



Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.):

# Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft

## Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund



**Interdisziplinäres Symposium**  
vom 06. bis 07. Februar 2012  
im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld

Juli 2013

Universität Bielefeld  
Universitätsstr. 25  
33615 Bielefeld

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013\_4

Bielefeld 2013

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen

## Inhalt

### **Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers**

DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann..... 1

### **Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre**

#### **Katarina Wagner & Claudia Maria Riehl**

Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale..... 1

#### **Yasemin Karakaşoğlu**

Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund..... 9

#### **Mark Becker**

Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘..... 19

### **Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive**

#### **Haci Halil Uslucan**

Psychologische Bedingungen des Bildungserfolgs von Migranten..... 29

#### **Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka & Patricia Pielage**

Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts..... 37

#### **Lisa Unger-Fischer**

Das Secondos-Programm der Universität Regensburg..... 51

### **Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation**

#### **Kirsten Schindler**

Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende..... 57

#### **Inger Petersen**

Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden..... 69

#### **Sonja Zimmermann & Ellen Rupprecht**

Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache..... 81

#### **Jutta Çıkar**

Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund..... 91

<b>Christoph Schroeder &amp; Meral Dollnick</b>	
Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch.....	101
<b>Elke Langelahn, Heike Brandl &amp; Emre Arslan</b>	
„Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld.....	115
<b>Autorinnen und Autoren.....</b>	<b>135</b>

Erschienen in: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 29-35. [http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index\\_de.html](http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html).

## **Psychologische Bedingungen des Bildungserfolges von Migranten**

Haci-Halil Uslucan, Duisburg-Essen

### **1 Einleitung**

Ein spezifischer Blick auf psychologische Bedingungen des Bildungserfolges von Migranten könnte die Vorstellung hervorrufen, ihre Psyche funktioniere anders als bei allen anderen Menschen. Das ist natürlich nicht gemeint. Vielmehr soll hier neben den in der Bildungsforschung bekannten sozialen Determinanten eines Bildungserfolges auch auf einige psychologische Aspekte abgehoben werden, die ganz allgemein für erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Bildungskarrieren verantwortlich sind. Warum bekommt jedoch eine Fokussierung auf Migranten einen immer prominenteren Stellenwert im Bildungsdiskurs? Ein Blick auf die jüngsten demografischen Entwicklungen zeigt dies sehr eindrücklich: So hatten beispielsweise von den 13,1 Millionen Kindern in der Bundesrepublik im Jahre 2010 rund 4 Millionen eine Zuwanderungsgeschichte, das sind etwa 30 %. Ihr Anteil in den jüngeren Jahrgängen ist sogar noch höher, bei den 5- bis 10-Jährigen etwa 32 % und bei den unter 5 Jahre alten Kindern ca. 34 %. Daran wird deutlich, dass die Engführung von Bildung und Migration auch künftig gesellschaftspolitisch und wissenschaftlich seine Relevanz nicht verlieren wird.

Im Folgenden werde ich zunächst die Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge von Migranten skizzieren. Danach werden die Voraussetzungen und Mechanismen von Bildungsverläufen rekonstruiert und mit psychologischen Erklärungsansätzen konfrontiert. Weiteres Kernstück des Artikels ist die Frage, warum oft Potenziale und Begabungen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte im Schulalltag nicht gesehen bzw. nicht angemessen gewürdigt werden. Der Artikel schließt mit einigen Empfehlungen, wie eine kultursensiblere Bildungsgestaltung und eine angemessenere Förderung aller Kinder, nicht nur der mit Zuwanderungsgeschichte, aussehen könnten.

### **2 Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge von Migranten**

Was ist Bildung? Bildung zu thematisieren ist historisch betrachtet weder neu noch spektakulär; im Gegenteil zieht sich diese Frage durch die Menschheitsgeschichte hindurch. Wir finden sie in den Platonischen Dialogen, so etwa im Menon, im Theaitet, im Staat, aber auch im Koran. Der Überlieferung nach lautet die erste Sure des Korans: „Lies, im Namen des Gottes, der dich geschaffen hat“, was folglich nichts anderes bedeutet als „Bilde dich“.

Dabei variiert die Vorstellung von dem, was man wissen muss, was einen gebildeten Bürger ausmacht, wie Wissen erworben und eingesetzt wird, sowohl historisch als auch kulturell. Bildung geht jedoch nicht in Wissen auf, sondern umfasst auch Kompetenzen sowie bestimmte geistig-seelische Haltungen. Begrifflich weit gefasst, stellt Bildung die subjektive Aneignung von objektiven, veräußerlichten Inhalten einer Kultur dar. Diese Aneignung findet sowohl in institutionalisierten Kontexten wie Kindergärten und Schulen als auch in nicht institutionalisierten Kontexten wie Familie und Freizeit statt.

Betrachtet man die jüngere Bildungsgeschichte in Deutschland, so zeigt sich im historischen Trend, dass von der Bildungsexplosion seit den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts alle Kinder und Jugendlichen profitiert haben, jedoch nicht alle im gleichen Maße. So ist die Aussicht auf eine Hochschulbildung für Vertreter der Mittel- und Oberschicht um 30 % gestiegen, für die Unterschicht jedoch um nur 9 % (vgl. Stamm 2007).

Die die Hoffnung, soziale Ungleichheiten über Bildung und Öffnung von Bildungsinstitutionen abzumildern, z.B. durch Gesamtschulen oder BAföG für ärmere Studierende, hat sich nicht ganz erfüllt. Kritische Befunde (Ramseier; Brühwiler 2003) verweisen dabei auf die Tatsache, dass Jugendliche mit niedriger sozialer Herkunft bei gleichen kognitiven Leistungen und Fachleistungen signifikant geringere Chancen haben, eine Empfehlung auf das Gymnasium zu bekommen als Jugendliche mit hohem Sozialstatus. Als Grund dafür wird vermutet, dass Lehrer bei ihren Empfehlungen annehmen, deren Eltern hätten geringere Fördermöglichkeiten, und darauf basierend die Schullaufbahneempfehlung aussprechen. Insbesondere die Schulleistungsstudie PISA hat für Belgien, die Schweiz und Deutschland einen recht engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg festgestellt: In diesen Ländern scheint die Schule den Bildungserfolg von Kindern von ihrem häuslichen Kapital nicht trennen zu können. Dieser Zusammenhang wird auch als eine wesentliche Ursache des geringeren Bildungserfolges von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte betrachtet; gleichwohl weisen wissenschaftliche Studien nach, dass begabte Frühleser und Frührechner ganz unabhängig vom Elternhaus zu finden sind (vgl. Stamm 2007). In den öffentlichen Bildungsdiskursen werden diese aber kaum wahrgenommen. Auf die Verkennungsmechanismen der Begabungen von Migranten gehe ich im Kapitel vier noch genauer ein.

Es bleibt festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Sonderschulen bzw. Förderschulen deutlich überrepräsentiert sind (Kornmann 2003). Im Vergleich zu deutschen Jugendlichen weisen sie häufiger eine Schullaufbahn ohne einen Abschluss auf und etwa doppelt so viele von ihnen verlassen die Schule nur mit einem Hauptschulabschluss (Granato 2003). Je nach Bundesland ist die Wiederholerrate bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte doppelt oder viermal so hoch. Insbesondere der Übergang von der Grundschule auf ein Gymnasium stellt für viele eine entscheidende Hürde dar: Hier schaffen etwa dreimal so viele deutsche Kinder diesen Übergang im Vergleich zu Kindern mit Zuwanderungsgeschichte, sodass schon sehr früh Weichen für eher ungünstigere Bildungskarrieren gelegt werden.

Was hingegen die migrationsspezifischen Ursachen für Bildungserfolg betrifft, so spielen Deutschkenntnisse eine zentrale Rolle: Ein großer Anteil der Kompetenzunterschiede zwischen einheimischen und hier geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen geht auf Sprachkompetenzen zurück; bei ausreichenden Deutschkenntnissen gleichen sich die Kompetenzen hingegen. Generell wirkt sich für alle Kinder eine frühe sprachliche Förderung, also eine früh beginnende, dichte sprachliche Interaktion zwischen Eltern und Kindern, günstig auf die Bildungskarriere aus.

Festzuhalten ist jedoch auch: Nicht alle Migrantengruppen weisen ähnliche Bildungsbeteiligungen auf, sondern es zeigen sich auffällige herkunftsspezifische Differenzen. So liegen etwa Kroaten, Spanier und Slowenen eher im oberen Drittel, während Italiener, Mazedonier, Türken, Serben und Marokkaner eher im unteren Drittel liegen. Durchschnittlich bis überdurchschnittlich gute Werte bezüglich ihres Anteils in den Gymnasien weisen hingegen Perser, Ukrainer und Vietnamesen auf (vgl. Geissler; Weber-Menges 2008).

Zum einen ist hier zu erwähnen, dass Deutschland eine selektive Einwanderung hatte und durch Migration eine stärkere Unterschichtung erfahren hat als beispielsweise andere in Bildungsvergleichen aufgeführte OECD-Teilnahmeländer. So verfügten die Zuwanderer nach Deutschland im Schnitt über ein geringeres sozio-ökonomisches Potenzial als die Einheimischen. Das ist in anderen Einwanderungsländern wie z.B. Neuseeland umgekehrt: Hier bringen Zuwanderer im Vergleich zu den Einheimischen in der Regel ein höheres sozioökonomisches Kapital mit.

Zugleich muss jedoch im internationalen Vergleich auch kritisch festgehalten werden, dass eine „Kultur des Förderns“, wie es Geissler und Weber-Menges (2008) bezeichnen, in Deutschland schwächer ausgeprägt ist als in anderen Ländern. Deutschland belegt Rang 26 von den 29 teilnehmenden OECD-Ländern. Hier scheint eher die Maxime zu gelten: Statt alle Kinder zu befähigen, entledigt man sich der „Problemfälle“. In Form von Klassenwiederholungen, Abstieg in einen niedrigeren Schultyp etc. herrschen wirkungsvolle „institutionalisierte Abschiebemechanismen“ für leistungsschwächere Schüler.

Was zeichnet schulischen oder beruflichen Erfolg aus? In der Bildungsdebatte wird immer deutlicher, dass nicht nur schulische oder akademische Zertifikate (Abschlüsse, Diploma etc.), sondern auch eine Vertrautheit mit bestimmten Lebensstilen, die Entwicklung eines bestimmten Habitus, Empfehlungen bedeutender Personen, das Vorhandensein von sozialen Netzwerken etc. wichtige Kriterien des Erfolges im Leben sind. In diesem Zusammenhang lassen sich die relativ schwächeren Chancen von jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte mit netzwerktheoretischen Argumenten erklären, so etwa mit Granovetters These von den „Stärken schwacher Bindungen“ für die Karriere (Granovetter 1973). Die zentrale Annahme hierbei ist, dass für die Jobmobilität und Karriereplanung nicht so sehr die starken Bindungen im familiären Umfeld (zu den Geschwistern, zu den Eltern etc.), sondern vielmehr die schwachen bzw. losen Bindungen relevant sind. Mit schwachen Bindungen sind eher Kontakte zu entfernten Bekannten, Kollegen, Freunden außerhalb des eigenen Umfeldes gemeint. Menschen im engeren bzw. familiären Kontext teilen in der Regel dieselben Lebenswelten, während entfernte Bekannte, Kollegen oder Freunde, also die eher schwachen Bindungen, über deutlich heterogenere Lebenswelten verfügen und eher Kenntnis und Zugang zu interessanten Jobs bzw. Stellen haben als der eigene Bruder oder die Schwester, die oft dieselben Personen kennen wie das Individuum und deshalb nicht zu einem substantziellen Karriereaufstieg beisteuern können. Insofern kann das Netz an schwachen Bindungen eine wichtige Determinante beruflichen Aufstiegs sein.

Bezieht man diese Überlegung auf Familien mit Migrationshintergrund, so lässt sich festhalten, dass diese in der Regel in Deutschland eine geringere Zahl an schwachen Bindungen bzw. umspannenden Netzwerken vorweisen, wenngleich sie oft über starke Bindungen, starke Solidaritätspotenziale innerhalb der Familie und der Verwandtschaft verfügen.

### 3 Psychologische Bedingungen des Bildungserfolges

Bildungserfolg von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte hängt wesentlich von der gesellschaftlichen Integration ab. Zugleich ist der Bildungserfolg aber auch ein Indikator erfolgreicher oder gescheiterter Integration. Als wesentliche Faktoren gelingender Integrationsprozesse sind folgende Aspekte anzuführen: Einreisealter nach Deutschland<sup>1</sup>, Verweildauer in Deutschland, Rückkehrabsichten der Eltern<sup>2</sup>, Verlauf des Migrationsprozesses, Sicherheit des Aufenthaltsstatus (hier reicht die Spanne von Duldung bis Einbürgerung), soziale Herkunft bzw. Sozialstatus im Aufnahmeland, Bildungsbiografie der Eltern, aber auch die Frage, wie segregiert oder durchmischt das Wohnumfeld ist und wie stark die ethnische Konzentration in den besuchten Schulen ist. So zeichnen sich bei Grundschulen mit einem recht hohen Migrantenanteil (von über 80 %) „Bremseffekte“ ab. Zudem sind oft jene Schulen, in denen der Migrantenanteil recht hoch ist, zugleich auch Schulen mit schlechter Ausstattung und in weniger attraktiven Wohnquartieren gelegen, sodass hier eine Konfundierung von Schulqualität und ethnischer Zusammensetzung der Schülerschaft vorliegt.

Schüler werden im Bildungssystem aber nicht allein nur nach ihren Leistungen bewertet. Vielmehr wird in einigen empirischen Studien deutlich, dass auch leistungsunabhängige soziale Filter wirksam werden: Beispielsweise werden bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen Jugendliche aus Elternhäusern mit prestigereicherer Berufen oder höheren „Dienstklassen“ dreimal häufiger auf ein Gymnasium empfohlen als Facharbeiterkinder. Auch bei der Notengebung und den Empfehlungen zur weiterführenden Schule in der Grundschule werden leistungsunabhängige soziale Filter wirksam: Kinder der unteren Schichten werden etwas schlechter, Kinder oberer Schichten etwas besser beurteilt als ihre tatsächlichen Leistungen (vgl. Geissler; Weber-Menges 2008).

<sup>1</sup> In einem jüngeren Lebensalter erfolgt die Integration deutlich besser als in einem höheren, da es in der Kindheit viel mehr spontane Interaktionen und ungehemmte interethnische Kontaktaufnahmen gibt.

<sup>2</sup> Diese kann geringere Investitionen in die Bildung der Kinder bewirken.

Diese Benachteiligungen setzen sich auch bei weiteren Bildungsübergängen von der Schule auf den Ausbildungsmarkt fort. Dort sind zum Teil ungleiche Zugänge trotz gleicher Abschlüsse vorzufinden: So hat Granato bereits 2003 feststellen können, dass 25 % der Bewerber mit einem Hauptschulabschluss und Zuwanderungsgeschichte eine Lehrstelle finden. Ohne Zuwanderungsgeschichte beträgt diese Rate jedoch 29 %. Von den Bewerbern mit Realschulabschluss und Zuwanderungsgeschichte hatten 34 % eine Lehrstelle, von denen ohne Migrationshintergrund demgegenüber 47 % (vgl. Granato 2003). Werden diese Befunde in der Gesamtschau gesehen, so kann festgehalten werden: Bildung lohnt sich, aber nicht für alle gleichermaßen. Für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte erhöht sich bei einem höheren Abschluss die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildungsstelle zu finden, um 9 %, für Einheimische jedoch um das Doppelte, d.h. um 18 %.

Manchmal spielen für Bildungsbenachteiligung auch sozialpädagogische Überlegungen eine Rolle. Wenn von Pädagogen antizipiert wird, dass Eltern von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte ihre Kinder auf weiterführenden Schulen nicht werden unterstützen können, kann das dazu führen, dass der Schüler quasi paternalistisch eine Empfehlung auf einen weniger qualifizierten Schultyp bekommt (also statt auf das Gymnasium auf eine Real- oder Hauptschule). Dieses Vorgehen beugt vermeintlich einem Scheitern und Versagen vor.

Einem leistungsorientierten Denken folgend ließe sich zwar argumentieren, dass es der begabte Schüler auch aus eigener Kraft durch gute bzw. exzellente Leistungen schafft, in einen höherwertigen Schultyp zu gelangen. Dies mag in Einzelfällen auch tatsächlich eintreten, ist jedoch auf der Basis empirischer Daten kaum generalisierbar. Dazu ist das deutsche Bildungssystem nicht durchlässig genug: So sind Abstiegswahrscheinlichkeiten beispielsweise von der Realschule auf die Hauptschule deutlich größer als die Aufstiegswahrscheinlichkeiten. Während 19 % aller Schulwechselformen einen Aufstieg bedeuten, liegen die Abstiege mit ca. 66 % deutlich höher. Zudem ist die Quote der Schulwechsler in Deutschland mit unter 3 % recht gering (vgl. Veith; Koehler; Reiter 2009).

Schließlich können aber auch bildungspolitische Optionen, wie z.B. die freie Elternwahl der Schule, frühe Segregationsprozesse einleiten, von denen Kinder mit Zuwanderungsgeschichte nachteilig betroffen sind. Denn in der Regel sind höher gebildete und ökonomisch besser gestellte Eltern eher in der Lage, ihre Kinder in sogenannten „besseren Schulen“ anzumelden und dadurch auch bessere Schulkarrieren einzuleiten (Hunger; Thränhardt 2004, Radtke 2004).

Alltagsweltliche sowie politische Argumente, die die geringeren Erfolge der Schüler mit Zuwanderungsgeschichte auf Merkmale der Eltern, wie etwa ihre geringeren Erwartungen und Bildungsinteressen zurückführen, lassen sich empirisch nicht bestätigen. Es gibt seit Jahren den empirisch belastbaren Befund, dass die Bildungsaspirationen der Eltern in der Regel hoch sind (Nauck 1994, Relikowski; Yilmaz; Blossfeld 2011). Auch zeigt sich in Bezug auf die Bildungsmotivation der Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, dass sie bei gleichen Leistungen und gleichem sozialen Hintergrund höhere Aufstiegsmotive haben bzw. vielfach eine anspruchsvollere Schulwahl vornehmen.

Nicht zuletzt weisen sie verhältnismäßig auch eine höhere Rate an Studienanfängern auf (Kristen; Reimer; Kogan 2008). Das heißt, wer es bis zum Abitur schafft, will dann in der Regel auch studieren. Allerdings zeigen sich bei Bildungsentscheidungen bzw. Bildungsübergängen Benachteiligungen, die vielfach auf geringere Kenntnisse des hiesigen Bildungssystems und seiner Funktionsweisen zurückzuführen sind (ebd.).

#### **4 Erkennen und Verkennen der Potenziale von Migranten**

Nach wie vor werden im deutschen Bildungssystem viele begabte Schüler nicht oder erst sehr spät erkannt. Dazu gehören vor allem hochbegabte Mädchen, hochbegabte Schüler mit körperlichen Behinderungen, verhaltensauffällige, den Unterricht störende Schüler, Underachiever<sup>3</sup> sowie Kinder mit Zuwanderungsgeschichte.

Was insbesondere die Fähigkeiten und Kompetenzen von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte betrifft, so kann grob festgehalten werden, dass eine nur an Deutschkenntnissen orientierte Bewertung als verborgene normative Haltung systematisch zu einer Unterschätzung der Leistungen bzw. Leistungsfähigkeiten führt. So werden manchmal aus den fehlenden Deutsch-Sprachkenntnissen

---

<sup>3</sup> Hierbei handelt es sich um sogenannte Minderleister, bei denen ein großer Unterschied besteht zwischen den Schulnoten, die oft unterdurchschnittlich, und Intelligenztestergebnissen, die oft überdurchschnittlich sind.



allgemeine Sprachdefizite abgeleitet. Vielleicht hat das Kind jedoch keine Sprachdefizite, sondern vielmehr ein Sprachwissen, dessen Wortschatz auf verschiedene Sprachen verteilt ist, sodass es insgesamt betrachtet einen genauso großen Wortschatz wie seine deutschen Mitschüler hat. Diese Kompetenzen werden im Kontext der Bildungskarrieren wenig beachtet. 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 bislang kaum gesehen und ausgebaut werden.

Wissenschaftliche Forschung zu den spezifischen Ressourcen von Migranten bildet nach wie vor ein Desiderat. Auch gibt es eine Lücke an Studien zu überdurchschnittlich begabten Migranten. Zugleich gilt es natürlich zu berücksichtigen, dass es bei diesen zu forschungspraktischen Problemen kommt. An das Forschungsdesign empirischer Forschung zu Hochbegabung werden besondere methodische Anforderungen gestellt. Wenn von einer Zwei-Prozent-Rate des Vorkommens an Hochbegabten in einer Population ausgegangen wird, müssten 2500 Schüler untersucht werden, um gerade einmal 50 von ihnen zu identifizieren und interindividuelle Unterschiede sowie sinnvolle Typologien aufzustellen zu können.

Dieses Manko ist nicht nur für die Forschung relevant, sondern ebenso für den praktischen Umgang mit hochbegabten Migranten: So liegt etwa der Anteil von Migrantenkindern in Hochbegabtenförderprogrammen sowohl in angelsächsischen Ländern als auch in Deutschland zwischen 4 bis 9 %, obwohl 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 darüber, was als besonders gut und wer als begabt gilt, basiert auf spezifischen gesellschaftlichen Vorstellungen, in denen sich die Ideale der herrschenden Gruppen (aus Mittel- und Oberschicht) widerspiegeln. Migranten in Deutschland rekrutieren sich jedoch weitestgehend aus unteren Schichten bzw. anderen Milieus.

Deshalb müssten Identifikationsprozesse, die Begabungen ausfindig machen, breiter angelegt werden, damit auch andere kulturelle Stärken in der pädagogischen Praxis durch eine geschärfte Wahrnehmung Relevanz erhalten und entdeckt werden. In Folge können die Kompetenzen und Potenziale junger Migranten wahrgenommen, herausgestellt und gefördert werden (z.B. Aufwertung statt Abwertung der Muttersprache).

Dabei treten folgende Probleme gehäuft auf:

- 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 Intelligenztests für Migranten nicht dieselbe Alltagsrelevanz haben wie für Einheimische bzw. kulturell nicht immer angemessen sind. Wenn etwas nicht zum Allgemeinwissen in der Lebenswelt gehört oder gehört hat, kann das Kind dies auch nicht wissen, wie etwa bestimmte Märcheninhalte, bestimmte Speisen etc.
- Vorhandene Begabungen werden zum Teil nicht erkannt, wenn sie im hiesigen Kontext keine kulturelle Wertschätzung erfahren. Dies gilt beispielsweise für bestimmte Formen der Musikalität bzw. den Umgang mit hier wenig verbreiteten Musikinstrumenten (z.B. *Saz*, der türkischen Langhalslaute) oder spezifischen manuellen Fähigkeiten, die in hoch technisierten Kontexten als irrelevant eingeschätzt werden.
- Auf der anderen Seite ist auch in Erinnerung zu rufen, dass Migranten in einigen Fällen den gesellschaftlichen Blick auf ihre Gruppe und deren sozialen Status so sehr verinnerlicht haben, dass dieses zum Bestandteil ihres Selbstbildes geworden ist und sie ihrerseits kaum mehr an eigene besondere Begabungen und Talente glauben.
- Nicht zuletzt verengen gelegentlich Migrantenkinder bzw. deren Eltern die intellektuellen Potenziale auf gesellschaftlich akzeptierte und unmittelbar konvertierbare Formen symbolischen Kapitals. Das heißt, sie sind weniger bereit, ästhetische, expressive oder poetische Talente zu erkennen bzw. diese zu fördern und auszubauen, weil sie in den Herkunftsländern mit einem geringeren Prestige verbunden sind.

## 5 Fazit

Wird der Blick auf die Förderung von jungen Menschen im Allgemeinen gerichtet, so hat sich in der entwicklungs- und jugendpsychologischen Forschung bewährt, sich an den *five c – competence, confidence, connection, character, caring* (Lerner et al. 2005) zu orientieren. Bei jungen Menschen sollten also zum einen Kompetenzen gestärkt, Vertrauen geschaffen, soziale Verbindungen gestiftet und Netzwerke geknüpft werden. Ferner sollten Jugendliche charakterlich gestärkt werden, indem ihnen ein Gefühl von Sorge und Kümmern vermittelt wird – Letzteres dergestalt, dass andere sich um sie als Jugendliche kümmern, gleichwohl sollen sich die Jugendlichen auch um andere kümmern.

Damit Schüler mit Zuwanderungsgeschichte nicht schon mit Schuleintritt Versagenserfahrungen machen, gilt es, bereits im vorschulischen Bereich den Fokus auf eine qualitativ bessere Bildung zu legen und hier insbesondere eine bessere sprachliche Förderung zu erzielen, damit die intellektuellen Potenziale des Kindes sichtbar werden können.

So zeigt sich beispielsweise, dass ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung hat, insbesondere wenn eine gute Beziehung zur Lehrkraft vorhanden ist. Diese vermittelt den Schülern, dass sie an ihnen interessiert ist und sie kognitiv herausfordert. Vor allem kann ein Schulklima, das die kulturelle Vielfalt der Schüler als Reichtum und nicht als Hemmnis betrachtet, einen Beitrag zur psychischen Stärkung des Kindes leisten, weil so dem Einzelnen das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung gegeben wird (Speck-Hamdan 1999).

Ferner sollten Migrantenjugendliche im Schulkontext – unabhängig von ihren möglicherweise geringeren sprachlichen Kompetenzen – stärker in verantwortungsvolle Positionen eingebunden sein (ihr Einverständnis selbstverständlich vorausgesetzt). Erfahrungsgemäß werden sie sich dann stärker mit der Aufgabe identifizieren. Ihre inneren Bindungen zur Schule werden gestärkt, während sie gleichzeitig Erfahrungen von Nützlichkeit und Selbstwirksamkeit machen.

Zuletzt gilt es, ethnische Diskriminierung im Bildungssystem als Thema stärker ins öffentliche Bewusstsein zu bringen und auf eine Änderung sowie eine Verbesserung des gesellschaftlichen Klimas, der medialen Berichterstattung über Zuwanderung und ihre Folgen hinzuwirken. Denn insbesondere die Forschungen zu *stereotype threat*, der Bedrohung durch Stereotype, zeigen, dass die Aktivierung von Stereotypen im Lernkontext nicht nur selbstwertbeeinträchtigende Folgen hat, indem man sich schlecht bzw. weniger wert fühlt, sondern auch kognitive Leistungen negativ affiziert werden (Steele; Aronson 1995).

## Literatur

- Geissler, Rainer; Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 49, 14-22.
- Granato, Nadia (2003): *Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung, Band 33. Opladen: Leske + Budrich.
- Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology* 78 (6), 1360-1380.
- Hunger, Uwe; Thränhardt, Dietrich (2004): Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir? In: Bade, Klaus; Bommers, Michael (Hrsg.): *Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche*. (IMIS-Beiträge, Heft 23) Osnabrück, 179-197.
- Kornmann, Reimer (1998): Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 67, 55-68.
- Kristen, Cornelia; Reimer, David; Kogan, Irena (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49, 127-151.
- Lerner, Richard; Almerigi, Jason; Theokas, Christina; Lerner, Jacqueline (2005): Positive Youth Development. A View of the Issues. *Journal of Early Adolescence* 25, 10-16.
- Nauck, Bernhard (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Pädagogik* XL, 43-62.

- Radtke, Franz-Olaf (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade, Klaus; Bommers, Michael (Hrsg.): *Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche*. (IMIS-Beiträge, Heft 23) Osnabrück, 143-178.
- Ramseier, Erich; Brühwiler, Christian (2003): Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25, 23-58.
- Relikowski, Ilona; Yilmaz, Erol; Blossfeld, Hans-Peter (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 52.
- Speck-Hamdan, Angelika (1999): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus ausländischen Familien. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael; Freytag, Andreas (Hrsg.): *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhard, 221-228.
- Stamm, Margit (2007): Begabtenförderung und soziale Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, 227-242.
- Steele, Claude; Aronson, Joshua (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (5), 797-811.
- Tan, Dursun (2005): Im Schatten des defizitären Blickes: Hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche. *Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen*, 7.
- Veith, Christian; Koehler, Martin; Reiter, Monika (2009): *Standortfaktor Bildungsintegration*. München: The Boston Consulting Group.