen arbeiten und dabei sprachensible Impulse, explizite Spracharbeit oder zusätzliche Übungen sowie entsprechende Hilfestellung geben (vgl. Alberta Education 2012b). Dieser Ansatz wird auch für den Grundschulbereich empfohlen, da hier noch keine Kurswahlfreiheit angeboten wird und *ELLs* folglich vollständig am regulären Unterricht teilnehmen können (vgl. Howard Research 2009: 22). Im günstigsten Fall arbeiten die beiden Lehrkräfte gemeinsam an der Vor- und Nachbereitung sowie an der Durchführung des Unterrichts. Allerdings müssen hierfür ausreichende Kapazitäten, vor allem Zeit, zur Verfügung stehen.

Es bleibt der Einzelschule überlassen, ob sie einen der hier vorgestellten Förderansätze verfolgt: *Sheltered Core Courses* und *Adjunct* Modelle, die trotz des additiven Charakters in den regulären Schulalltag integriert sind, oder einen stark integrativen Ansatz, wie im *Inclusive/In-Class* Modell aufgezeigt. Diese Entscheidungen beruhen u.a. auf der Anzahl und dem Sprachstand der förderbedürftigen SchülerInnen sowie auf der Qualifikation der Lehrkräfte und den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Alle drei vorgestellten Modelle zielen auf eine Zusammenarbeit von Sprach- und Fachlehrkräften ab.

Unabhängig vom Modell ist eine Förderung nur dann erfolgversprechend, wenn sie langfristig und durchgängig angelegt sowie dem Sprachstand der einzelnen SchülerInnen angepasst ist (vgl. Cummins & Man 2007: 801). Wie eine durchgängige Förderung über Stufen und Schulen hinweg aussehen kann, wird im folgenden Kapitel angerissen.

4.3. Durchgängige Förderung über Stufen und Schulen hinweg

Die kontinuierliche Entwicklung von Bildungssprache setzt voraus, dass die Sprachförderung langfristig angelegt ist und mit den steigenden kognitiven Anforderungen im Bildungsverlauf systematisch weitergeführt wird (vgl. Alberta Education 2013b). Wenn die Sprachförderung über einen längerfristigen Zeitraum von bis zu sieben Jahren stattfinden soll, um erfolgreich zu sein, dann ist die Durchgängigkeit dieser Förderung eine der entscheidenden Voraussetzungen (vgl. Cummins & Man 2007: 801). Es ist also essentiell, dass bei Bedarf eine Förderung über verschiedene Schulstufen hinweg stattfindet. Der Übergang von einer Schulstufe oder auch Schulform zur anderen sollte also im Hinblick auf das jeweilige Sprachniveau der Lernenden möglichst reibungslos verlaufen, um Rückschritte oder Überforderungen zu vermeiden. Außerdem ist es maßgeblich, dass sprachliche Übergänge sowohl den Elementarbereich als auch Berufs- oder Ausbildungsperspektiven berücksichtigen.

Um die Durchgängigkeit umzusetzen, werden zwei wesentliche Maßnahmen in Alberta berücksichtigt (vgl. Alberta Education 2012c: 7f). Zum einen werden durch ein umfangreiches Monitoring während der Vorschul- bzw. Primarstufenzeit, aber auch in der *Junior* und *Senior High* Schulstufe gezielt Informationen über die Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten von *ELLs* aufgenommen. Hierunter fallen auch Hintergrundinformationen zu den Familien, zur Familiensprache/n, zur bisherigen Schullaufbahn und zu einschlägigen Erlebnissen wie z.B. der Flucht aus einem Kriegsgebiet. Diese Informationen werden in einer Datenbank gesammelt und systematisch in die Sprachförderung einbezogen. Zum anderen findet in der Regel im Vorfeld ein persönlicher Austausch zwischen dem Lehrpersonal beider Stufen, aber auch zwischen den SchülerInnen und den Lehrkräften statt. Hierbei trifft sich das pädagogische Personal der „aufnehmenden“ und „abgebenden“ Schule etwa ein halbes Jahr vor Beginn des nächsten Schuljahres; sie informieren sich über den Sprachstand ihrer zukünftigen *ELLs* anhand von Noten, Einschätzungen durch die Lehrkräfte sowie persönlichen Gesprächen mit den SchülerInnen. Durch die integrative Schulform in Alberta sind inner-schulische Unterstützungssysteme ausgeprägt und ausdifferenziert (vgl. Brauckmann, Döbert, Fuchs & Sroka 2007: 114f). Somit kann spezialisiertes pädagogisches Personal wie *Learning Leaders* oder *Student Service Teachers* diese administrative und zeitintensive Informationsbeschaffung im Vorfeld übernehmen und anschließend gemeinsam mit den *ESL* Lehrkräften die Kurs-Planung für das kommende Schuljahr angehen.

Neben den bisher genannten organisatorisch-konzeptionellen Überlegungen zu additiven und integrativen Ansätzen sowie zur Durchgängigkeit werden nachfolgend die Niveaunkonkretisierungen als zentrales Hilfsmittel für Fach- und Sprachlehrkräfte vorgestellt.

4.4. Niveaunkonkretisierungen als zentrales Hilfsmittel

Um die SchülerInnen, die den drei beschriebenen Gruppen (vgl. Kap. 4.1) zugeordnet werden können, möglichst optimal fördern zu können, werden sie in ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten in fünf Niveaus eingeteilt. Hierfür hat die Regierung offiziell Niveaunkonkretisierungen entwickeln lassen, die die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben mit passenden Kategorien und Indikatoren beschreiben (vgl. Alberta Education 2013b). Hierzu zählt u.a. beispielsweise allgemeiner Wortschatz, Fachvokabular, Syntax und Aussprache (vgl. ebd.). Bei höheren Niveaustufen wird hierbei vor allem an den sprachlichen Kompetenzen angesetzt, die die Lernenden hinsichtlich der Entwicklung der Bildungssprache im Allgemeinen und der jeweiligen Fachsprachen im Speziellen benötigen.

Zum einen dokumentieren die Niveaunkonkretisierungen den Fortschritt der *ELLs* in ihrer Sprachkompetenz über den gesamten Lernprozess hinweg. Zum anderen dienen sie als wichtiges Werkzeug, um Sprachstand und -fortschritt stetig auszuwerten und angemessen zu unterstützen. Um die Förderung möglichst durchgängig, diagnoseunterstützt und individuell auf die jeweiligen Lernenden abgestimmt zu konzipieren, ist ein transparenter Informations- und Datenaustausch als Grundlage unerlässlich. So ist eine Zusammenarbeit zwischen den Sprach- und Fachlehrkräften sowie den Fachlehrkräften untereinander notwendig, um die SchülerInnen nach den Niveaunkonkretisierungen einzu-

ordnen und dementsprechend individuell auf ihren jeweiligen Niveaus in den unterschiedlichen Fertigkeiten in allen Fächern bestmöglich fördern zu können. Lehrkräfte können ihre Einstufungen aufgrund unterschiedlicher Dokumente und Prüfungen vornehmen. In der Regel werten sie Beispiele der schriftlichen Schülerarbeiten aus, interviewen einzelne SchülerInnen bzw. dokumentieren Gruppendiskussionen oder arbeiten mit Video- und Audiosequenzen. Als wichtige Unterstützungsinstrumente bei der Einstufung ihrer SchülerInnen in die entsprechenden Niveaus können Lehrkräfte auf Schreibbeispiele und Videos zurückgreifen (vgl. ebd.). Hier werden Beispiele von *ELLs* von Niveau eins bis fünf in allen Klassenstufen festgehalten, in denen niveauabhängige typische grammatikalische, lexikalische oder semantische Schwierigkeiten sowie konkrete praktische Unterstützungsmaßnahmen aufgezeigt werden. Damit die Einstufung möglichst zu jedem Zeitpunkt auf den Entwicklungsstand und -fortschritt der SchülerInnen abgestimmt ist, regen die meisten Schulen zu Intervall-Auswertungen von durchschnittlich drei Monaten an (vgl. ebd.). Anschließend sollen Ergebnisse an KollegInnen, Eltern sowie SchülerInnen weiter- bzw. zurückgemeldet und anknüpfende Lernziele transparent gemacht werden.

Bei der Einstufung werden auch SchülerInnen berücksichtigt, die zuvor keine oder nur eine unterbrochene Schulbildung erfahren haben, etwa aus Gründen wie z.B. Krieg, Naturkatastrophen oder politischen Konflikten (vgl. Alberta Education 2012b). In den großen Städten wie Calgary besteht an etwa neun Standpunkten ein spezielles Programm für diese Gruppe, das sogenannte *L.E.A.D.* Programm (*Literacy, English and Academic Development*). Für diese SchülerInnen müssen oftmals erst die Voraussetzungen geschaffen werden, damit sie am Schulleben und damit an Bildung teilhaben können. Hier geht es in den Anfängen zum Beispiel darum, sie beim Halten eines Stiftes oder beim Gebrauch von liniertem Papier zu unterstützen. Neben explizitem Sprachenlernen, Rechnen lernen sowie Grundlagenunterstützung (*Scaffolding*) im Lesen und Schreiben geht es auch um Persönlichkeitsbildung und Regeln gemeinsamen Zusammenlebens im inner- und außerschulischen Bereich (vgl. ebd.). Lehrkräfte können anhand von sogenannten *L.E.A.D. Benchmarks* den Sprachstand ihrer SchülerInnen einschätzen und fördern.

Besonders in den *L.E.A.D.* Programmen wird auf eine enge Zusammenarbeit mit den Familien Wert gelegt. Die relativ kleine Anzahl von SchülerInnen bis zu 12 Kindern in diesen Klassen trägt zu der Kooperation mit den Eltern bei. Kommunikations- und Interaktionsprozessen zwischen Schule und Elternhaus wird aber auch außerhalb der *L.E.A.D.* Programme ein entscheidender Einfluss beigemessen (vgl. Schwaiger & Neumann 2010: 64). Dieser Aspekt, der anteilig bei der Organisation und Konzeption von Zweitsprachenförderung berücksichtigt werden muss, wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

4.5. Einbezug der Eltern in die Förderung

Untersuchungen weisen nach, dass sich schulisches Engagement von Eltern unabhängig von ihrem sozialen oder ethnischen Hintergrund positiv auf die Leistungen ihrer Kinder auswirkt (vgl. OECD 2010b: 67). Schwaiger & Neumann (2010: 64f) kommen darüber hinaus zu der Erkenntnis, dass sich der positive Einfluss auf alle Altersstufen auswirkt. Als besonders relevant erweisen sich die Unterstützung der häuslichen Lernaktivitäten und eine Mitarbeit im Schulunterricht bzw. unterrichtsbegleitende Unternehmungen (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse machen deutlich, dass u.a. sprachliche und kulturelle Hemmschwellen, die eine aktive Kommunikationsaufnahme und -pflege mit der Schule erschweren, langfristig abgebaut werden müssen (vgl. ebd.: 31ff). Ebenso betonen die Autorinnen, dass in der Forschungsliteratur bislang häufig eine Defizit-Hypothese auf Seiten der MigrantInnen zugrunde gelegt wird, d.h., dass Differenzen zwischen den Sozialisationsbedingungen von Familien mit und ohne Migrationshintergrund vorwiegend als Defizite der MigrantInnen interpretiert werden (ebd.). Den Autorinnen zufolge könnte eine Schlussfolgerung der PISA Ergebnisse (vgl. z.B. OECD 2010b: 67ff) lauten, dass in zukünftigen Schulentwicklungsprozessen neben Schule und Unterricht besonders auch Familie und Eltern sowie deren Beziehungen zu der Schule reflektierend in den Blick genommen werden müssen (vgl. Schwaiger & Neumann 2010: 61ff). Um der nicht oder nur schlecht funktionierenden Kommunikation zwischen Schule und Eltern in Alberta entgegenzuwirken, gibt es in der Provinz diverse Unterstützungsprogramme, wie die unter Kap. 4 aufgeführten Programme *LINC*, *Host* und *Immigrant Settlement and Adaptation Program* (speziell für Calgary ist hier z.B. *Settlement Worker in School* und *Calgary Bridging Foundation for Youth* zu nennen). Darüber hinaus arbeiten Schulen in Alberta mit geschulten DolmetscherInnen zusammen, um die Kommunikation bei Elternabenden und Elternsprechtagen sowie bei persönlichen Terminen zu ermöglichen. Zusätzlich werden an vielen Schulen wichtige Dokumente in die an der Schule vertretenen Haupt-Herkunftssprachen übersetzt. Im Handbuch für Eltern (vgl. Alberta Education 2010b: 20) werden Eltern

grundlegende Informationen über das Schul- und Bildungssystem vermittelt und aufgezeigt, wie sie sich aktiv in den Schulalltag einbringen und ihre Kinder zu Hause unterstützen können. Elternpaten unterstützen vor allem die Familien, die neu an einer Schule sind und keine oder nur eingeschränkte Berührungspunkte zur jeweiligen Schule haben. Es gibt zahlreiche Empfehlungen für die Kommunikation und Kooperation zwischen Schule, Elternhaus und Community (vgl. Alberta Education 2013c). Hierzu zählen beispielsweise die *Parent Link Centers*, in denen Eltern zum einen Informationen und diverse Unterstützungsangebote bezüglich der Bildungsprozesse ihrer Kinder erhalten und zum anderen selbst vielfältige Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen in Anspruch nehmen sowie von einer Vernetzung mit der Community profitieren können. Additive Sprachförderprogramme wie *HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters)*; vgl. HIPPY Canada 2004) nehmen in erster Linie den Schulerfolg von Kindern in den Blick. Gleichzeitig zielen sie auf eine Qualifikation der Erwachsenen, Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften sowie auf Netzwerkbeziehungen zwischen den Eltern ab.

Es wird deutlich, dass der Einbezug von Eltern, Familien und Communities ein entscheidender Faktor in dem Bedingungsgefüge der (Sprach-)Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist. Auf einer Makroebene muss Schulkultur dahingehend geöffnet werden, dass die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schüler- und Elternschaft auf allen Ebenen anerkannt wird. Auf einer Mikroebene müssen alle am Schulleben Beteiligten früh eine kontinuierliche Zusammenarbeit anstreben. Dabei müssen vielfältige Partizipationsmöglichkeiten und Kommunikationskanäle geöffnet werden, um den verschiedenen Kompetenzen und Ressourcen der Eltern gerecht zu werden (vgl. Schwaiger & Neumann 2010: 232f). Hand in Hand mit einer Intensivierung der Elternarbeit geht die Frage nach einem Umgang mit und der Anerkennung von Herkunftssprachen im Schulkontext.

4.6. Förderung von Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit

Die unter Kap. 4.1 aufgezeigten Auswirkungen der Erstsprache/n auf die Zweitsprache finden auch in Alberta Berücksichtigung. Die Provinz verfügt über ein breites Angebot an bilingualen Schulen, Immersionsschulen und Sprach- und Kulturprogrammen an regulären Schulen. Zu den Angeboten für die sogenannten *Alternative Language Programs* zählen *French Immersion*, in der Regel vorhanden als *Early*, *Delayed* und *Late*, und ein *Bilingual Language Arts Curriculum* für Chinesisch (Mandarin), Deutsch, Spanisch und Ukrainisch. Der reguläre Fremdsprachenunterricht, bekannt als *Second Language Course Series*, wird für Französisch, *Blackfoot*, Chinesisch (Mandarin), *Cree*, Deutsch, Italienisch, Japanisch, Latein, Punjabi, Spanisch und Ukrainisch angeboten (vgl. Alberta Education 2013d). Inwiefern diese Angebote tatsächlich auch angewählt werden, kann in der Praxis je nach Jahrgang und Schule variieren. Viele Schulen bieten zudem bilinguale Programme an, die auf ihre jeweilige Schülerschaft zugeschnitten sind und die zum Beispiel Arabisch, Polnisch und Russisch beinhalten. *Alberta Education* verfolgt die Zielsetzung, einzelne Bildungsbehörden bzw. *School Boards* zu ermutigen, ihre Angebote im Hinblick auf Sprachunterricht immer wieder auf die jeweilige Schülerschaft und deren individuellen Bedürfnisse anzupassen (vgl.ebd.). In Calgary wird ein Viertel der Schülerschaft als *ELLs* identifiziert, von denen die Hälfte eine andere Sprache als Englisch in der Familie spricht. Diese *ELLs* bzw. ihre Eltern kommen aus insgesamt über 170 verschiedenen Ländern und können Herkunftssprachenunterricht in Form der Sprach- und Kulturprogramme besuchen (vgl. Calgary Board of Education 2013b).

Auch an regulären Schulen befürwortet Albertas Bildungspolitik ausdrücklich den Einbezug von Herkunftssprachen und -kulturen. Im Alberta *English as a Second Language - Guide to Implementation (K-9)* (vgl. Alberta Education 2007b) wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte so viel und so oft wie möglich den Bezug zu den Erstsprachen ihrer SchülerInnen herstellen sollen. Sprachübergreifende Ansätze werden deutlich positiv bewertet. So gibt es eine ganze Reihe von Unterstützungsmaßnahmen, die sich an die LehrerInnen von *ELLs* richten. Dazu gehören beispielsweise das Initiieren von Kontakten zu *First Language Buddies*, das heißt, SchülerInnen mit der gleichen Herkunftssprache an der Schule finden sich zusammen, um sich gegenseitig bei administrativen, fachlichen oder emotionalen Herausforderungen zu unterstützen; je nach Angemessenheit des Kontexts können SchülerInnen erste Versionen von Aufsätzen in ihrer Herkunftssprache anfertigen; in Kleingruppen mit der gleichen Herkunftssprache bzw. -kultur sollen sie dazu ermutigt werden, sprachliche und kulturelle Vorentlastungen gemeinsam vorzunehmen; Medien und Materialien mit einem globalen Bezug werden eingesetzt, damit die Brücke zwischen den Kulturen und Sprachen hergestellt werden kann; stilistische und grammatikalische Sprachvergleiche können zwischen den Sprachen aufgezeigt werden; Aktivitäten, die eine oder mehrere Kulturen im Klassenzimmer widerspie-

geln, sollen regelmäßig durchgeführt werden (vgl. Alberta Education 2013b). Darüber hinaus wird angeregt, dass die direkte Lernumgebung, vor allem das Klassenzimmer, die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen durch Bilder und Zeichen offenlegt (vgl. Alberta Education 2010a). Zusätzlich haben Lehrkräfte die Aufgabe, ihre SchülerInnen dazu zu ermutigen, in ihrer Erstsprache mit ihren Eltern so oft wie möglich zu kommunizieren und wenn möglich, zu lesen und schreiben (vgl. Alberta Education 2009: 5f). Außerdem gibt es zahlreiche Projekte, in denen die Erstsprachen und -kulturen oftmals mit Hilfe der Eltern aktiv gefördert werden (vgl. Government of Alberta 2013). Besonders hervorzuheben ist ein mehrsprachiges Buchprojekt mit dem Namen *Family Treasures*, in dem Kinder gemeinsam mit Eltern und Lehrkräften Geschichten in ihren Erstsprachen entwickeln, erzählen, illustrieren und ins Englische übersetzen. Inhaltlich geht es in den Geschichten um Gegenstände mit einer persönlichen und kulturellen Bedeutung, sogenannte *Family Treasures* (vgl. University of Calgary 2011).

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich Alberta – zumindest in Bezug auf bildungspolitische Bestrebungen und curriculare Vorgaben – den Anforderungen stellt, die eine multikulturelle und mehrsprachige Gesellschaft mit sich bringt. Die AkteurInnen im Kontext Schule werden mit theoretischem Fundament und praktischen Umsetzungshilfen im Schulalltag und besonders im *ESL* Bereich unterstützt. Wie aufgezeigt, spielt besonders die Unterstützung der Lehrkräfte in Form von Hilfsmitteln wie den Niveauekonkretisierungen samt Videos und Schreibbeispielen eine große Rolle und trägt zu einer Kooperation zwischen Fach- und SprachlehrerInnen bei. Darüber hinaus zeichnen sich Sprachförderungsprogramme durch ein gutes Monitoring, eine Durchgängigkeit von bis zu sieben Jahren, einer Verknüpfung von integrierten und additiven Fördermodellen, dem Einbezug der Eltern und der Förderung von Herkunftssprachen aus. Teilweise zielen Aspekte wie die Förderung von Mehrsprachigkeit oder die Intensivierung von Kommunikation- und Interaktionsprozessen mit Familien und Communities über eine reine Sprachförderung hinaus und sind fest im gesamten Schulprogramm verankert. Nicht zu unterschätzen ist die Rolle der Verantwortlichen in der Sprachförderung, die aufgrund ihrer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Vielfältigkeit, Mehrsprachigkeit und Heterogenität eine besondere Schnittstelle der Förderung bieten. Auch wenn inzwischen die Universitäten verpflichtende Studienanteile zum Thema Heterogenität und vielfältige Schülerschaft für angehende Lehrkräfte eingeführt haben, kommt besonders den Sprachlehrkräften nach wie vor verstärkt die Aufgabe zu, ihren FachkollegInnen z.B. die Vorteile eines sprachsensiblen Fachunterrichts nahezubringen.

5. Fazit und Ausblick

Das primäre Anliegen dieses Beitrags richtete sich darauf, die Ergebnisse der PISA Studien zu komplementieren und zu untersuchen, wie Sprachförderungsprogramme in Kanada bzw. Alberta konkret organisiert sind und inwiefern institutionelle Rahmenbedingungen die nötigen Weichen für eine erfolgreiche Konzeption stellen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Kanada relativ gute Voraussetzungen für eine Förderung seiner multikulturellen und mehrsprachigen Schülerschaft aufweist. Zum einen werden Multikulturalismus und Mehrsprachigkeit durch ein politisches Mandat in die Leitlinien des Landes integriert und in sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens gefördert. Zum anderen hat dies Auswirkungen auf die EinwohnerInnen, die sich mit ethnischer Vielfalt als Teil der kanadischen Identität auseinandersetzen und diese in aktiver Teilnahme am öffentlichen Leben demonstrieren. Schule als ein Bestandteil des öffentlichen Lebens findet hierbei eine starke Berücksichtigung. Ethnische Vielfalt wird als Norm gesehen und dementsprechend gefördert – u.a. in Form von Sprachförderungsprogrammen. Die Teilkomponenten der Konzeption, Organisation sowie der geplanten Durchführung sind logisch miteinander vernetzt. Besonders den *ESL* Lehrkräften kommt hierbei eine hohe Relevanz zu, da sie in den letzten Jahrzehnten ein verändertes Rollenverständnis ausarbeiten und implementieren mussten. Wie unter Kap. 2 aufgeführt, hatte die Zweitsprachenförderung in Kanada aus einem historischen Blickwinkel betrachtet zunächst das Ziel der Anpassung und Assimilierung der Einwanderer. Sprachen und Kulturen der indigenen Bevölkerung sowie der Neuankömmlinge sollten zugunsten der englischen Sprache und kanadischen Wertvorstellungen unterdrückt werden. Diese historische Rolle galt es im Sinne der Anerkennung und Förderung des Multikulturalismus seit Beginn der 70er Jahre zu wenden. Neben dem reinen Zweitspracherwerb spielen Faktoren wie kulturelle und sprachliche Vielfalt, die Bewahrung von Herkunftssprachen und -kulturen und die Förderung von Gleichheit (im Sinne von gleicher Behandlung), Vielfalt und anti-rassistischen Weltanschauungen eine Rolle (vgl. MacPherson, Turner, Khan, Hingley, Tigchelaar & Lafond 2004: 20).

Basierend auf bildungspolitischen Bestrebungen, Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung sowie einigen Einblicken in die Praxis der Zweitsprachenförderung kann festgehalten werden, dass die *English as a Second Language* Förderung in Alberta den Ansprüchen einer potentiell erfolgreichen Förderung entspricht. Ob und inwiefern sich die bildungspolitischen Bestrebungen und curricularen Vorgaben allerdings auch in der Praxis auf einer unterrichtlichen Ebene umsetzen lassen, kann sich nur durch empirisch fundierte Untersuchungen zeigen. Erste empirische Ergebnisse aus Interviewstudien mit AkteurInnen aus der Zweitsprachenförderung in Alberta liegen bereits vor (vgl. Schuett, in Vorbereitung). Hier deuten sich Diskrepanzen zwischen den curricularen Vorgaben und den praktisch umgesetzten Maßnahmen an. Diese Diskrepanzen implizieren Schwierigkeiten bei der Durchführung und Anwendung von theoretischen Zielvorgaben auf der Mikroebene. Sie zeigen aber auch den besonderen Umgang mit Problemen und Lösungswege der beteiligten AkteurInnen auf.¹³

Schlussfolgernd kann im Hinblick auf die Arbeitshypothese festgehalten werden, dass die Sprachförderung in der Tat einen der Schlüsselfaktoren für den Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund darstellt – zumindest in der Theorie. Die Notwendigkeit einer empirischen Fundierung ergibt sich nicht nur hinsichtlich der praktischen Umsetzung und Anwendung der Sprachförderkonzepte in Kanada. Ob und inwiefern die Ergebnisse auch über den kanadischen Kontext hinaus von Bedeutung sein und den deutschen Diskurs bezüglich einer Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund anregen könnten, kann ebenfalls erst durch die Ergebnisse weiterer empirischer Studien beantwortet werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Kanada trotz – oder gerade wegen – seiner eher dunklen Kapitel der Ansiedlung durch die Gründernationen und der ursprünglichen Einwanderungspolitik schließlich das Blatt wenden konnte und sich den nicht immer einfachen Herausforderungen einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft bewusst stellt. Sicherlich steht den KanadierInnen noch ein langer Weg bevor, um auch aktuelle Diskurse um Einwanderung und Integration erfolgreich zu lösen. Dennoch zeigt das kanadische Modell vorbildliche Ansätze in der Bildungspolitik, die möglicherweise auch hierzulande zu einem Leitbild für den erfolgreichen Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden können.

Literaturverzeichnis

- Alberta Education (2007a), English as a Second Language (ESL) Funding [Online unter <http://education.alberta.ca/media/322113/1.8.pdf>. 28. März 2013].
- Alberta Education (2007b), English as a Second Language. Guide to Implementation. Kindergarten to Grade 9 [Online unter <http://education.alberta.ca/media/507659/eslktg9gi.pdf>. 25. Juni 2013].
- Alberta Education (2009), Working with Young Children who are Learning English as a New Language [Online unter <http://education.alberta.ca/media/1093791/earlylearning.pdf>. 28. März 2013].
- Alberta Education (2010a), Understanding ESL Learners: Differentiating Instruction [Online unter <http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Specialist-Councils/ESL-3-5%20Differentiating%20Instruction.pdf>. 28. März 2013].
- Alberta Education (2010b), Handbook for Parents [Online unter <http://education.alberta.ca/parents.aspx>. 26. März 2010].
- Alberta Education (2011), Pan-Canadian Assessment Program 2010 [Online unter <http://www.education.alberta.ca/admin/testing/nationaltesting/pcap2010.aspx>. 27. März 2013].
- Alberta Education (2012a), Provincial Achievement Tests (PATs) [Online unter <http://www.education.alberta.ca/admin/testing/achievement/highlights.aspx>. 27. März 2013].
- Alberta Education (2012b), Organizing for Instruction [Online unter http://www.learnalberta.ca/content/eslapb/documents/organizing_for_instruction.pdf. 19. Juni 2013].
- Alberta Education (2012c), Assessment Tools & Strategies Language Proficiency Assessment [Online unter http://www.learnalberta.ca/content/eslapb/languageproficiencyassessment_using.html. 23. Juni 2013].

Lena Schuett (2014), Mehrsprachigkeit und Migration – Schulische Zweitsprachenförderung in Kanada. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 97-118. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Schuett.pdf>.

- Alberta Education (2013a), Funding Manual for School Authorities 2013/2014 School Year [Online unter <http://education.alberta.ca/media/6858012/part81schooljurisdictionrates.pdf>. 28. März 2013].
- Alberta Education (2013b), The Benchmarks Levels [Online unter <http://www.learnalberta.ca/content/eslapb/index.html>. 28. März 2013].
- Alberta Education (2013c), Programs and Services [Online unter <http://humanservices.alberta.ca/programs-and-services.html>. 23. Juni 2013].
- Alberta Education (2013d), Learning Languages in Alberta [Online unter <http://education.alberta.ca/teachers/resources/learnlang/educators.aspx>. 23. Juni 2013].
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.) (2007), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Avenarius, Hermann; Brauckmann, Stefan; Döbert, Hans; Lehmann, Rainer & Sroka, Wendelin (2007), Ziele, theoretischer Bezugsrahmen und methodische Anlage der Studie. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), 15-25.
- Avenarius, Hermann; Döbert, Hans; Geißler, Gert & Sroka, Wendelin (2007), Die Bildungssysteme Kanadas und Deutschlands im Überblick. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), 57-67.
- Sievert, Stephan; Slupina, Manuel & Klingholz, Reiner (2012), Nach Punkten vorn – Was Deutschland von der Zuwanderungs- und Integrationspolitik Kanadas lernen kann. Berliner Institut für Bevölkerung und Entwicklung [Online http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Nach_Punkten_vorn/Kanada_final.pdf. 14. Januar 2014].
- Bertelsmann Stiftung (2008), Der Toronto District School Board - vorbildlich für Integration und faire Bildungschancen. In: Carl Bertelsmann-Preis 2008, Integration braucht faire Bildungschancen [Online unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-83201181/bst/hs.xsl/85815_85863.htm. 28. März 2013].
- Brauckmann, Stefan; Döbert, Hans; Fuchs, Hans-Werner & Sroka, Wendelin (2007), Steuerung der Schulsysteme in den kanadischen Provinzen und den deutschen Ländern. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), 105-120.
- Brochu, Pierre; Deussing, Marie-Anne; Houme, Koffi & Chuy, Maria (2013), Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA Study. The Performance of Canada's Youth in Mathematics, Reading, and Science. 2012 First Results for Canadians Aged 15 [Online unter http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_EN_Web.pdf. 16. Januar 2014].
- Bussière, Patrick; Cartwright, Fernando; Crocker, Robert; Ma, Xin; Oderkirk, Jillian & Zhang, Yanhong (2001), Measuring up: The Performance of Canada's Youth in Reading, Mathematics and Science. OECD PISA Study. First Results for Canadians aged 15 [Online unter <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-590-x/81-590-x2000001-eng.pdf>. 25. Juni 2013].
- Bussière, Patrick; Cartwright, Fernando & Knighton, Tamara (2004), The Performance of Canada's Youth in Mathematics, Reading, Science and Problem Solving. 2003 First Findings for Canadians Aged 15 [Online unter <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-590-x/81-590-x2004001-eng.pdf>. 25. Juni 2013].
- Bussière, Patrick; Knighton, Tamara & Pennock, Dianne (2007), Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA Study. The Performance of Canada's Youth in Science, Reading and Mathematics. 2006 First Results for Canadians aged 15 [Online unter <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-590-x/81-590-x2007001-eng.pdf>. 25. Juni 2013].
- Calgary Board of Education (2013a), Admission to the Calgary Board of Education [Online unter http://www.cbe.ab.ca/programs/prog-pdf/Admission_to_the_CBE.pdf. 28. März 2013].
- Calgary Board of Education (2013b), English Language Learners [Online unter <http://www.cbe.ab.ca/programs/prog-esl.asp>. 28. März 2013].

- Calgary Herald (2013), Canadian students are high-level achievers but math, science scores dip: OECD study [Online unter <http://www.calgaryherald.com/business/story.html?id=9241933>. 14. Januar 2014].
- Canadian Heritage (2009), Human Rights Program, Section 25-31: General [Online unter <http://www.pch.gc.ca/pgm/pdp-hrp/canada/guide/gnrl-eng.cfm>. 25. März 2013].
- Citizenship and Immigration Canada (2009), Annual Report on the Operation of the Canadian Multiculturalism Act 2007-2008 [Online unter <http://www.cic.gc.ca/english/resources/publications/multi-report2008/part1.asp>. 25. März 2013].
- Citizenship and Immigration Canada (2011), Annual Report to Parliament on Immigration [Online unter <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/annual-report-2011.pdf>. 26. März 2013].
- Coelho, Elizabeth (2004), *Adding English. A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*. Ontario: Pippin.
- Council of Ministers of Education (2011), Pan-Canadian Assessment Program. PCAP-2010. Report on the Pan-Canadian Assessment of Mathematics, Science, and Reading [Online unter <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/274/pcap2010.pdf>. 20. Juni 2013].
- Cummins, Jim (1980), The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly* 14: 2, 175-187 [Online unter <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3586312.pdf?acceptTC=true>. 21. Juni 2013].
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Toronto: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim & Davison, Chris (Hrsg.) (2007), *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer.
- Cummins, Jim & Man, Evelyn Yee-Fun (2007), Academic language: what is it and how do we acquire it? In: Cummins & Davison (Hrsg.), 797-810.
- Cummins, Jim (2007), Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)* 10: 2, 221-240 [Online unter <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cjal/article/view/267/328>. 28. März 2013].
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Döbert, Hans; Fuchs, Hans-Werner & Sroka, Wendelin (2007), Zentrale Merkmale der Schulsystemsteuerung in den kanadischen Provinzen und den deutschen Ländern. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), 229-338.
- Douglas, Scott Roy (2010), *Non-Native English Speaking Students at University: Lexical Richness and Academic Success*. University of Calgary: Dissertation.
- Ellis, Rod (2012), *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elrick, Jennifer (2007), Fokus Migration. Länderprofil Kanada [Online unter http://focus-migration.hwwi.de/typo3_upload/groups/3/fokus_Migration_Publikationen/Laenderprofile/LP_08_Kanada.pdf. 18. Juni 2013].
- Elrick, Jennifer (2013), Ethnische Zugehörigkeit. Bundeszentrale für politische Bildung [Online unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/170740/ethnische-zugehoerigkeit>. 27. Januar 2014].
- Esser, Hartmut (2008), Sprache und Integration [Online unter http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1472.asp. 28. März 2013].
- Fleming, Douglas (2007), Adult immigrants ESL programs in Canada: Emerging trends in the contexts of history, economics, and identity. In: Cummins & Davison (Hrsg.), 185-198.

- Freemann, Yvonne & Freemann, David (2007), Four keys for school success for elementary English learners. In: Cummins & Davison (Hrsg.), 349-364.
- Geißler, Rainer (2003), Multikulturalismus in Kanada - Modell für Deutschland? Bundeszentrale für politische Bildung [Online unter <http://www.bpb.de/apuz/27564/multikulturalismus-in-kanada-modell-fuer-deutschland?p=all>. 18. Juni 2013].
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003), *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: BLK.
- Government of Alberta (2012), Education [Online unter <http://www.albertacanada.com/business/overview/education.aspx>. 20. Juni 2013].
- Government of Alberta (2013), Teaching Refugees with Limited Formal Schooling [Online unter <http://teachingrefugees.com.66-18-244-250.previewme3.net/young-learners/supportive-school-practices/family-literacy-projects/>. 28. März 2013].
- Government of Canada (2008), 85th Anniversary of the Chinese Immigration Act [Online unter <http://www.cic.gc.ca/english/multiculturalism/asian/85years.asp>. 14. Januar 2014].
- Government of Canada (2013), Chinese-Canadian Community Projects [Online unter <http://www.cic.gc.ca/ENGLISH/multiculturalism/programs/chinese.asp>. 14. Januar 2014].
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HIPPY Canada (2004), Helping communities, help parents, help children [Online unter <http://www.hippycanada.ca/hippicanada.php>. 23. Juni 2013].
- Hörner, Wolfgang & Klemm, Klaus (2007), Zusammenfassung. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), 223-228.
- Howard Research (2009), Kindergarten to Grade 12 English as a Second Language. Literature Review Update [Online unter http://education.alberta.ca/media/1182477/esl_lit_review.pdf. 17. März 2013].
- Karakasoglu, Yasemin; Gruhn, Mirja & Wojciechowicz, Anna (2011), *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-) Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.) (2010), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Knapp, Werner (2006), Language and learning disadvantages of learners with a migrant background in Germany. Intergovernmental Conference, Languages of Schooling: towards a Framework for Europe [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Knapp_9oct_EN.doc. 27. März 2013].
- Knighton, Tamara; Brochu, Pierre & Gluszynski, Tomasz (2010), Measuring Up: Canadian Results of the OECD PISA Study. The Performance of Canada's Youth in Reading, Mathematics and Science. 2009 First Results for Canadians Aged 15 [Online unter <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/254/PISA2009-can-report.pdf>. 18. Juni 2013].
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2011), Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2011 [Online unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2011.pdf>. 28. März 2013].
- Kunz, Jean Lock & Sykes, Stuart (2007), From Mosaic to Harmony: Multicultural Canada in the 21st Century. Results of Regional Roundtables [Online unter http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/policyresearch/PH4-42-2007E.pdf. 25. März 2013].
- Kymlicka, Will (2010), The Current State of Multiculturalism in Canada and Research Themes on Canadian Multiculturalism 2008-2010 [Online unter <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/multi-state.pdf>. 25. März 2013].

- Leisen, Josef (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2006), *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford.
- Löser, Jessica M. (2008), Der Settlement Worker in School. Ein kanadisches Unterstützungsmodell für Familien mit Migrationshintergrund. In: Dirim, Inci; Hauenschild, Katrin; Lütje-Klose, Birgit; Löser, Jessica M. & Sievers, Isabel (Hrsg.), *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Frankfurt: Brandes & Apsel, 55-65.
- MacPherson, Seonaigh; Turner, Diana; Khan, Ranya; Hingley, Warren; Tigchelaar, Ann & Lafond, Lori Dustan (2004), ESL and Canadian Multiculturalism: Multilingual, Intercultural Practices for the 21st Century. *TESL Canada Journal* 4, 1-22.
- Minister of Justice (2013), Canadian Multiculturalism Act [Online unter <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-18.7.pdf>. 19. Juni 2013].
- OECD (2006), *Where Immigrants Students Succeed. A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2010a), PISA 2009 Ergebnisse. Zusammenfassung [Online unter <http://www.oecd.org/berlin/46615935.pdf>. 26. März 2013].
- OECD Reviews of Migrant Education (2010b), *Closing the Gap for immigrant students. Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD.
- OECD (2012), OECD Factbook 2011-2012: Economic, Environmental and Social Statistics [Online unter <http://www.oecd-ilibrary.org/sites/factbook-2011-en/10/02/04/10-02-04-g1.html?contentType=/ns/StatisticalPublication,/ns/Chapter&itemId=/content/chapter/factbook-2011-89-en&containerItemId=/content/serial/18147364&accessItemIds=&mimeType=text/html>. 20. Juni 2013].
- Polat, Ayca (2008), Multikulturalismus und Bildungsgleichheit in Kanada – Vorbild für die migrationspolitische Bildung in Deutschland? In: Lange, Dirk (Hrsg.), *Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa*. Wiesbaden: VS, 185-201.
- Roessingh, Hetty (1999), Adjunct Support for High School ESL Learners in Mainstream English Classes: Ensuring Success. *TESL Canada Journal* 17: 1, 72-86.
- Roessingh, Hetty (2008), Variability in ESL Outcomes: The Influence of Age on Arrival and Length of Residence on Achievement in High School. *TESL Canada Journal* 26: 1, 87-107.
- Schuett, Lena (in Vorbereitung), *Language support programs in multilingual societies: An analysis of Alberta Education in Canada and its possible implications for Bremen* (Arbeitstitel). Eigene Interviewstudien aus dem Jahr 2012, geplant zur Veröffentlichung als Bestandteil einer Dissertation. Universität Bremen, Fachbereich 10.
- Schwaiger, Marika & Neumann, Ursula (2010), Regionale Bildungsgemeinschaften Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA [Online unter http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u14/Schwaiger_Neumann_2010.pdf. 28. März 2013].
- Stanat, Petra & Christensen, Gayle (2006), *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. Berlin: OECD/BMBF (= Bildungsforschung 19).
- Statistics Canada (2008), Canada's Ethnocultural Mosaic, 2006 Census [Online unter <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/pdf/97-562-XIE2006001.pdf>. 25. März 2013].
- Statistics Canada (2011), Chart A.4.3 - Average PISA reading performance by immigrant status, 2009 [Online unter <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/2011001/c-g/c-ga4.3-eng.htm>. 25. März 2013].
- Statistics Canada (2013a), Mother tongue (percentage distribution), Canada, provinces and territories, 2011 Census [Online unter <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/lang-tab-eng.cfm>. 26. März 2013].

- Statistics Canada (2013b), Census Profile [Online unter <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=01&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=Canada&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=&TABID=1>. 26. März 2013].
- Statistics Canada (2013c), Languages [Online unter <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-402-x/2011000/chap/lang/lang-eng.htm>. 18. Juni 2013].
- Statistics Canada (2014a), Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada [Online unter <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.cfm>. 14. Januar 2014].
- Statistics Canada (2014b), Aboriginal People in Canada: First Nations People, Métis and Inuit [Online unter <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.cfm>. 14. Januar 2014].
- Statistisches Bundesamt (2008), *Ergebnisse des Mikrozensus 2006, Fachserie 1 Reihe 2.2, Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: DESTATIS [Online unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-693DBC87-CC55675D/bst/Statis_Bevoelkerung_Erwerbstaetigkeit_Mikrozensus-Migranten_2006.pdf. 26. März 2013].
- The Calgary Bridge Foundation for Youth (2010), Bridging the Journey to Canadian Life [Online unter <http://www.calgarybridgefoundation.com/>. 28. März 2013].
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (2002), A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement [Online unter <http://escholarship.org/uc/item/65j213pt>. 27. März 2013].
- Tröhler, Daniel (2012), Was ist gute empirische Unterrichtsforschung? Ein Plädoyer für die vergessene reflexive Qualität von Wissenschaft. In: Doff, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen. Methoden. Anwendung*. Tübingen: Narr, 34-47.
- University of Calgary (2011), Family Treasures and Grandma's Soup. A Dual Language Book Project [Online unter <http://www.duallanguageproject.com>. 28. März 2013].

Anmerkungen

¹ Der Begriff Migrationshintergrund wird in der Fachdiskussion nicht einheitlich definiert. Mit dem Bericht „Where Immigrant Students Succeed“ (OECD 2006) wurde die Unterscheidung zwischen erster (beide Elternteile und Kind im Ausland geboren) und zweiter Generation (beide Elternteile im Ausland, Kind im Einwanderungsland geboren) eingeführt. Allerdings besteht nach wie vor keine Einigkeit in der Literatur über die Zuordnung von Kindern mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil. Die OECD ordnet diese SchülerInnen der Gruppe ohne Migrationshintergrund zu. Dagegen findet man in den meisten nationalen Länderberichten eine separat-ausgewiesene Darstellung solcher SchülerInnen wieder (vgl. z.B. Klieme et al. 2010). Statistische Daten zum Personenkreis mit Migrationshintergrund orientieren sich wiederum an der Mikrozensushebung des Statistischen Bundesamtes, wonach diejenigen Kinder und Jugendliche zu der Gruppe mit Migrationshintergrund zählen, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (vgl. Statistisches Bundesamt 2008: 6). Dieser Beitrag orientiert sich an der Definition der KMK, die den sprachlichen Aspekt des Migrationshintergrundes hervorhebt und von einem Migrationshintergrund ausgeht, wenn mindestens eines der drei Kriterien erfüllt ist: Der/die SchülerIn besitzt eine andere als die Staatsangehörigkeit des Aufnahmelandes, das Geburtsland ist ein anderes als das Aufnahmeland oder die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache ist eine andere als die des Aufnahmelandes (in Anlehnung an KMK 2011: 29).

² In diesem Beitrag wird zwischen den Begriffen des Sprachenlernens und des Spracherwerbs im Sinne einer engen linguistischen Definition nicht differenziert (vgl. Ellis 2012: 3).

³ Der *Chinese Immigration Act*, der 1885 verabschiedet wurde, führt aus, dass: “No person of Chinese origin or descent other than the classes mentioned in paragraphs (a) and (b) of section five and sections twenty-three and twenty-four of this Act shall be permitted to enter or land in Canada elsewhere than at the ports of Vancouver and

Victoria.” (vgl. Government of Canada 2008). Chinesische ImmigrantInnen wurden in der Zeit zwischen 1885 und 1923 mit einer festen Gebühr, der *Head Tax*, besteuert; diese sollte sie entmutigen, auch nach der Fertigstellung der *Canadian Pacific Railway*, die größtenteils von ChinesInnen gebaut wurde, sich in Kanada niederzulassen. Zu diesem Zeitpunkt wurde nur noch ausgewählten Kaufleuten, DiplomatInnen, StudentInnen sowie Personen mit „special circumstances“ die Einreise nach Kanada gestattet (vgl. ebd.).

⁴ Der *Chinese Exclusion Act* existierte zwischen 1923 und 1947. In dieser Zeit wurde weniger als 50 ChinesInnen die Einreise nach Kanada gestattet. Die *Chinese Canadian Community* empfindet dieses Gesetz als die ultimative Form der Erniedrigung, welche eine Familienzusammenführung vieler chinesischer Familien in dieser Zeit verhin- derte (vgl. Government of Canada 2008).

⁵ Der Begriff „Allophone“ stammt aus der Soziolinguistik. Im kanadischen Kontext bezeichnet er SprecherInnen, deren Muttersprache weder Englisch noch Französisch ist. Der Begriff der allophonen Population wird häufig als Abgrenzung zur anglophonen und frankophonen Bevölkerung Kanadas verwendet. Die indigene Bevölkerung Kanadas hingegen zählt nicht zur Gruppe der Allophonen (vgl. Statistics Canada 2013c).

⁶ Das Gesetz zur Gleichbehandlung am Arbeitsplatz (*Employment Equity Act*) von 1996 definiert so genannte „sichtbare Minderheiten“ als „Personen, die weder Ureinwohner noch von kaukasischer Abstammung oder weißer Hautfarbe sind“ (vgl. Elrick 2013). Im Jahr 2011 gehörten *South Asians*, *Chinese* und *Blacks* mit insgesamt 61,3 % zu den zahlenmäßig größten Gruppen der *Visible Minority Population* in Kanada (vgl. Statistics Canada 2014a).

⁷ Neben der *Economic Class*, der *Family Class* und der *Refugee/Humanitarian Class* gibt es weitere Möglichkeiten nach Kanada einzuwandern, so zum Beispiel durch das *Live-in Caregivers Program* oder die *Canadian Experience Class* (vgl. Sievert, Slupina & Klingholz 2012: 17).

⁸ In diesem Bericht werden die Begriffe der Erstsprache/n und Muttersprache/n gleichbedeutend gebraucht. Der Begriff der Zweitsprache impliziert jegliche Sprache, die im Anschluss an die Muttersprache erworben wird, auch wenn es sich um die dritte oder vierte Sprache handelt (vgl. Ellis 2012: 3). Hinsichtlich der Sprachen, die zu Hause bzw. in der Familie gesprochen werden, wird der Begriff Familiensprache oder Herkunftssprache verwendet (vgl. Klieme et al. 2010: 201). Ebenso wird der Begriff der Herkunftskultur gebraucht, um die ethnische Herkunft der Familie und den damit verbundenen kulturellen Kontext zu beschreiben.

⁹ Vgl. z.B. Geißlers Beitrag für die Bundeszentrale für politische Bildung „Multikulturalismus in Kanada - Modell für Deutschland?“, in dem der Autor vom „ethnischen Mosaik“ Kanadas spricht (vgl. Geißler 2003).

¹⁰ Kanadas offizielle Landessprachen sind Englisch und Französisch. New Brunswick/Nouveau Brunswick ist die offiziell einzige bilinguale Provinz, während Québec die offiziell einzige frankophone Provinz ist. Die übrigen acht Provinzen sind anglophon, so auch Alberta. Da hier ImmigrantInnen, vor allem im Schulsystem in den meis- ten Fällen Englisch erwerben müssen, liegt der Fokus in diesem Beitrag auf der Englisch-Sprachförderung.

¹¹ In der Literatur trifft man somit auf Begriffe wie *English for Speakers of Other Languages (ESOL)*, *Non-Native English Speaker (NNES)* oder *English as an Additional Language (EAL)*. In diesem Beitrag wird der Begriff des *English Language Learner* (im Folgenden als *ELL(s)* abgekürzt) verwendet, wenn es um das Individuum geht und *English as a Second Language* (im Folgenden als *ESL* abgekürzt), wenn das System im Vordergrund steht.

¹² Die Förderdauer von sieben Jahren wurde für das aktuelle Schuljahr (2013/14) auf fünf Jahre reduziert (vgl. Alberta Education 2013a: 77). Inwiefern diese Verkürzung der Förderzeit negative Auswirkungen hat, kann noch nicht festgestellt werden.

¹³ Diese Erkenntnisse sind hochbedeutsam im Kontext der Gesamtuntersuchung von Sprachförderung und werden in der Dissertation von Schuett (in Vorbereitung) vorgestellt.