

## **Verkannte Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte.**

### **Bildung und Migration aus einem anderen Blick**

Die thematische Engführung von Bildung und Migration ist aus verschiedenen Gründen höchst relevant: Zum einen lässt sich dieser Zusammenhang unter der Perspektive betrachten, wie Bildungsmotivation zu Migrationsprozessen führt, so etwa der Wunsch, im Ausland Bildungszertifikate zu erwerben; aber auch, vorhandene gute Bildung zu Migration anreizt, weil das mit der guten Bildung erworbene symbolische Kapital sich nicht in materielles Kapital transformieren lässt, die erhoffte bessere gesellschaftliche Platzierung in der Heimat nicht einzulösen verspricht.

Ich möchte mich im Folgenden diesen Thema jedoch ganz anders nähern, nämlich unter der Fragestellung, welche Bildungs- und Begabungspotenziale hier lebende Kinder mit Migrationshintergrund haben.

Sich mit dieser Frage zu beschäftigen ist allein aus demographischen Entwicklungen heraus für den Bildungsbereich eine Herausforderung: So haben gegenwärtig in der Bundesrepublik annähernd jedes dritte Kind unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund (Geissler & Weber-Menges, 2008). Der unterschiedliche kulturelle Hintergrund, die kulturelle Heterogenität ist - unabhängig davon, wie man zu Fragen von Migration und Integration steht-, für pädagogische Kontexte und Institutionen ein zentraler Aspekt, der nicht ignoriert werden kann. Und hierbei sind auch gleiche Bildungschancen und Potenzialverwirklichung keine marginale, sondern eine entscheidende ethische und sozialpolitische Dimension.

Bei der Bildungsbeteiligung ist die empirische Evidenz erdrückend, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere türkeistämmige, weitestgehend ungünstigere Werte aufweisen, die ihre Gründe im sozioökonomischen Status, den familialen Unterstützungspotenzialen, den strukturell benachteiligenden Praktiken der Bildungsinstitutionen haben. Die ungleichen Beteiligungschancen beginnen recht früh und verfestigen sich schon in der Schuleingangsphase; diese jedoch gänzlich auf die geringeren Kompetenzen zurückzuführen, tut ihnen vielfach Unrecht. Denn, und darum soll es in diesem Beitrag gehen, werden Potenziale auch nicht immer erkannt und – nach der Maxime „use it or lose it“, verkümmern mit der Zeit.

Schüler werden im Bildungssystem nicht allein nur nach ihren Leistungen bewertet und auf weitere Bildungskarrieren hingeführt, sondern deutlich wie in einigen empirischen Studien, dass auch leistungsunabhängige soziale Filter wirksam werden: Beispielsweise werden bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen, Jugendliche aus Elternhäusern mit prestigereicherem Berufen, „höheren Dienstklassen“, drei Mal häufiger auf ein Gymnasium empfohlen als Facharbeiterkinder. Auch bei der Notengebung und Empfehlungen zur weiterführenden Schulen in der Grundschule werden leistungsunabhängige soziale Filter wirksam: Kinder der unteren Schichten werden etwas schlechter, Kinder oberer Schichten etwas besser beurteilt, benotet als ihre tatsächlichen Leistungen (Geissler & Weber-Menges, 2008).

Aber auch bildungspolitische Optionen, wie etwa freie Elternwahl der Schule kann frühe Segregationsprozesse einleiten; denn in der Regel sind bildungsmäßig und ökonomisch besser gestellte Eltern eher in der Lage, ihre Kinder in sog. „bessere Schulen“ anzumelden (Radtke, 2004).

Lenkt man den Blick auf die Bildungserfolge von Migranten, so scheinen vorhandene bzw. fehlende Deutschkenntnisse eine zentrale Rolle zu spielen: Sie klären rund 40% der Kompetenzunterschiede zwischen Einheimischen Jugendlichen und hier geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen auf. Allgemein lassen sich bei ihnen als Bedingungen des schulischen Erfolges folgende zentrale Aspekte identifizieren:

1. Vorschulische Bildung der Kinder,
2. Sozioökonomischer Status der Eltern,
3. Kulturelles Vermögen der Eltern, die Kinder unterstützen zu können.

Aber auch die Haushaltsgröße scheint ein wichtiges Merkmal zu sein; so war bei größeren Familien bzw. mehr Kindern in der Familie die Gelegenheit, einen höherwertigen Schulabschluss zu erlangen, geringer (Hunger & Thränhardt, 2004).

Ebenso sind gute Deutschkenntnisse in der Familie sowie eine Vertrautheit der Eltern mit dem Bildungssystem Schlüsselressourcen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, aber auch entwicklungspsychologisch relevante Aspekte wie etwa das Einreisearchiv: Ist das Kind im Alter von bspw. 3 Jahren oder mit 13 Jahren nach Deutschland gekommen? Denn die menschliche Natur ist nicht zu allen Phasen gleichermaßen plastisch und sensitiv für Entwicklungsstimuli; frühere Einreise geht in der Regel mit besseren sprachlichen Kompetenzen einher. Ferner können auch Rückkehrabsichten der Eltern - weil möglicherweise ihr Aufenthalt unsicher ist - die Bildungsmotivation des Kindes beeinflussen.

Zu unterstreichen ist aber, dass kulturelle Erklärungsmodelle (unterschiedlicher religiöser Hintergrund, unterschiedliche Werteorientierungen etc.) die Bildungsungleichheiten nicht ganz erklären können. Denn die Annahme, Wertedivergenzen müssten zu einer Disparität führen, könnte sich prima facie nur auf türkische Schüler bzw. Schüler mit türkischem kulturellem Hintergrund beziehen; faktisch ist aber, dass italienische Schüler bzw. Schüler mit italienischen Wurzeln ebenso von in den Bildungserfolgsstatistiken untere Rangplätze belegen, diese aber den gleichen religiösen Hintergrund wie Einheimische teilen.

## **2. Migranten und ihre Potenziale**

Wenn die Fähigkeiten von Migranten, etwas salopp gesprochen, stets kryptonormativ an Deutschkenntnissen orientiert bewertet und eingeschätzt werden, ist zu erwarten, dass systematisch ihre Kompetenzen unterschätzt werden: Aus den fehlenden Deutschsprachkenntnissen werden allgemeine Sprachdefizite abgeleitet; vielleicht hat das Kind jedoch keine Sprachdefizite, sondern dessen Sprachwissen, Wortschatz sind nur auf verschiedene Sprachen verteilt, so dass es vielleicht insgesamt betrachtet einen genau so großen Wortschatz wie seine deutschen Mitschüler hat. Nur, diese Kompetenzen werden ihm bei seiner Bildungskarriere wenig weiterhelfen. Wird aber der pragmatische, stark nutzenorientierte Rahmen verlassen und Sprache im erweiterten Sinne als ein symbolisches Verhältnis des Menschen zur Welt verstanden, so liegen hier, in der Mehrsprachigkeit des Kindes, Potenziale und Fähigkeiten, die kaum gesehen und ausgebaut werden.

So bilden bspw. Forschungen zu Ressourcen von Migranten nach wie vor ein Desiderat, wie es etwa bei der großen Lücke an Studien zu überdurchschnittlich begabten Migranten deutlich wird. Zugleich gilt es natürlich zu berücksichtigen, dass jenseits von Einzelfällen hinausgehende belastbare empirischen Forschungen zu Hochbegabung besondere methodische Anforderungen an das Forschungsdesign stellt: Denn wenn man von einer 2 Prozentrate des Vorkommens an Hochbegabten in einer Population ausgeht, müsste man schon 2500 Schüler untersuchen, um gerade mal 50 von ihnen zu identifizieren und interindividuelle Unterschiede sowie sinnvolle Typologien aufzustellen.

Aber das Manko betrifft nicht nur die Forschung, sondern ist auch für die Praxis, für den Umgang mit hochbegabten Migranten festzustellen: So liegt etwa der Anteil von Migrantenkindern in Hochbegabtenförderprogrammen sowohl in angelsächsischen Ländern als auch in Deutschland zwischen 4 bis 9 Prozent, obwohl es Konsens ist, dass Hochbegabung in allen Kulturen und Kontexten vorkommt (Stamm, 2007), und der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung deutlich höher ist. Denkbar ist hier, dass

gegenwärtig ungleiche Konzepte zum Umgang mit Hochbegabung folgerichtig zu einer ungleichen Selektion und dadurch zu einer Unterrepräsentation von Migranten führen, da kulturspezifische Begabungen zu wenig berücksichtigt werden (Vgl. Tan, 2005). Die Vorstellung, was als besonders gut und wer als begabt gilt, gehorcht spezifischen gesellschaftlichen Vorstellungen; insbesondere spiegeln sich darin die Ideale der herrschenden (Mittel- und Oberschicht) Gruppen wider. Migranten in Deutschland rekrutieren sich jedoch weitestgehend aus unteren Schichten bzw. anderen Milieus.

Deshalb müssten beispielsweise Identifikationsprozeduren breiter angelegt werden, damit auch andere kulturelle Stärken in der pädagogischen Praxis durch eine geschärfte Wahrnehmung eine Relevanz bekommen und eine Chance haben, entdeckt zu werden; die Kompetenzen und Potenziale junger Migranten sollten wahrgenommen, herausgestellt und gefördert werden (so etwa keine Abwertung der Muttersprache).

Dabei treten folgende Probleme gehäuft auf:

1. In der Diagnostik der Begabungen von Migranten verzerren sprachgebundene Wissenstest oft die Ergebnisse, wenn die Person bzw. der Schüler nur geringe Deutschkenntnisse hat und u.a. die Instruktion nicht ganz versteht. Zu bedenken ist auch, dass abgefragte Wissensinhalte in Intelligenz-Tests für Migranten nicht dieselbe Alltagsrelevanz haben wie für Einheimische bzw. kulturell nicht immer angemessen sind. Wenn das nicht zum Allgemeinwissen in der Lebenswelt gehört und gehört hat, dann kann das Kind dies auch nicht wissen, so etwa bestimmte Märcheninhalte, bestimmte Sorte von Essen etc.
2. Vorhandene Begabungen werden zum Teil auch deshalb nicht erkannt, wenn sie in dem hiesigen Kontext keine kulturelle Wertschätzung erfahren, bestimmte Formen der Musikalität und Umgang mit hier wenig verbreiteten Musikinstrumenten, so etwa *Saz* (türkische Langhalslaute), spezifische manuelle Fähigkeiten, die in hochtechnisierten Kontexten als irrelevant eingeschätzt werden etc.
3. Auf der anderen Seite ist auch in Erinnerung zu rufen, dass Migranten den gesellschaftlichen Blick auf sie und ihre soziale Einschätzung so sehr verinnerlicht haben, dieses zu einem Bestandteil des Selbstbildes geworden ist, dass sie ihrerseits kaum an eigene besondere Begabungen und Talente glauben.
4. Nicht zuletzt verengen in einigen Fällen Migrantenkinder bzw. ihre Eltern die intellektuellen Potenziale auf gesellschaftlich akzeptierte und unmittelbar konvertierbare Formen symbolischen Kapitals: d.h. sind weniger bereit, ästhetische, expressive, poetische Talente zu erkennen bzw. diese zu fördern und auszubauen, weil diese mit einem geringeren Prestige in den Herkunftsländern verbunden sind.

### **3. Veränderungen - Verbesserungen**

Generell gilt in der entwicklungs- und jugendpsychologischen Forschung, sich für eine positive Jugendentwicklung an den „five Cs: competence, confidence, connection, character and caring“ zu orientieren (Lerner u. a., 2005). Es sollten also Kompetenzen gestärkt werden, Vertrauen geschaffen werden, soziale Verbindungen gestiftet und Netzwerke hergestellt werden, Jugendliche charakterlich gestärkt und ihnen ein Gefühl von Sorge/Kümmern vermittelt werden, und zwar sowohl, dass sich um Jugendliche gekümmert wird als auch dass Jugendliche sich um andere kümmern.

Was die Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund betrifft, so ist hier Förderung sowohl bei den besonders begabten als auch bei jenen, die in der Schule eher mit Leistungsrückständen auffallen, nötig. Exemplarisch kann dieser Förderbedarf an folgenden Aspekten festgemacht werden:

1. Damit Schüler mit Zuwanderungsgeschichte nicht schon mit Schuleintritt Versagenserfahrungen machen, gilt es, schon für eine qualitativ bessere Bildung im vorschulischen Bereich zu sorgen und hier insbesondere eine bessere sprachliche Förderung zu erzielen, damit auch intellektuelle Potenziale des Kindes sichtbar werden können.
2. Eine Reihe von Studien zeigt, dass ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung hat, insbesondere wenn eine gute Beziehung zur Lehrkraft vorhanden ist, die die Schüler als interessiert an ihnen und sie kognitiv herausfordernd wahrnehmen. Vor allem kann ein Schulklima, das die kulturelle Vielfalt der Schüler als Reichtum und nicht als Hemmnis betrachtet, auch einen Beitrag zur psychische Stärkung des Kindes leisten, weil so dem Einzelnen das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung verliehen wird (Speck-Hamdan, 1999).
3. Ferner sollten Migrant\*innen im Schulkontext - ungeachtet ihrer möglicherweise geringeren sprachlichen Kompetenzen - stärker in verantwortungsvolle Positionen eingebunden sein. Sie werden sich dann erfahrungsgemäß stärker mit der Aufgabe identifizieren: Ihre inneren Bindungen zur Schule werden gestärkt, während sie auf diese Weise Erfahrungen der Nützlichkeit und der Selbstwirksamkeit machen.
4. Zuletzt gilt es, ethnische Diskriminierung im Bildungssystem als ein Thema stärker ins öffentliche Bewusstsein zu bringen, und auf eine Änderung/Verbesserung des gesellschaftlichen Klimas, der medialen Berichterstattung über Zuwanderung und ihre Folgen hinzuwirken. Denn insbesondere die Forschungen zu „Stereotyp threat“ zeigen, dass die Aktivierung von Stereotypen im Lernkontext nicht nur selbstwertbeeinträchtigende Folgen, sondern auch die kognitiven Leistungen negativ affiziert (Steele & Aronson, 1995).

## **Literatur**

- Geissler, R. & Weber-Menges, S. (2008). Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49, 14-22.
- Hunger, U. & Thränhardt, D. (2004). Migration und Bildungserfolg: wo stehen wir? *IMIS Beiträge* 23, 179-198.
- Lerner, R. M./Almerigi, J. B./Theokas, C. & Lerner, J. (2005). Positive Youth Development. A View of the Issues. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 25, 10-16.
- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. *IMIS Beiträge* 23, 143-178.
- Speck-Hamdan, A. (1999). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus ausländischen Familien. In G. Opp, M.Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt -- Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 221-228). München.
- Stamm, M. (2007). Begabtenförderung und soziale Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 227—242.
- Steele, C. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 69 (5), 797-811.
- Tan, D. (2005). Im Schatten des defizitären Blickes: Hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche. *Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen*, S. 7.