

Original:

Jim Cummins "Reversing Underachievement among Immigrant-Background Students: What Does the Research Say?"

<http://politechnik.de/reversing-underachievement-among-immigrant-background-students-what-does-the-research-say-jim-cummins-the-university-of-toronto-2/>

Übersetzung FMKS/ Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen, www.fmks.eu, 2016

Über den Autor:

Jim Cummins, Professor em.

Ontario Institute for Studies in Education

University of Toronto

james.cummins@utoronto.ca

Jim Cummins' Forschung konzentriert sich auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz in Bildungskontexten, die durch sprachliche Vielfalt charakterisiert sind. In zahlreichen Artikeln und Büchern hat er das Wesen der Sprachkompetenz und deren Bezug zur Entwicklung der Lese- und Schreibfertigkeit erforscht. Besondere Betonung legt er dabei auf die Schnittmenge zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen, dem Aushandeln der Lehrer-Schüler-Identität und dem Erreichen der Lese- und Schreibkompetenz.

Leistungsschwäche bei Schülern mit Migrationshintergrund umkehren:

Was sagt die Forschung?

Jim Cummins

University Toronto

In dieser Publikation untersuche ich die den Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund zugrunde liegenden Muster und empfehle evidenz-basierte Wege zur Steigerung schulischer Bildungserfolge. Obwohl jeder soziale Kontext einzigartig ist, lassen sich einige Verallgemeinerungen hinsichtlich der Erfolgsstrukturen und der Gründe für Misserfolge auf der Grundlage von Forschungsergebnissen feststellen. Die Ermittlung kausaler Faktoren wiederum ermöglicht uns, unterrichtliche Maßnahmen hervorzuheben, die eine Antwort auf diese kausalen Faktoren geben.

Drei mögliche Ursachen für Bildungsnachteile charakterisieren die soziale Situation vieler Gruppierungen mit Zuwanderungshintergrund: (a) Das „Umschalten“ zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und der Schulsprache, das Schülern abverlangt, akademische Inhalte in ihrer zweiten Sprache zu lernen. (b) Ein niedriger sozio-ökonomischer Status (engl.: SES), gepaart mit niedrigem Familieneinkommen und/oder geringem Bildungsstand der Eltern. (c) Randgruppenstatus aufgrund sozialer Diskriminierung und/oder Rassismus in der breiteren Gesellschaft.

Einige Gruppen in verschiedenen Ländern sind durch alle drei Risikofaktoren geprägt (zum Beispiel viele spanisch-sprachige Schüler in den USA, viele türkisch-sprachige Schüler in verschiedenen europäischen Ländern). In anderen Fällen kann auch nur ein Risikofaktor eine Rolle spielen (zum Beispiel bei afro-amerikanischen Schülern der Mittelklasse in den USA, französisch-sprachigen Schülern der Mittelschicht, die Schulen im Vereinigten Königreich besuchen). Obwohl diese drei sozialen Bedingungen Risikofaktoren für den Bildungserfolg von Schülern darstellen, werden sie nur dann als Bildungsnachteil

erkannt, wenn die Schule es nicht schafft, darauf angemessen zu reagieren oder wenn sie den negativen Einfluss weiterer sozialer Faktoren verstärkt. Zum Beispiel wurde die soziale Diskriminierung, die Roma-Schüler durchweg in Europa erfahren, in einigen Ländern durch Pädagogen verstärkt, die Roma als intellektuell minderbemittelt abstempeln und in getrennte Sonderklassen stecken.

Schulleistung bei Schülern mit Migrationshintergrund

In Tabelle 1 ist die Lesekompetenz von 15-jährigen Schülern der ersten und zweiten Generation mit Migrationshintergrund aus verschiedenen Ländern laut Internationaler Schulleistungsstudie der OECD, der PISA-Studie, dargestellt. Schüler scheinen besser abzuschneiden in Ländern wie Kanada und Australien, die Immigration während der letzten 40 Jahre gefördert und eine schlüssige Infrastruktur aufgebaut haben, um Immigranten in die Gesellschaft zu integrieren (zum Beispiel kostenlose Sprachklassen für Erwachsene, Sprachunterstützungsangebote für Schüler in Schulen, schnelle Qualifizierung zur vollen Staatsbürgerschaft und so weiter). Außerdem haben sowohl Canada als auch Australien ausdrücklich multikulturelle Philosophien auf nationaler Ebene mit dem Ziel unterstützt, Respekt unter den Gemeinschaften zu fördern und die Integration von Neuankömmlingen in die breite Gesellschaft zu beschleunigen. In Canada (Erhebung 2003) und Australien (Erhebung 2006) schnitten Schüler der zweiten Generation (im Gastland geboren) etwas besser in ihren Schulleistungen ab als Schüler, deren Muttersprache die Schulsprache ist. Einige der positiven Ergebnisse in Australien und Canada können auf eine gezielte Einwanderung zurückgeführt werden, die Immigranten mit hoher Bildungsqualifikation begünstigen. In beiden Ländern ist der Bildungsstand erwachsener Zuwanderer im Durchschnitt so hoch wie der der Allgemeinbevölkerung.

	PISA 2003	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2006
	Gen 1	Gen 2	Gen 1	Gen 2
Australien	-12	-4	+1	+7
Österreich	-77	-73	-48	-79
Belgien	-117	-84	-102	-81
Canada	-19	+10	-19	0
Deutschland	-86	-96	-70	-83
Niederlande	-61	-50	-65	-61

Tabelle 1: PISA Lesekompetenz 2003 und 2006 (auf Grundlage der Daten in Christensen und Steglitz, 2008; Gen 1 = 1. Schülergeneration, geboren außerhalb des Gastlandes, Gen 2 = 2. Schülergeneration, geboren im Gastland; negative Ergebnisse bedeuten Leistungen unterhalb des Landesdurchschnitts, positive Ergebnisse bedeuten Leistungen über dem Landesdurchschnitt; das Gesamtmittel beträgt 500 Punkte.)

Im Gegensatz dazu tendiert die 2. Schülergeneration in Ländern, die von stark ablehnender Haltung gegenüber Immigranten geprägt sind, dahin, sehr schlecht abzuschneiden (zum Beispiel Österreich, Belgien, Deutschland). In einigen Fällen (Dänemark und Deutschland 2003, Österreich und Deutschland 2006) zeigte die 2. Schülergeneration, die ihre gesamte Schulbildung im Gastland erhalten hat, noch schwächere Leistungen als die 1. Schülergeneration, die als Neuankömmlinge kamen und wahrscheinlich

weniger Zeit und Gelegenheit hatten, die Sprache des Gastlandes zu lernen. Diese Daten legen nahe, dass andere Faktoren als lediglich die Möglichkeit, die Sprache des Gastlandes zu lernen, eine Rolle dabei spielen, die Leistung bei Schülern der 2. Generation in diesen Ländern zu begrenzen.

Effektiver Unterricht als Antwort auf die Ursachen schwacher Leistungen

Wie oben beschrieben führt Tabelle 2 die drei Gründe eines möglichen Bildungsnachteils näher aus. Ferner präzisiert sie die evidenz-basierten pädagogischen Antworten, die wahrscheinlich den größten Einfluss bei der Auseinandersetzung mit diesen Ursachen für einen möglichen Nachteil haben.

Schülerhintergrund	Sprachunterschiede	Niedriger Sozioökonomischer Status SES	Randgruppenstatus
Ursachen möglicher Benachteiligung	Nichtverstehen von Instruktionen aufgrund der Unterschiede zwischen Herkunfts- und Schulsprache	Unzureichende Gesundheitsversorgung und/oder Ernährung	Gesellschaftliche Diskriminierung
		Abgesonderte Wohnsituation	Niedrige Erwartungen von Seiten der Lehrer
		Armutbedingter, häuslicher Mangel an kulturellen und materiellen Ressourcen	Bedrohung durch Stereotypisierung
		Unzureichender häuslicher und schulischer Zugang zu Printmedien	Abwertung der Identität
Evidenz-basierte unterrichtliche Reaktion darauf	Unterstützung des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion durch das gesamte Curriculum	Maximierter Zugang zu Printmedien und Engagement in Literacy	Verbindung des Unterrichts mit der Lebenswirklichkeit der Schüler
	Nutzen des vielsprachigen Repertoires der Schüler	Stärkung der Bildungssprache durch das gesamte Curriculums	Bekräftigung der Schüleridentität im Verbund mit Engagement in Lese- und Schreibkompetenz
	Stärkung der Bildungssprache durch das gesamte Curriculums		

Tabelle 2: Wege, die Schulen beschreiten können, um den Einfluss möglicher Bildungsnachteile mindern zu können

Linguistische Unterschiede zwischen Herkunfts- und Schulsprache Zwei Fragen sind hier relevant:

(a) In welchem Ausmaß ist die einfache Tatsache, dass zu Hause eine andere Sprache als in der Schule gesprochen wird, eine Ursache für schwache Leistungen? (b) Welche Lehrprogramme oder Initiativen sind am effektivsten, um Schülern zu helfen, die Schulsprache (L2, Zweitsprache) zu lernen?

Gebrauch der Herkunftssprache und Schulleistung. Auf den ersten Blick scheinen die PISA-Daten einen negativen Zusammenhang zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache (Herkunftssprache) und

Bildungserfolg zu zeigen. Sowohl in Mathematik als auch im Lesen waren die Schüler der 1. und 2. Zuwanderungsgeneration, die zu Hause ihre L1 (Erstsprache) sprachen, signifikant schlechter als ihre Klassenkameraden, die zu Hause die Schulsprache sprachen. Christensen und Stanat (2007, S. 2) schlussfolgern: „Diese großen Leistungsunterschiede legen nahe, dass die Schüler unzureichende Möglichkeiten haben, die Unterrichtssprache zu lernen“. Der deutsche Soziologe Hartmut Esser (2006, S. 67) argumentiert ähnlich auf Grundlage der PISA-Daten: „Der Gebrauch der Muttersprache in der Familie wirkt sich (deutlich) negativ aus“. Weiter führt er an, dass das Beibehalten der Herkunftssprache bei den Migrantenkindern sowohl die Motivation als auch den Erfolg beim Erlernen der Sprache des Gastlandes verringern wird.

Diese Interpretation der Daten hält einer kritischen Prüfung nicht stand. Insbesondere wurde kein Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Herkunftssprache und der Schulleistung in den beiden Ländern gefunden, in denen Immigrantenschüler am erfolgreichsten waren (Australien und Canada) und der Zusammenhang verschwand für die große Mehrheit der OECD-Mitgliedsländer (10 von 14), wenn der sozio-ökonomische Status und andere Hintergrundvariablen kontrolliert wurden (Stanat & Christensen, 2006, Tabelle 3.5, S. 200-202). Bei der großen Mehrheit dieser Länder verschwindet der Zusammenhang. Das zeigt, dass die zu Hause gesprochene Sprache keinen unabhängigen Effekt auf die Schulleistung hat, sondern eher stellvertretend für Variablen wie sozio-ökonomischer Status und Wohndauer im Gastland steht.

Jenseits der PISA-Daten wird das Argument, der L1-Gebrauch zu Hause übe einen negativen Effekt auf die Leistung in der L2 aus, durch den Bildungserfolg einer überwältigenden Anzahl bilingualer und multilingualer Schüler in Ländern weltweit widerlegt. Somit können Eltern, die konsequent mit ihren Kindern in der L1 kommunizieren als Mittel zur Förderung der Bilingualität und Biliteralität, dies tun, ohne zu befürchten, dass dadurch die Leistung ihrer Kinder in der Schulsprache behindert werde.

Effektive unterrichtliche Antworten Die internationalen Forschungsergebnisse unterstützen die Effektivität der bilingualen Erziehung für Schüler, die einer Minderheit angehören, vehement (zum Beispiel Gogolin, 2005). Einige neuere umfangreiche Forschungsberichte über bilinguale Erziehung bei leistungsschwachen Schülern mit Minderheitensprachen deuten darauf hin, dass in Kontexten, in denen bilinguale Erziehung realisierbar ist (zum Beispiel bei hoher Anzahl bestimmter Gruppen), diese eine der Immersion überlegene Option darstellt. Im nord-amerikanischen Kontext berichten zum Beispiel Francis, Lesaux und August (2006, S. 397): „Die Ergebnisse von Meta-Analysen weisen deutlich auf einen positiven Effekt bilingualen Unterrichts moderater Größenordnung hin.“ Ähnlich schlussfolgern Lindholm-Leary und Borsato (2006, S. 201), dass die Leistung von Minderheitenschülern „in positivem Bezug steht zum erteilten Unterricht in der Erstsprache der Schüler.“ Folglich stellt bilinguale Erziehung eine legitime und in vielen Fällen machbare Option für die Bildung von Immigranten und Schülern mit Minderheitensprachen dar.

In den Fällen, wo bilingualer Unterricht mangels Machbarkeit oder aus ideologischen Gründen nicht eingeführt werden kann, ist es entscheidend, dass ALLE Lehrkräfte (nicht nur Sprach-Lehrkräfte) wissen, wie sie Schüler dabei unterstützen können, Bildungskompetenzen in der Schulsprache zu erreichen. Der Begriff des *scaffolding* wird üblicherweise benutzt, um die von Lehrern zeitweilig zur Verfügung gestellte Unterstützung zu beschreiben, die Schüler befähigen soll, ihre Bildungsaufgaben auszuführen.

Niedriger sozio-ökonomischer Status SES Im Allgemeinen übte der sozio-ökonomische Status der einzelnen Schüler einen hochsignifikanten Einfluss auf die Leistung aus. In den PISA-Studien heißt es: „Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 14% der Unterschiede in der Lesekompetenz von Schülern in jedem Land mit Unterschieden im sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler assoziiert.“ (OECD, 2010a, S. 14). Jedoch stellte der Bericht fest, dass der Einfluss des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status‘ der Schule auf die Schülerleistung viel stärker ist als die Einflüsse des sozio-ökonomischen Hintergrundes der einzelnen Schüler. Anders ausgedrückt, wenn Schüler mit niedrigem SES-Hintergrund eine Schule besuchen, deren Schülerschaft sozio-ökonomisch vorteilhaft ist, scheinen sie signifikant bessere Leistungen zu erbringen, als wenn sie Schulen mit sozio-ökonomisch nachteiliger Schülerschaft besuchen. Das unterschiedliche Erscheinungsbild von Schulen in begünstigten gegenüber benachteiligten Gebieten, das über den SES Hintergrund der Schüler in diesen Schulen hinausgeht, spiegelt wahrscheinlich eine Vielfalt von Faktoren wider einschließlich der Unterschiede in der Erfahrung und Qualität der Lehrkräfte.

Einige der Ursachen möglicher Bildungsnachteile, die mit SES assoziiert sind, gehen über das hinaus, was einzelne Schulen leisten können (zum Beispiel räumliche Trennung der Wohngebiete), aber potentiell negative Effekte anderer Faktoren können durch Schulstrategien und Unterrichtspraxis verbessert werden. In dieser Hinsicht sind die beiden Ursachen potentieller Benachteiligung mit höchster Signifikanz der begrenzte Zugang zu Printmedien, den viele SES-Schüler zu Hause, in ihrer Umgebung und in der Schule haben (Duke, 2000; Neumann & Celano, 2001) und das noch stärker begrenzte Ausmaß an sprachlicher Interaktion, das in den USA in vielen Familien mit niedrigem SES dokumentiert wurde, verglichen mit wohlhabenderen Familien (zum Beispiel Hart & Risley, 1995). Die logische Beeinträchtigung, die sich aus diesen Unterschieden ableitet, ist, dass Schulen mit Familien, die einen niedrigen SES haben, (a) diesen einen reichhaltigen Kontakt zu Printmedien ermöglichen sollten, um quer durch das Curriculum eine Agenda zur Lese- und Schreibfähigkeit zu fördern. Ferner sollten sie sich nachhaltig darauf konzentrieren, wie Bildungssprache funktioniert und die Schüler befähigen, sich diese anzueignen, indem sie wirkungsvoll und zweckgemäß angewendet wird (beispielsweise zum Zweck der Identitätsstärkung).

Die Bedeutung der Bemühungen um die Lese- und Schreibfähigkeit wird in aufeinanderfolgenden PISA-Studien gezeigt, die eine enge Beziehung zwischen Leseengagement und Leseleistung vermelden. Die PISA-Studie von 2000 (OECD, 2004) berichtete, dass die Leseanstrengung eines Schülers ein besserer Indikator für seine Leseleistung ist als sein/ihr sozio-ökonomischer Hintergrund (SES). In neueren PISA-Studien berichtete die OECD (2010a), dass ungefähr ein Drittel des Zusammenhangs zwischen Leseleistung und dem SES der Schüler durch Leseengagement vermittelt wurde.

Randstatus Es gibt umfangreiche Forschung, die die chronische Leistungsschwäche von Gruppen dokumentiert, die in der breiteren Gesellschaft systematische Langzeitdiskriminierung erfahren haben. Die Verknüpfung zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und der Schulerfahrung einiger Minderheitenschüler wurde von Ladson-Billings (1995, Seite 485) prägnant ausgedrückt: „Das Problem, mit dem afro-amerikanische Schüler konfrontiert sind, ist die anhaltende Abwertung ihrer Kultur sowohl in der Schule als auch in weiten Teilen der Gesellschaft.“ Diese anhaltende Abwertung der Kultur wird in dem gut belegten Phänomen der *Bedrohung durch Stereotype* veranschaulicht. [Anmerkung: Das ist die

Angst der Mitglieder einer sozialen Gruppe, ihr Verhalten könnte ein negatives Stereotyp gegen diese Gruppe bestätigen] (Steele, 1997). *Bedrohung durch Stereotype* verweist darauf, dass Individuen Aufgaben schlechter bewältigen, wenn ihnen negative Stereotype über ihre soziale Gruppe vermittelt werden. Folglich besteht eine klare Verbindung zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen, Identitätsfindung und Aufgabenbewältigung.

Unter Schülern, die andere Sprachen sprechen, stellt die Herkunftssprache ein ganz offensichtliches Unterscheidungsmerkmal zu dominanten Gruppen dar. Obwohl der Vorteil der Bilingualität für die kognitive und geistige Entwicklung der Schüler immer evidenter wird, verbieten Schulen vielfach weiterhin den Schülern, ihre Erstsprache in der Schule zu benutzen und vermitteln ihnen dadurch einen geringeren Status ihrer Herkunftssprachen und eine Abwertung der Identität ihrer Sprecher. Dieses Denkmuster wird in einer Studie über Schüler türkischer Herkunft in flämischen weiterführenden Schulen veranschaulicht, die von Agirdag (2010) durchgeführt wurde. Er schließt:

[U]nsere Daten zeigen, dass die Einsprachigkeit des Niederländischen auf drei verschiedene Arten strikt durchgesetzt wird: Lehrer und Schulpersonal begünstigen den ausschließlichen Gebrauch des Niederländischen energisch, zweisprachige Schüler werden förmlich bestraft, wenn sie ihre Muttersprache sprechen, und ihre Herkunftssprachen werden aus dem kulturellen Repertoire der Schule ausgeschlossen. Gleichzeitig werden renommierte Sprachen wie Englisch und Französisch hoch geschätzt (S. 317).

Wie können Schulen der negativen Wirkung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die die Identitäten von Minderheiten abwertet, entgegenwirken? Einmal mehr hat Ladson-Billings (1994) das Wesentliche einer effektiven schulischen Antwort darauf ausgedrückt: „ Wenn Schüler als kompetent angesehen werden, werden sie wahrscheinlich Kompetenz zeigen“(1994, S. 123). Anders ausgedrückt: Sowohl einzeln als auch kollektiv müssen Lehrer die Abwertung der Sprache, Kultur und Identität der Schüler in weiten Teilen der Gesellschaft in Frage stellen, indem sie Unterrichtsstrategien einsetzen, die Schüler in die Lage versetzen, im schulischen Kontext „Identitätskompetenz“ (Manyak, 2004) zu entwickeln.

Diese Unterrichtsstrategien werden Schülern hohe Erwartungen an ihre akademischen Fähigkeiten vermitteln und sie unterstützen, diesen Leistungsanforderungen gerecht zu werden durch die Stärkung ihrer Identität und das Verknüpfen des Lehrplans mit ihrer Lebenswirklichkeit.

Fazit

Leistungsschwäche unter Schülern mit Migrationshintergrund wird nicht durch den häuslichen Gebrauch einer anderen Sprache als der Schulsprache verursacht. Nur wenn die Schule versäumt, angemessene Unterstützung zu gewährleisten, um Schüler zu befähigen, akademische Fähigkeiten in der Schulsprache zu entwickeln, stellt der Gebrauch der Erstsprache eine potentielle Quelle für Bildungsbenachteiligung dar. Leistungsschwäche wird vorherrschend bei sprachlich unterschiedlichen Schülern beobachtet, die auch die Wirkungen eines niedrigen SES und/oder einen Randgruppenstatus im Gastland erleben. Somit muss der Unterricht die Ursachen möglicher Benachteiligung in Angriff nehmen, die für Schüler mit geringem SES und Randgruppenzugehörigkeit charakteristisch sind. Das schließt eine Maximierung der

Anstrengungen hinsichtlich der Lese- und Schreibfähigkeit der Schüler ein (idealerweise in der L1 und L2) und ihrer Befähigung zu wirkungsvollem Sprachgebrauch, der ihr Bildungs- und Selbstkonzept stärkt. In einem sozialen Kontext, in dem die Identität von Randgruppen abgewertet wurde, erfordert ein wirkungsvoll selbstwertstärkender Unterricht, dass Schulen die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die Schüler als sozial minderwertig und weniger bildungsfähig positionieren, in Frage stellen. Ein erster Schritt in diesem Prozess für die Schulen ist es, den akademischen, kognitiven und sozialen Wert der Herkunftssprachen der Schüler anzuerkennen und sie zu ermutigen, in diesen Sprachen Lese- und Schreibfähigkeiten zu entwickeln.

Literatur

- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307-321. DOI: 10.1080/01425691003700540
- Christensen, G. & Steglitz, M. (2008). An international perspective on student achievement. In Bertelsmann Stiftung (Ed.), *Immigrant students can succeed: Lessons from around the globe* (pp. 11-33). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Christensen, G., & Stanat, P. (2007, September). *Language policies and practices for helping immigrant second-generation students succeed*. The Transatlantic Task Force on Immigration and Integration convened by the Migration Policy Institute and Bertelsmann Stiftung. Retrieved 15 October 2007 from <http://www.migrationinformation.org/transatlantic/>
- Duke, N. (2000). For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low and very high-socioeconomic status first-grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 37(2), 441-478.
- Esser, H. (2006). Migration, language, and integration. AKI Research Review 4. Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center. Retrieved from http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_research_review_4.
- Esser, H. (2006) Migration, Sprache und Integration. Berlin, 2006, 119 S., 1.01 mb, AKI-Forschungsbilanz. 4., S. 67, <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4a.pdf>, (aufgerufen 26.03.2016)
- Francis, D., Lesaux, N., & August, D. (2006), Language of instruction. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 365-413). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- Gogolin, I. (2005). Bilingual education: The German experience and debate. In J. Söhn (Ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children*. AKI Research Review 2 (pp. 133-145). Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center. Retrieved from http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_bilingual_school_programs.pdf.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Lindholm-Leary, K. J., & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds), *Educating English language learners* (pp. 176-222). New York: Cambridge University Press.
- Manyak, P. C. (2004). "What did she say?" Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 6, 12-18.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighbourhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-26.
- OECD (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/11/17/48852630.pdf>
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.