

**Haci-Halil Uslucan**

## **Verkannte Potenziale: Bildungsbeteiligung und Bildungsförderung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte.**

### **Einführung**

In dem folgenden Beitrag werden zunächst einige empirische Daten und Forschungen in Deutschland zu Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte vorgestellt und kritisch diskutiert. Daran anschließend wird skizziert, worin im internationalen Vergleich die weitestgehend ungünstigeren Entwicklungsbedingungen (in der Familie, in der Struktur der Bildungseinrichtungen, im sozioökonomischen Kontext) dieser Schüler liegen, die sehr früh schon zu einer Öffnung der Schere zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund führen. Danach fokussiert der Autor auf einige ausgewählte systematisch wirkende Mechanismen im pädagogischen Alltag, die vorhandene Begabungen und Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte nicht oder nur unzureichend erkennen. Abschließend werden dann einige Vorschläge gemacht, welche Änderungen/Verbesserungen im Kontext von Kita, Schule und Familie entwickelt und ausgebaut werden können.

### **1. Bildung und Migration**

Warum ist dieses Thema sowohl für Präventionsfragen als auch für die Bildungsdiskussion relevant? Hier geben insbesondere demographische Entwicklungen eine unmissverständliche Antwort für die Dringlichkeit dieser Engführung: So hatten bspw. im Jahre 2006 bei Kindern unter 15 Jahren jedes fünfte, bei Kindern unter 10 Jahren jedes vierte, und bei Kindern unter 5 Jahren jedes dritte Kind einen Migrationshintergrund (Geissler & Weber-Menges, 2008). Insofern ist der unterschiedliche kulturelle Hintergrund - unabhängig davon, wie man sonst zu Fragen von Migration und Integration steht-, für pädagogische Kontexte und Institutionen ein wesentlicher Aspekt, der nicht ignoriert werden kann; und auch gleiche Bildungschancen sind keine marginale, sondern eine der zentralen gesellschaftlichen Aufgaben.

Empirisch ist jedoch die Evidenz erdrückend, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund weitestgehend ungünstigeren Entwicklungsbedingungen im familialen Umfeld ausgesetzt sind, die ihre Gründe sowohl im sozioökonomischen Status als auch in ihrer ethnischen Herkunft haben. Sie weisen schlechtere Werte in der Bildungsbeteiligung auf, die aber nicht zu vollen Anteilen auf ihre geringeren Kompetenzen zurückgehen. Diese beginnen teilweise recht früh und verfestigen sich schon in der Schuleingangsphase.

So gibt es Belege dafür, dass insbesondere in den unteren Klassen Migrantenkinder häufiger die Klasse als Einheimische wiederholen: In den Klassenstufen 1-3 ist die Rate etwa viermal so häufig. Sowohl das Risiko, in eine Sonderschule verwiesen zu

werden als auch das Risiko, von einem anderen Schultyp auf eine Hauptschule heruntergestuft zu werden, ist bei ihnen doppelt so hoch (Geissler & Weber-Menges, 2008).

Werden jedoch die Bildungserfolge differenziert nach Herkunftsländern betrachtet, so zeigen sich deutliche herkunftsspezifische Differenzen: Während Schüler mit kroatischem, spanischem und slowenischem Hintergrund eher im oberen Drittel rangieren, belegen Schüler mit italienischen, mazedonischen, türkischen, serbischen und marokkanischen Wurzeln eher Plätze im unteren Drittel. Für die Erklärung dieser auffälligen Diskrepanzen zwischen verschiedenen Einwanderergruppen reichen jedoch Erklärungen, die auf die mitgebrachte Humankapitalausstattung der Eltern rekurrieren, nicht ganz aus. So sind bspw., wie Thränhardt (2005) das feststellte, spanischstämmige Migranten aus eher armen und „bildungsfernen“ Gebieten nach Deutschland gekommen, haben aber seit den siebziger Jahren mittels gut organisierter Elternvereine in Deutschland eine Bildungsoffensive gestartet, haben ihre Interessen gut durchgesetzt und zu einem Bildungsaufstieg ihrer Kinder beigetragen.

Darüber hinaus wird für die Erklärung der auffälligen Differenzen zwischen deutschen und Schülern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich der Befund herangezogen, dass Deutschland durch Migration eine stärkere Unterschichtung erfahren hat bzw. erfährt als andere Teilnahmeländer. Das heißt, dass der sozioökonomische Status zugewanderter Familien im Durchschnitt deutlich geringer ist als der der Einheimischen und insofern Migrantenfamilien über geringere materielle wie symbolische Ressourcen verfügen.

Andererseits ist aber auch festzuhalten: Im internationalen Vergleich ist auch die „Kultur des Förderns“, wie es Geissler & Weber-Menges (2008) bezeichnen, in Deutschland deutlich schwächer entwickelt als in anderen Ländern: Statt alle Kinder zu befähigen, existieren wirkungsvolle „institutionalisierte Abschiebemechanismen“ für leistungsschwächere Schüler. Deutschland liegt hier auf Rang 26 von 29 teilnehmenden OECD-Ländern. Klassenwiederholungen, Abstiege in einen niedrigeren Schultyp sind Teil des deutschen Schulalltags, womit den „Problemfällen“ sich entledigt wird.

Darüber hinaus scheinen jedoch auch leistungsunabhängige soziale Filter wirksam zu werden; so zeigen einige empirische Befunde, dass unabhängig vom Migrationshintergrund, bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen, Jugendliche aus Elternhäusern mit prestigereicheren Berufen, „höheren Dienstklassen“, drei Mal häufiger ein Gymnasium besuchen als Facharbeiterkinder. Auch bei der Notengebung und Empfehlungen zu 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).

Des Weiteren sind auch unterschiedliche Bildungspolitiken in den verschiedenen Bundesländern mit divergierenden Schulerfolgen assoziiert: So ist die Chance auf eine weiterführende Schule nach der zehnten Klasse in NRW höher als in Bayern (Hunger & Thränhardt, 2004). Ferner haben Bundesländer mit einem integrativem Schulsystem (Schleswig-Holstein, NRW) geringere Anteile ausländischer Schüler an Hauptschulen, was zu einem anderen Bild in den Bildungsstatistiken führt.

Auch bildungspolitische Optionen, wie etwa freie Elternwahl der Schule können zu segregativen Effekten führen, da in der Regel bildungsmäßig und ökonomisch besser gestellte Eltern eher in der Lage sind, ihre Kinder in sog. „besseren Schulen“ anzumelden. Bei einer Aufhebung der Schulbezirksgrenzen kann es also zu starken Entmischungen und zu einer ethnischen und sozialen Homogenisierung kommen. Ähnlich potenziell segregative Effekte können durch eine stärkere Schulautonomie erzeugt werden: Schulen, die durch ein besonderes Profil (Musik, Philologien etc.) ihre Schüler auswählen können, haben dadurch Möglichkeiten zu einer weiteren institutionellen Diskriminierung (Vgl. Radtke, 2004).

Betrachtet man auf der anderen Seite die migrationsspezifischen Ursachen der geringen Bildungserfolge, 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.

Generell lassen sich 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.

Darüber hinaus hat sich aber gezeigt, dass auch die Haushaltsgröße ein wichtiges Merkmal sein kann; 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 Einreisealter: 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. Zuwanderung als Chance und ihre Verkennung**

Dass Migration bzw. Zuwanderungsgeschichte auch eine Chance sein kann, wird viel zu wenig thematisiert. Eine große Ausnahme stellt hier das jüngste Buch des Nordrhein-Westfälischen Integrationsministers Armin Laschet (2009) dar, das den bezeichnenden Titel trägt „Die Aufsteigerrepublik. Zuwanderung als Chance“. Auf psychologische Voraussetzungen und Folgen gelingender Integrationsverläufe ist bereits Uslucan (2005) eingegangen. Dabei liegt doch eigentlich der Blick auf Ressourcen und Resilienzfaktoren bei Migranten recht nahe: Denn gerade wenn Migranten unter intensiveren Risiken und höheren Stressbelastungen leiden, dann muss man sich fragen, auf welche Weise viele von ihnen es dennoch schaffen, eine ganz „normale“, unauffällige Lebensführung zu erreichen, d. h. im Wissenschaftsjargon, welche Resilienzfaktoren dafür verantwortlich sind, die sie vor bzw. in belasteten Lebenskontexten tatsächlich schützen bzw. zukünftig schützen könnten. Denn generell sind Entwicklungsauffälligkeiten und Pathologien als ein dynamisches Zusammenspiel von Risiken und ihnen entgegenstehenden Ressourcen zu verstehen (Petermann, Scheithauer & Niebank, 2004).

Festzuhalten bleibt aber, dass Forschungen zu Ressourcen von Migranten ein Desiderat bilden, wie es zum Beispiel am Fehlen von Studien zu überdurchschnittlich begabten Migranten deutlich wird - ein Manko, das nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Praxis zu verzeichnen ist. 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. 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).

So sind immer wieder Probleme bei der Diagnostik der Begabungen von Migranten festzustellen, die zum einen darauf beruhen, dass sprachgebundene Wissenstests oft die Ergebnisse verzerren, 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.

Vorhandene Begabungen werden manchmal auch deshalb nicht erkannt bzw. gesehen, wenn sie in dem hiesigen Kontext keine kulturelle Wertschätzung erfahren (z.B. bestimmte Formen der Musikalität und Umgang mit hier wenig verbreiteten Musikinstrumenten, bestimmte manuelle Fähigkeiten, die in hochtechnisierten Kontexten als irrelevant eingeschätzt werden etc.)

Auf der anderen Seite ist auch daran zu denken, dass Migranten den gesellschaftlichen Blick auf sie und ihre soziale Einschätzung so sehr verinnerlicht haben, es zu einem Bestandteil des Selbstbildes geworden ist, dass sie ihrerseits kaum an eigene besondere Begabungen und Talente glauben. 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 nicht 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).

1. Damit Schüler mit Zuwanderungsgeschichte nicht schon mit Schuleintritt Versagenserfahrungen machen, gilt es, schon für eine qualitativ bessere Bildung im vorschulischen Bereich zu sorgen (bessere sprachliche Förderung).
2. Das Schulsystem ist bemüht, sehr früh schon leistungshomogene Gruppen zu bilden; dadurch entstehen frühe Aussonderung und frühe Schereneffekte, von denen bestimmte Gruppen (Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, aber auch deutsche Schüler aus der Unterschicht stärker negativ betroffen sind). Deshalb sollte die frühe Selektion aufgegeben werden.

3. Eine weitere Verbesserung könnte durch die Errichtung von Ganztagschulen erreicht werden, um die Hausaufgabenbetreuung nicht von den Eltern abhängig zu machen; davon würden auch andere, sogenannte „bildungsferne“ Schichten profitieren.

4. Eine Reihe von Studien zeigt, dass ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung hat, insbesondere wenn eine gute Beziehung zu den Lehrern vorhanden ist, die die Schüler als interessiert an ihnen und sie herausfordernd wahrnehmen. An diesen Befund anknüpfend, lässt sich folgern, dass eine Verbesserung des Schulklimas und mehr persönliches Engagement der Lehrkräfte bei Migrantenkindern resilienzfördernd wirken. Vor allem kann ein Schulklima, das die kulturelle Vielfalt der Schüler als Reichtum und nicht als Hemmnis betrachtet, einen Beitrag zur Resilienz leisten, weil es so dem Einzelnen das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung verleiht (Speck-Hamdan, 1999).

5. Als weitere Fördermöglichkeit ist im Schulkontext zu erwähnen, Migrant\*innenjugendliche - ungeachtet ihrer möglicherweise geringeren sprachlichen Kompetenzen - noch stärker in verantwortungsvolle Positionen einzubinden. 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.

6. Auch ist zu bedenken, dass im Übergang von Schule in Berufsausbildung bzw. von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt insbesondere für muslimische Schüler/Heranwachsende eine weitere Barriere hinzukommt: Ihnen stehen Arbeitsmöglichkeiten bei kirchlichen Trägern kaum zu. Auch eine Öffnung in dieser Richtung könnte ein Teil der ungleichen Bildungs- und Erwerbschancen mindern.

7. Zuletzt gilt es, ethnische Diskriminierung 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.

## Literatur

- Geissler, R. & Weber-Menges, S. (2008). Migrant\*innenkinder 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.
- Laschet, A. (2009). *Die Aufsteigerrepublik. Zuwanderung als Chance*. Köln.
- 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.
- Petermann, F./Scheithauer, H. & Niebank, K. (2004). *Entwicklungswissenschaft*. Berlin/Heidelberg.
- Radtke, F.-O. (2004). *Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellati-*

- onen 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.
- Thränhardt, D. (2005): Spanische Einwanderer schaffen Bildungskapital: Selbsthilfe-Netzwerke und Integrationserfolg in Europa. In K. Weiss & D. Thränhardt, (Hrsg.), SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen (S. 93-111). Freiburg.
- Uslucan, H.-H. (2005). Chancen von Migration und Akkulturation. In U. Fuhrer & H. H. Uslucan (Hrsg.), Familie, Akkulturation & Erziehung (S. 226-242). Stuttgart.

