



Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan,
Universität Essen

Potenziale erkennen – Talente fördern

Bildungserfolge und Potenziale von Schülerinnen und Schülern mit internationaler Familiengeschichte zu sehen und auszubauen, ist gegenwärtig allein aus demographischen Entwicklungen heraus eine unerlässliche Aufgabe: So hat aktuell in der Bundesrepublik annähernd jedes dritte Kind unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund.



Wir haben uns im Bildungskontext fast schon daran gewöhnt, die Diskussion über die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit internationaler Familiengeschichte entlang ihrer Förderung beziehungsweise ihrer zusätzlichen Bedarfe zu führen: Wie können wir das kompensieren, was sie vom Elternhaus nicht oder zu wenig bekommen?

Natürlich hat die Herstellung gleicher Bildungschancen und Potenzialverwirklichung keine marginale, sondern eine entscheidende ethisch-sozialpolitische Dimension, die leider immer noch nicht obsolet geworden ist. Doch nur sehr zäh dringt auch die Einsicht durch, dass es unter diesen Kindern und Jugendlichen begabte, talentierte, sogar hochbegabte Schülerinnen und Schüler gibt, die sich nicht nur der Lehrerwahrnehmung in der Schule, sondern auch dem gesellschaftlichen Diskurs über kulturelle Vielfalt im Alltag entziehen.

Verkennung von Potenzialen

Nachfolgend wird sich vornehmlich der Frage gewidmet, welche Mechanismen dazu führen, systematisch die Begabungspotenziale der Schülerinnen und Schüler mit internationaler Familiengeschichte zu verkennen.

Im internationalen Vergleich gibt es in den Bildungswissenschaften zu der Frage der überzufällig häufigen Verkennung der Begabungen von ethnischen oder sozialen Minderheiten seit den Achtziger- und Neunzigerjahren eine enorme Forschung. Die ethnisch ungleiche Verteilung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern oder Studierenden in Minoritäten ist vor allem in der US-amerikanischen Forschung recht gut belegt: So beträgt beispielsweise der Anteil von Studierenden, die aus ethnischen Minderheiten stammen, in urbanen Regionen im Südwesten der USA etwa 48 Prozent, ihr Anteil jedoch an Programmen zur Förderung von Hochbegabten lediglich



Gleiche Bildungschancen und Potenzialförderung ermöglichen; Foto: Alex Büttner

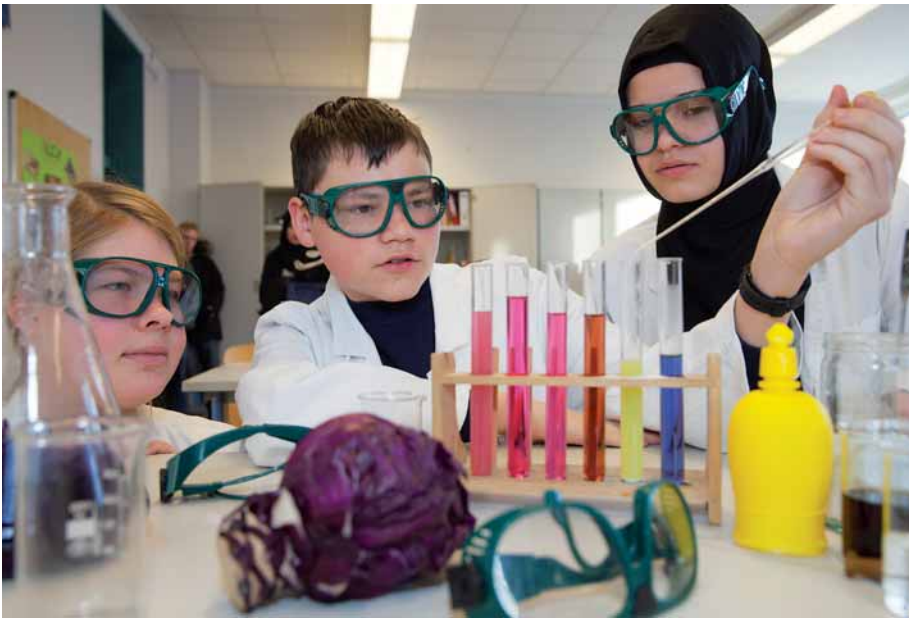
etwa 25 Prozent. In anderen Studien wird darauf hingewiesen, dass der Anteil von „African American students“ in der jeweiligen Region etwa 21 Prozent beträgt; hingegen der Anteil an Programmen zur Förderung von Hochbegabten aus diesen Gruppen wiederum gerade mal 12 Prozent. Insofern scheint diese Verzerrung, bei der wohlbegründeten Annahme, dass Begabungen kulturell in etwa überall gleich häufig vorkommen, auch in anderen Bildungskontexten zu existieren. Sowohl in Deutschland als auch in angelsächsischen Ländern variiert der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte in Hochbegabtenförderprogrammen zwischen 4 bis 9 Prozent; ihr Anteil in der jeweiligen Zielgruppe in Deutschland beträgt jedoch in etwa ein Drittel (Stamm 2007).

Es gibt eine Vielzahl von Kriterien zur Identifikation von Hochbegabungen: Eine der eher strengen Kriterien geht davon aus, dass Hochbegabung bei etwa zwei bis drei Prozent der Zielpopulation vorkommt. Wenn wir davon ausgehen, dass laut der

Schätzung von 2010 in Deutschland etwa 13,1 Millionen Kinder unter 18 Jahren leben und von diesen rund vier Millionen eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen, so müssten in dieser Gruppe 80.000 bis 120.000 hochbegabte Kinder und Jugendliche existieren. Sowohl der Diskurs über diese Gruppe als auch ihre öffentliche Wahrnehmung hingegen ist ausgesprochen gering.

Gründe für die Verkennung

1. Eine Vielzahl von Studien in den USA, die mit einigen Einschränkungen auch auf Deutschland übertragbar sind, zeigen, dass bereits bei der Konstruktion beziehungsweise Eichung psychologischer Tests die ethnisch-kulturelle Vielfalt der Gesellschaft nicht berücksichtigt wird. Die Population, aus der die Normwerte gebildet werden, sind vielfach Kinder aus der (gebildeten) Mittelschicht. Das führt vor allem in Deutschland zu einer Verzerrung, weil die Lebenslagen von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte



MINT-Förderung, Sophie-Scholl-Gesamtschule Hamm; Foto: Alex Büttner

nach wie vor soziale Ungleichheiten aufweisen, die sich auch auf ihre Kinder auswirken, so etwa die Folgen von Armut und materieller Deprivation.

2. In der Diagnostik der Begabungen von Migrantinnen und Migranten verzerren sprachgebundene Wissens- und Intelligenztests, die einen starken verbalen Anteil haben, oft die Ergebnisse. Wenn der Schüler zum Beispiel nur über geringe Deutschkenntnisse verfügt und die Instruktion nicht ganz versteht, kann er die Aufgabe nicht lösen. Werden also die Fähigkeiten von Zuwanderern unausgesprochen normativ an Deutschkenntnissen orientiert bewertet, so ist zu erwarten, dass ihre Kompetenzen systematisch unterschätzt werden. Denn so werden aus den fehlenden Deutsch-Sprachkenntnissen oft allgemeine Sprachdefizite abgeleitet – vielleicht hat das Kind jedoch keine Sprachdefizite, sondern sein Sprachwissen, sein Wortschatz sind nur auf verschiedene Sprachen verteilt. Denkbar ist, dass dieser Schüler insgesamt betrachtet einen genau so großen Wortschatz wie seine deutschen Mitschülerinnen und -schüler hat. Nur scheinen diese (muttersprachlichen) Kompetenzen ihm bei seiner Bildungskarriere oft wenig weiterzuhelfen. In der natürlichen Mehrsprachigkeit von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte stecken jedoch Potenziale und Fähigkeiten, die kaum gesehen und ausgebaut werden.
3. Neben der sprachlichen diagnostischen Verzerrung gibt es auch inhaltliche Verzerrungen: So ist zu bedenken, dass abgefragte Wissensinhalte in Intelligenztests für Zuwanderer nicht dieselbe Alltagsrelevanz haben wie für Einheimische beziehungsweise diese Fragen für sie kulturell nicht immer angemessen sind. Wenn die abgefragten Inhalte nicht zum Allgemeinwissen und Alltagserfahrung in der Lebenswelt

der Schülerin oder des Schülers mit Zuwanderungsgeschichte gehört, dann kann das Kind diese Inhalte auch nicht wissen, so etwa bestimmte Märcheninhalte, bestimmte Kinderlieder, bestimmte Speisen.

4. Vorhandene Begabungen werden zum Teil auch dann nicht erkannt, wenn sie in dem hiesigen Kontext keine kulturelle Wertschätzung erfahren. Bestimmte Formen der Musikalität und der Umgang mit hier wenig verbreiteten Musikinstrumenten, so etwa Saz (türkische Langhalslaute), oder auch spezifische manuelle Fähigkeiten, die in hochtechnisierten Kontexten als irrelevant eingeschätzt werden, sind hierfür Beispiele. Darauf ver-

weist explizit der Sozialwissenschaftler Dursun Tan (2008) in seinen Ausführungen. Ferner belegen Forschungen zur musikalischen Begabung, dass auch diese nicht kulturneutral ist: Das Gehör ist bereits vor der Geburt auf bestimmte Töne, Rhythmen, Melodien eingestellt, die sich im Laufe der Sozialisation verstärken und verdichten. Je nach dem, wie bestimmte Töne kulturell gewertet werden, wird es als Musik oder nur als Lärm und Geräusch wahrgenommen. Die Vorstellung, was als besonders gut und wer als begabt gilt, gehorcht spezifischen gesellschaftlichen Vorstellungen; insbesondere spiegeln sich darin Ideale der Mittel- und Oberschicht wider. Auch sind beispielsweise höhere kulturelle Ähnlichkeiten sowie Ähnlichkeiten im Lebensstil und Werthaltungen der Lehrkräfte mit den einheimischen (Mittelschicht-)Schülerinnen und -schülern eher zu vermuten, was zu unterschiedlichen Begabungsverständnissen führt.

5. Auf der anderen Seite ist auch in Erinnerung zu rufen, dass Zuwanderinnen und Zuwanderer den gesellschaftlichen Blick auf sich und ihre soziale Einschätzung so sehr verinnerlicht haben, dass die ihnen zugeschriebene „underdog“-Position Bestandteil des Selbstbildes geworden ist. Ihrerseits glauben sie kaum an eigene besondere Begabungen und Talente. Die Experimente des Sozialpsychologen Claude Steele (1997) zeigen zum Beispiel, dass auch Diskriminierungen zur Verkümmern von Potenzialen führen können: Eine Bedrohung durch (negative) Stereotype („stereotype threat“) beeinflusst nicht nur das Selbstwertgefühl der Menschen, sondern auch ihre kognitiven Fähigkeiten. Die kurzfristigen Effekte betreffen die intellektuelle Leistungsfähigkeit; langfristig kann diese Bedrohung aber auch eine erfolgreiche Bildungsteilhabe verhindern.

6. Nicht zuletzt haben Eltern mit Zuwanderungsgeschichte kaum angemessenes Wissen über vorhandene Förderprogramme in Schulen, sodass sie ihre Kinder dort seltener anmelden. In einigen Fällen verengen Eltern sogar die intellektuellen Potenziale ihrer Kinder auf gesellschaftlich akzeptierte und unmittelbar konvertierbare Formen symbolischen Kapitals: Das heißt, sie sind weniger bereit, ästhetische, expressive, poetische Talente zu erkennen und zu fördern, weil sie mit einem geringeren Prestige in den Herkunftsländern verbunden sind; ein Aspekt, der vor einigen Generationen auch in Deutschland eine hohe Aktualität aufwies.

Die ungleichen Beteiligungschancen beginnen also recht früh und verfestigen sich in der Schuleingangsphase. Diese jedoch gänzlich auf die geringeren Kompetenzen zurückzuführen, tut vielfach Unrecht. Denn werden Potenziale nicht immer erkannt, verkümmern sie mit der Zeit; die Maxime „use it or loose it“ ist hier stark wirksam.

Empfehlungen: Was ist zu tun?

1. Identifikationsverfahren für Begabungen müssen breiter angelegt werden und vor allem die Lebenswelten von Menschen mit internationaler Familiengeschichte thematisieren beziehungsweise diese schon bei der Konstruktion von entsprechenden Tests mitberücksichtigen, damit auch andere kulturelle Stärken in der pädagogischen Praxis durch eine geschärfte Wahrnehmung eine Chance haben, entdeckt zu werden (so etwa keine Abwertung der Muttersprache).
2. Die Erwartungen der Lehrkräfte über die Fähigkeiten, Kompetenzen und das Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte sollten explizit gemacht und auf Verzerrungen überprüft werden. In diesem Kontext brauchen wir auch in den Schulen mehr Lehrkräfte, die es verstehen, mit internationalen und mehrsprachigen Kontexten umzugehen. Nur so können sprachliche Eigenheiten, wie die kreative Sprachverwendung in der Muttersprache, erkannt und somit eventuell vorhandene Begabungen des Kindes erschlossen und daraufhin auch ausgebaut werden können.
3. 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 Schülerinnen und Schüler mit Interesse und kognitiv herausfordernd wahrnimmt. Ein Schulklima, das die kulturelle Vielfalt als Reichtum und nicht als Hemmnis betrachtet, kann auch einen Beitrag zur psychischen Stärkung und dadurch zu einer Entfaltung der Begabung des Kindes leisten, weil ihm so das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung verliehen wird.
4. Ferner sollten Schülerinnen und Schüler mit internationaler Familiengeschichte im Schulkontext – ungeachtet ihrer möglicherweise geringeren sprachlichen Kompetenzen – stärker in verantwortungsvolle Positionen eingebunden sein; ihnen muss mehr „zugetraut“ werden. Sie werden sich dann erfahrungsgemäß stärker mit schulischen Aufgaben identifizieren, sodass ihre inneren Bindungen zur Schule gestärkt werden und sie auf diese Weise Erfahrungen der Nützlichkeit erleben.
5. Zuletzt gilt es, jede Diskriminierung im Bildungssystem als Thema stärker ins öffentliche Bewusstsein zu bringen und auf eine Änderung/Verbesserung des gesellschaftlichen Klimas, der medialen Berichterstattung über Zuwanderung und ihre Folgen hinzuwirken. Stereotype im Lernkontext beeinträchtigen nämlich nicht nur die Selbsteinschätzung, sondern beeinflussen auch die kognitiven Leistungen negativ.



Ohren auf! Musikalische Talente entdecken und fördern; Foto: Alex Büttner