Kulturelle und curriculare Barrieren der Potenzialentfaltung von Zuwanderern

1. Einleitung

Es gibt einige Themen in der Welt, bei denen wir uns von Fiktionen, Wünschen und Halbwissen leiten lassen und uns daran wenig stören. Doch wenn dieses Wissen bzw. Halbwissen praktisch wird, zum Beispiel etwas mit uns zu tun hat, werden wir zu Recht etwas aufgeregt, werden dann genauer, wollen mehr Sicherheit und Verlässlichkeit. Häufig passiert uns das im Kontext von Zuwanderung und den Erfolgen und Misserfolgen von Zuwanderern.

Es gibt hierzu viel Bauchevidenz, die medial verfestigt wird; manchmal auch Interessengruppen, die die eine oder andere „Wahrheit" als die zentrale Erklärungsfigur gelungener/gescheiterter Integration heranziehen, gleichwohl sich diese aus einer etwas größeren Entfernung oft nur als ein Puzzleteil, als ein kleiner Mosaikstein eines größeren Bildes entpuppt.

Vor allem zu den Defiziten von Zuwanderern im Bildungssektor ist bereits viel geforscht worden. Diese Ergebnisse werden auch immer wieder öffentlich politisiert und skandalisiert.

Doch wie steht es um die Potenziale, um Begabungen, um Hochbegabungen von Zuwanderern? Wie kommt es, dass dieser Diskurs schwach ausgeprägt ist? Woher kommt es, dass diese Begabungen selten identifiziert, gewürdigt und auch zu wenig ausgebaut werden?

Was sind also die kulturellen Barrieren der Wahrnehmung dieser Potenziale? Und mit Fokussierung auf den Bildungssektor: Was sind die schulischen/curricularen Barrieren der Identifikation dieser Potenziale?

Die gesellschaftspolitische Relevanz dieses Themas erfordert eigentlich keine besondere Begründung; denn es ist heutzutage unbestritten, dass sich kaum eine Gesellschaft, vor allem nicht eine, die in erster Linie auf Wissen und Können als ihre grundlegenden „Rohstoffe" aufbaut, es sich leisten kann, die Talente und Begabungen einiger ihrer Mitglieder zu ignorieren, verkümmern zu lassen oder unangemessen zu fördern. Und dies gilt unabhängig von der Frage ethnischer, religiöser, sozialer, kultureller etc. Zugehörigkeiten. Doch genau hier liegt ein eklatanter Widerspruch: einerseits ist die Schere zwischen einheimischen Schülern und den jenen Schülern, die eine kulturelle, sprachliche oder religiöse Diversität aufweisen, nach wie vor zuungunsten der Letzteren offen und die Anstrengungen zur Schließung dieser Lücke nicht ausreichend; und andererseits wird systematisch versäumt, die außergewöhnlichen Fähigkeiten und Potenziale dieser Gruppe (und dies manchmal trotz ihrer Mehrbelastungen) zu entdecken und auszubauen.

Im folgenden Beitrag werden zunächst kurz aus psychologischer Sicht die Bildungsbeteiligung und die Bildungshemmnisse skizziert; dann soll im nächsten Kapitel auf Konzeptionen von Intelligenz und Begabungen eingegangen werden. Das zentrale dritte Kapitel fokussiert auf systematisch wirkende Barrieren und Verkennungen der Begabungen von Zuwanderern.

Die Ausführungen fokussieren häufig die türkeistämmige Population, weil diese die größte ethnische Gruppe bildet, gleichwohl wir im Blick haben sollten, dass auch dort eine große kulturelle, sprachliche und soziale Heterogenität herrscht.

2. Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge/-misserfolge von Zuwanderern

Wird der Blick auf die Bildungslandschaft in den letzten Jahrzehnten gerichtet, so wird deutlich, dass Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in Schulen, die früher Sonderschulen/Förderschulen hießen, überrepräsentiert sind. Sie haben häufiger Schullaufbahnen ohne Hauptschulabschluss. Auch bei Abschlüssen haben sie in der Regel geringwertigere Abschlüsse.

Nach wie vor scheinen Übergangssituationen für sie kritisch zu sein. Einheimische Kinder schaffen, je nach Bundesland, drei Mal häufiger den Übergang auf ein Gymnasium. Das zeigt, dass Entscheidungen über Bildungswege auch ein Stück weit von den örtlichen Bildungsgegebenheiten und von dem Bildungskontext abhängen und nicht allein den Merkmalen der Zuwanderer geschuldet ist.

Die Wiederholerrate bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte ist doppelt oder viermal Mal so hoch. Und auch der Anteil derjenigen, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, ist deutlich höher (Matzner, 2012). Grob lässt sich eine starke Überrepräsentation in eher niedriger wertigen Schultypen feststellen, wenngleich dies natürlich nicht für alle Zuwanderergruppen gleichermaßen gilt (Thränhardt, 2012). So ist bspw. hervorzuheben, dass Schüler aus Vietnam, der Ukraine oder dem Iran, in etwa genauso oder erfolgreicher als Einheimische sind.

Was sind aus psychologischer Sicht Aspekte des Bildungsmisserfolges? Aus der Vielzahl von Erklärungen will ich nur zwei herausgreifen:

a) Erlernte Hilflosigkeit und
b) b) Bedrohung der Identität durch Stereotype (*stereotype threat*).

Wir erleben im Alltag häufig Situationen, in denen gesagt wird, „Mensch, das kannst Du doch, warum machst Du es nicht? Du hast doch die Fähigkeiten dazu“. Dieser Aufforderung

begegnen Zuwanderer sehr häufig; und eine vorschnelle Erklärung liegt dann in ihrer vermeintlichen „Integrationsresistenz“. Dringt man jedoch in die Lern-biografien ein Stück weiter ein, dann zeigt sich häufig, dass diese Schüler in der Vergangenheit Erfahrungen der Hilflosigkeit gemacht und irgendwann diese verinnerlicht haben. Das heißt, sie haben mehrere Versuche unternommen, sind gescheitert, und dann Hilflosigkeit als misslingenden Bewältigungsstil „erlernt“. Vielleicht hat der Schüler bspw. versucht, etwas auf Deutsch grammatisch korrekt auszusprechen, ist dabei mehrfach gescheitert und hält sich dann auch bei einfachen Aufgaben zurück.

Dieses Konzept ist von Seligman und Maier 1967 in die Psychologie eingeführt worden. Die Autoren zeigten, dass Menschen sich vorwiegend dann als hilflos erleben und in Folge keine Anstrengungen auch bei jenen Aufgaben zeigen, die sie eigentlich schaffen würden, wenn sie wissen, dass sie ihre Umgebung nicht kontrollieren können, ihrer Umgebung also hilflos ausgesetzt sind. Gerade diesen Erfahrungen der Hilflosigkeit (Unkontrollierbarkeit der sozialen Umgebung, der Bildungskontexte) ist ein Aspekt, denen Zuwanderer in ihrer Biografie häufiger ausgesetzt sind, weil die Organisation und die Bildungslandschaft in Deutschland ihnen weniger transparent ist. Auch wenn die Schüler gegenwärtig selber keine aktive Zuwanderungsgeschichte mehr haben, so können unter Umständen die Art und Weise des Umgangs mit Stress und Hilflosigkeit über die Elterngeneration transmittiert werden, da Folgen von Migrationsprozessen in der Regel sich noch in die nachfolgende Generation erstrecken (Gavranidou & Kahraman, 2009)

Eine zweite Erklärungsfigur, der in der pädagogischen Forschung in letzter Zeit eine immer stärkere Bedeutung zukommt, ist „stereotype threat“, also die Bedrohung der Identität durch Stereotype. Genau genommen bedeutet „stereotype threat“, dass die situative Aktivierung negativer, leistungsbezogener Stereotype (z.B. Mädchen sind in Mathematik schlechter als Jungen) bei den von den Stereotypen betroffenen Gruppenmitgliedern tatsächlich auch zu Leistungseinbußen führt, wie dies durch eine Vielzahl von Forschungen belegt werden konnte (vgl. Keller, 2007; Rahhal, Hasher, & Colcombe, 2001; Spencer & Castano, 2007; Steele & Aronson, 1995)

Der „Mehrwert“ dieser Forschungsrichtung liegt darin, gezeigt zu haben, dass die Bedrohung der Identität durch Stereotype nicht nur das Selbstwertgefühl beeinträchtigt - denn es ist evident, dass Personen sich schlecht fühlen, wenn sie wissen, dass über ihre personale/soziale/ethnische Identität abwertende Meinungen vorherrschen -, sondern die Folgen sich auch auf die Beeinträchtigung kognitiver Leistungen ausweiten.

Wie verbreitet und wie intensiv Stereotype insbesondere im Curriculum bzw. in Schulbüchern in Deutschland noch sind, belegt eine jüngste Studie der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015). Dort wird bspw. in den verschiedenen Schulfächern auf „Bilder“ und Thematisierungen von Zuwanderern eingegangen, die ein hohes Potenzial haben, die betroffene Schülerschaft zu diskriminieren.

Die psychologische Erklärung für die Wirkung der Bedrohung durch Stereotype liegt darin, dass in so einem Falle ein Teil der mentalen Energie dafür verwendet wird, dieses Stereotyp zu durchbrechen, so etwa, „hoffentlich erfülle ich die stereotypen Ansichten der Lehrerin nicht“. Der betroffene Schüler kann seine Aufmerksamkeit nicht ganz dem Stoff widmen, sondern ein Teil seiner mentalen Energie wird abgezweigt zur Bekämpfung des Stereotyps, für die „Reparatur des geschädigten Selbst“. Während die kurzfristige Wirkung die kognitiven Kapazitäten betrifft, kann die langfristige Wirkung in der Verhinderung erfolgreicher Bildungsteilhabe liegen. Denn dann nimmt die Identifikation mit Bildung ab. Der (in Bildungskontexten) beeinträchtigte Selbstwert wird geschützt, indem Betroffene ein Selbstkonzept entwickeln, das immun gegen Stigmatisierung aufgrund negativer schulischer Leistungen ist. Sie entdecken dann andere wichtige Domänen für sich, so etwa Freundschaftsbeziehungen, Sport, Hobbies etc. (Uslucan & Yalcin, 2012).

3. Kulturelle Konzeptionen von Intelligenz und Begabung

Menschliches Verhalten ist weitestgehend kulturgebunden; insofern ist auch die Intelligenz eher kulturspezifisch als universal. Intelligenztests sind nur dann angemessen, wenn sie auch in der jeweiligen Kultur relevante Fähigkeiten bzw. Kenntnisse messen. Auch wenn wir den kulturellen Bias, die kulturelle Zurichtung, nicht immer sofort merken: Kultur ist, unausgesprochen, das Wasser um uns herum, in dem wir schwimmen. Wir machen uns in der Regel über sie keine Gedanken, aber unsere Auffassungen von Intelligenz stammen natürlich aus einer intellektuellen Tradition moderner Leistungsgesellschaften. Intelligenz wird weitestgehend über das Schulsystem bzw. das Bildungssystem vermittelt und spielt eine herausragende Rolle.

Diesen Unterschied würden wir sehr schnell merken, wenn wir beispielsweise für eine kurze Zeit in der Savannah oder am Amazonas leben müssten: Wie weit könnten wir mit unserer Intelligenz, die sehr symbolisch, figural, mathematisch und logisch orientiert ist, aber die bspw. nicht in der Lage ist, Spuren zu deuten, nicht in der Lage ist, giftige und ungiftige Pflanzen auseinanderhalten zu können, in dieser Umgebung überleben? Das jedoch wären Fähigkeiten und Kompetenzen, die relevant für diese Umgebung wären.

Wober (1984) untersuchte bspw. den Intelligenz-Begriff traditioneller Kulturen in Uganda. Als Merkmale der Intelligenz fand er dort Aspekt wie „Respekt vor den Älteren“, „Achtung der Eltern“, „Geschichte des Landes auswendig kennen“, usw. Ferner war bspw. der Gehorsam als Indikator für Intelligenz relevanter als typisch akademische Fähigkeiten; Stabilität und Harmonie waren wichtiger als Innovation und Individualität. Deutlich wird also, dass kulturelle Werte sich in Gesellschaft, Erziehungsverhalten und Schulunterricht widerspiegeln, was sich dann auch auf die Form und Ausprägung kognitiver Fähigkeiten auswirkt.

Mit Blick auf Deutschland haben wir durch die selektive Einwanderung auch ein Schicht- und Kultur-Bias, das heißt, wir haben hier eine weitestgehend mittelschichtorientierte Auffassung von dem, was ein intelligentes Kind ist. Mit Blick auf Kinder mit Zuwanderungsgeschichte haben wir aber nicht unbedingt Mittelschichtkinder vor uns. Aus der Türkei beispielsweise sind nicht die Kinder der Akademiker und der Bankdirektoren nach Deutschland gekommen, sondern weitestgehend Menschen aus einer ländlichen und agrarischen Tradition, die eher der Unterschicht zuzuordnen wären und bei denen andere Fähigkeiten und Kompetenzen stärker ausgebildet waren.

Unabhängig von der Frage, wie sich die Intelligenz entwickelt, ist die Frage nach ihrer Stabilität. Hier zeigen die Befunde, dass interindividuelle Differenzen auch über einen relativ langen Zeitraum recht stabil sind: So konnte in einer Studie von Deary (2000) gezeigt werden, dass bei einer Stichprobe von N = 97 Personen in Schottland nach 66 Jahren die Stabilität r = .63 betrug. Die Personen waren zum ersten Messzeitpunkt 11 Jahre (1932) und beim letzten Messzeitpunkt 77 Jahre (1998). Wer also als 11-jähriger zu den Intelligentesten gehörte, zählte auch mit 77 Jahren eher zu den intelligentesten seiner Gruppe. In einer Metaanalyse, die 19 Studien zusammenfasst (Zeitabstand 6 bis 66 Jahre; Mittelwert = 24.5 Jahre) betrug die mittlere Stabilität der Intelligenz r = .76.

Frühere Studien zeigten jedoch (Petty & Field, 1980), dass die Stabilität der Intelligenz in jüngeren Jahren eher gering ist (bis zum Alter von 7 Jahren lagen die Korrelationen unter r= 0.7), jedoch ab dem Alter von 12 Jahren dann wieder relativ stabil waren; d.h. danach bleibt der Rangplatz einer Person in einer IQ-Verteilung weitestgehend gleich. Die positive Botschaft ist jedoch: In der frühen Kindheit kann durch angemessene Förderung sehr viel erreicht werden.

Für die Ausprägung und Stabilität der Intelligenz ist natürlich auch die Frage wichtig, inwieweit die schulischen Leistungen hierfür verantwortlich sind. Stephen Ceci hat seit den 90-er Jahren hierzu einige Studien durchgeführt und er zeigt in seinen Analysen, dass pro

fehlendes Schuljahr zwischen 2 bis 5 IQ-Punkte einhergehen. Kinder, die durch Krieg, Flucht, Krankheit, Schulschließung usw. die Schule nicht besuchen können, haben pro fehlendes Schuljahr zwischen 2 bis 5 IQ-Punkte weniger. Das zeigt, welche Relevanz allgemein der Beschulung für die Intelligenzentwicklung zukommt. Diesen Aspekt gilt es insbesondere bei der Testung von Flüchtlingskindern im Auge zu haben.

Betrachten wir den Aspekt der Begabungen bzw. der Hochbegabung, so lässt sich festhalten, dass die Forschungen zu diesem Thema In Deutschland bis in die 80-er Jahre eher vernachlässigt wurden; spätestens seit den PISA-Ergebnissen ist das Interesse an Hochbegabung wieder gestiegen. Die Förderung Hochbegabter wird in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert: Vielfach wird argumentiert, die „Elitenförderung" gehe dann zu Lasten der Breitenförderung und öffne die Schere zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen noch mehr.

Was jedoch bezeichnet der Begriff der Hochbegabung? Hochbegabung wird in unterschiedlichen Differenzierungen gebraucht:

1. statisch vs. dynamisch; also Hochbegabung als angeborene Leistungsfähigkeit vs. kulturell erworbenen Leistungsbereitschaft;
2. intellektuelle vs. nicht-intellektuelle Begabungen; also Denkvermögen, Sprachverständnis vs. musische, praktisch-handwerkliche Begabungen;
3. allgemeine Begabung vs. spezifische Begabung; also hoher g-Faktor (hohe Geschwindigkeit, hohe Kapazität des Denkvermögens) vs. Bündel von Intelligenzen/Begabungen;
4. Performanz vs. Kompetenz; also in Leistung umgesetztes vs. noch nicht umgesetztes Potenzial.

Die Zusatzqualifizierung „hoch" bei Hochbegabung verweist darauf, dass es sich bei diesem Merkmal um eine vom Mittelwert weit entfernt liegende Ausprägung handelt; deshalb ist hier die Frage relevant, wo der Cut-off Wert anzusetzen ist.

Die in der Literatur erfolgende Hochbegabungsdefinition lässt sich unter folgende Kategorien subsumieren:

1. Ex-post-facto Definition: Ausgeführte hervorragende Leistungen zeichnen dann im Rückblick eine Person als „hochbegabt" aus:
2. IQ-Definition: Ab einem bestimmten Mindestwert (in der Regel: IQ > 130) gilt eine Person als hochbegabt, unabhängig davon, ob sich das in irgendeinem Feld gezeigt hat.
3. Prozentsatz-Definition: Nach einem genauer zu spezifizierenden Kriterium gilt als hochbegabt, wer zu den oberen „x"-Prozent gehört; meistens zu den oberen 2 Prozent.

4. Kreativitätsdefinition: Als hochbegabt gilt, wer eine Mindestausprägung an Kreativität besitzt.
5. Soziale Definition: Eine Person wird dann als hochbegabt qualifiziert, wenn sie bestimmte Fähigkeiten hat, die von der Gesellschaft als wertvoll betrachtet werden. (Vgl. Rost, Sparfeldt & Schilling, 2006).

IV: Verkennung der Potenziale von Zuwanderern

Das Problem der disparaten Verteilung, also der unverhältnismäßigen Identifikation und Förderung, bei sozialen Minderheiten ist in der deutschen Forschung noch untererforscht. Diese Studien sind in den USA hingegen sehr umfangreich. Methodisch wird dabei überprüft, ob in Hochbegabtenprogrammen sogenannte „minority students“ in der derselben Anzahl vorhanden sind wie ihr Bevölkerungsanteil. Beispielsweise hat Maker in den 90er Jahren festgestellt, dass der Anteil von „minority students“ bei 48 Prozent liegt, aber ihr Anteil an entsprechenden Programmen zur Förderung Begabter nur bei 25 Prozent lag. In anderen Studien zeigte sich, dass der Anteil von „African American Students“ 21 Prozent betrug, ihr Anteil an Förderprogrammen zur Hochbegabung jedoch gerade einmal 12 Prozent.
Theoretischer Hintergrund dieses Vorgehens ist der Konsens in der Forschung, dass Hochbegabung in allen kulturellen Kontexten vorkommt, Hochbegabung also kulturübergreifend gleichverteilt ist; und bei ungleichen Repräsentationen, Identifikationen, Würdigungen etc. wir einen hinreichenden Grund zu der Annahme haben, dass es zu einer Filterung kommt und so nicht alle gleichermaßen in ihren Begabungen erkannt werden. Die empirischen Daten für die USA zeigen, dass dort in den Begabtenförderprogrammen weitestgehend Hispanos, Afroamerikaner und American Indians weitestgehend unterrepräsentiert sind, hingegen aber asiatische Schüler und Studierende aus Fernoststaaten wie China, Japan oder Korea stärker repräsentiert sind als ihr Bevölkerungsanteil (Callahan, 2005; Neumeister et al. 2007).
Die Studien von Margrit Stamm zeigen (2007; 2009), dass der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in Hochbegabtenprogrammen in Deutschland, aber auch in angelsächsischen Ländern, zwischen 4 bis 9 Prozent liegt, ihr realer Anteil in der Bevölkerung jedoch mindestens zwischen 20 bis 30 Prozent, wir also auch hier eine disproportionale Verteilung haben.
Dies lässt sich auch an einem kleinen Beispiel verdeutlichen: Wenn wir die Normalverteilung vor Augen haben und davon ausgehen, dass zwei bis drei Prozent der Bevölkerung hochbegabt sind, dann lassen sich die Zahlen hochbegabter Kinder mit

Zuwanderungsgeschichte in Deutschland leicht ermitteln. Bei der letzten Schätzung im Jahre 2010 hatten von den 13.1 Millionen Kindern rund vier Millionen von ihnen einen Migrationshintergrund (etwas mehr als 30%). Somit wären zwei Prozent 80.000, und drei Prozent 120.000. Aus der statistischen Erwartungshaltung heraus müsste es also zwischen 80.000 bis 120.000 Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung in Deutschland geben.
Kritisch muss jedoch hier hinzugefügt werden, dass unabhängig vom Zuwanderungsaspekt auch andere Gruppen in der Gesellschaft gibt, deren Potenziale ebenfalls zu wenig erkannt werden. So scheint es nach wie vor einen Geschlechtsbias zuungunsten von hochbegabten Mädchen zu geben; d.h. ihre Begabungen werden seltener erkannt und gewürdigt; dann aber auch hochbegabte Kinder mit körperlichen Behinderungen, weil vielfach die körperliche Behinderung als eine so dominante Einschränkung wahrgenommen wird und die außergewöhnliche intellektuelle Begabung des Kindes zu wenig gesehen wird.
Ferner sind hier auch die sogenannten *Underachiever*, also „Minderleister" zu nennen, die eher mittelmäßige oder schlechte Noten haben, aber in Intelligenztests hingegen sehr hohe Werte aufweisen. Aus verschiedenen Gründen rufen diese Schüler ihre Leistungen in der Schule nicht ab, zeigen jedoch in einem anderen Kontext, dass sie hohe Potenziale haben (Vgl. Uslucan, 2011).

Betrachten wir jedoch noch einmal die Unterrepräsentation der Schüler mit Zuwanderungsgeschichte: Woran liegt es, dass wir ihrer Potenziale nicht angemessen gewahr werden?
Hier sollen vier gravierende Quellen der Verkennung kurz benannt werden:
1. Kulturell-gesellschaftliche Konzeptionen von Begabungen und Talenten
2. Testdiagnostische Verzerrungen
3. Verzerrungen in der Lehrerwahrnehmung
4. Verzerrungen in der Selbstwahrnehmung von Eingewanderten

1. Konzepte von psychischen Ressourcen sowie Begabungen und Talenten unterliegen einem inexpliziten kulturellem Bias: Vielfach führen sie deshalb zu einer Unterrepräsentation von Schülern mit Einwanderungsgeschichte, weil kulturspezifische Begabungen/Talente zu wenig berücksichtigt oder gewürdigt werden (Tan, 2008). So sind bestimmte Formen der Musikalität oder der Körperbeherrschung, wie etwa Virtuosen am Saz - einer Langhalslaute – oder Kolbasti-Tänzer (ein körperlich sehr anspruchsvoller Tanz in der Türkei) hier noch zu wenig bekannt und die entsprechenden Fähigkeiten zu wenig gewürdigt.

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. Einwanderer in Deutschland, vor allem jene aus der Türkei, rekrutieren sich jedoch weitestgehend aus unteren Schichten bzw. anderen Milieus.

2. Bereits bei der Konstruktion und Eichung bzw. der Ermittlung von Eichnormwerten gebräuchlicher Begabungs- und Intelligenztests ist bislang kulturelle Vielfalt zu wenig berücksichtigt worden; die Testung basiert also auf einer Normierung, die nicht angemessen ist und nicht repräsentativ für die entsprechende Zielgruppe (Barkan & Bernal, 1991).
Darüber hinaus verzerren sprachgebundene bzw. sprachlastige Wissens- und Intelligenztests oft die Ergebnisse, wenn die Person bzw. der Schüler nur geringe Deutschkenntnisse hat und u.a. die Instruktion nicht ganz versteht. Das Kind hat möglicherweise die mathematische Kompetenz, weiß aber nicht, was es tun soll. Wenn Erzählungen, Einfallsreichtum, Wortassoziationen nur in einer Sprache getestet werden, werden die Mehrsprachigkeit bzw. andere Sprachkenntnisse als die Landessprache als kognitive Kompetenzen des Kindes nicht angemessen berücksichtigt.
Zu bedenken ist auch, dass abgefragte Wissensinhalte in Intelligenz-Tests für Zuwanderer nicht dieselbe Alltagsrelevanz haben bzw. denselben lebensweltlichen Kontexten entstammen wie für Einheimische und deshalb nicht immer angemessen sind. So wachsen bspw. türkische Kinder nicht immer mit Grimms Märchen auf; und kennen vermutlich manchmal Figuren und Geschichten nicht, die für Einheimische selbstverständlich sind.
3. Lehrkräfte weisen vielfach eine höhere kulturelle Ähnlichkeit im Lebensstil, in ihren Werthaltungen und Weltsichten mit einheimischen (Mittelschicht-)schülern auf, sehen, erkennen und fördern die Potenziale dort eher als bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte (so etwa, wenn diese bspw. eine sehr kreative Sprachverwendung in der Muttersprache haben, aber ein rudimentäres Deutsch sprechen).
4. In einigen Fällen haben Zuwanderer den gesellschaftlichen Blick auf sie und ihre soziale Einschätzung so sehr verinnerlicht, dass dieses zu einem Bestandteil des Selbstbildes geworden ist und sie ihrerseits kaum an eigene besondere Begabungen und Talente glauben oder diese als eine Besonderheit wahrnehmen (Tan, 2008); vielleicht haben sie aber auch wenig Kenntnisse über das Vorhandensein von Begabtenförderungsprogrammen, weil sie das hiesige Schulsystem und die Fördersysteme nicht kennen, so dass sie ihre Kinder nicht zeitig in entsprechende Programme und Kurse anmelden können.

Gelegentlich verengen Eltern die intellektuellen Potenziale ihrer Kinder auf gesellschaftlich akzeptierte und unmittelbar konvertierbare Formen symbolischen Kapitals: so sind Eltern mit Zuwanderungsgeschichte oft weniger bereit, ästhetische, expressive, poetische Talente ihrer Kinder zu erkennen bzw. diese zu fördern und auszubauen (wie übrigens vor einigen Generationen in Deutschland auch), weil diese mit einem geringeren Prestige in den Herkunftsländern verbunden sind und sie über gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten mit diesen Berufen in Deutschland zu wenig vertraut sind.

Zuletzt sind hier auch Verkennungen seitens der Eltern durch kulturell tradierte Fehlkonzeptionen von Begabungen und Intelligenz zu nennen (die in Schattierungen möglicherweise auch für deutsche Eltern gelten). So hat Ugur Sak (2011) in einer empirischen Studie mit Eltern in der Türkei (N=812) feststellen können, dass ein substanziell hoher Anteil von ihnen einer Fehlkonzeption von Begabung aufsitzt. In seiner Studie stellte sich heraus, dass ein Großteil der Meinung war, Hochbegabung sei angeboren, Hochbegabung sei gottgegeben, Hochbegabte seien etwas „psychisch schräg“ bzw. abnormal oder krank, sowie Hochbegabung sei ein alle Domänen übergreifendes Phänomen, zustimmten.

Zwar ist diese Studie in der Türkei durchgeführt und nicht mit türkeistämmigen Migranten in Deutschland; doch kann angenommen werden, dass mit graduellen Abweichungen diese verzerrten Auffassungen auch in Deutschland zu erwarten sind.

Abschießend soll auf die immensen Folgen dieser Verkennung hingewiesen werden:

Ein gravierendes Ergebnis der Verkennung von Potenzialen ist natürlich eine individuelle Benachteiligung: Menschen, die ein hohes Potenzial haben, aber diese nicht ausführen können, werden an ihrem Recht auf freie Entfaltung gehindert.

Folgen können jedoch auch gesellschaftliche und ökonomische Benachteiligungen sein. Wir vergeuden einfach Potenziale, wenn wir sie nicht zeitig erkennen.

Bei Zuwanderern hat das auch Auswirkungen auf gesellschaftliche Integrationsprozesse und soziale Akzeptanz: Wir haben hier eine Chance, das Image dieser Gruppe positiv zu ändern, wenn wir auch stärker ihre Potenziale erkennen, in ihnen nicht nur eine Belastung und eine Gefahr für die Gesellschaft sehen, sondern verstärkt wahrnehmen, welche intellektuelle, kulturelle, künstlerische und ästhetische Bereicherung sie für die Gesellschaft darstellen (Vgl. Uslucan, 2012).

So kann es – um mit einem konkreten pädagogischen Beispiel abzuschließen, höchst sinnvoll sein, gerade bei Schülern, die eine junge Zuwanderungsgeschichte haben, die noch neu hier sind, individuelle Bezugsnormen statt soziale Bezugsnormen anzusetzen; d.h. also, ihre

Fähigkeit nicht nur daran zu messen, wie gut sie im Schnitt zu den anderen sind, sondern welche Entwicklungen sie gemacht haben. Möglicherweise sind sie immer noch schwach oder durchschnittlich. Aber wer in einer kurzen Zeit diese hohen kognitiven Veränderungen gemacht hat, so etwa nach nur ein oder zwei Jahren sich sprachlich verständigen kann, der hat möglicherweise hohe kognitive Potenziale. Und diese gilt es, besonders zuverlässig und schnell zu entdecken.

V. Literaturverzeichnis:

Barkan, J. H. & Bernal, E. M. (1991) Gifted education for bilingual and limited English proficient students. Gifted Child Quarterly, 35, 144-147.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015). Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin

Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. Theory Into Practice, 44 (2), 98-104.

Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. Developmental Psychology, 27 (5), 703-722.

Clasen, D. R., Middleton, J. A., & Connell, T. J. (1994). Assessing artistic and problem-solving performance in minority and nonminority students using a nontraditional multidimensional approach. Gifted Child Quarterly, 38 (1), 27-32.

Deary, I. J. (2000). Looking down on human intelligence: from psychometrics to the brain. Oxford University Press.

Gavranidou, M. & Kahraman, B. (2009). Einsatz diagnostischer Verfahren bei Menschen mit Migrationshintergrund. Klinische Diagnostik und Evaluation, 2, 94-105.

Keller, J. (2007). Stereotype threat in classroom settings: The interactive effect of do-main identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. British Journal of Educational Psychology, 77 (2), 323-338.

Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. Gifted Child Quarterly, 40, 41-50.

Matzner, M. (2012) Migration und Bildung: Daten und Fakten. In M. Matzner (Hg.), Handbuch Migration und Bildung (90-118). Weinheim und Basel: Beltz.

Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. & Dixon, F. A. (2007). Fourth grade teachers perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse students. Journal for the Education of the Gifted, 30, 479-499.

Petty, M. F., & Field, C. J. (1980). Fluctuations in Mental Test Scores. Educational Research, 22 (3), 198-202.

Rahhal, T., Hasher, L., & Colcombe, S. (2001). Instructional manipulations and age differences in memory: Now you see them, now you don't. Psychology and Aging, 16 (4), 697-706.

Rost, D.H., Sparfeldt, J.R. & Schilling, S.R. (2006). Hochbegabung. In K. Schweizer (Hrsg.), Leistung und Leistungsdiagnostik (S. 187–222). Heidelberg: Springer.

Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: a case from Turkey. High Ability Studies, 22, 179-197.

Seligman, M. & Maier, S. (1967). Failure to escape traumatic shock. Journal of Experimental Psychology, 74: 1-9.

Spencer, B., & Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereo-type threat among low socioeconomic status individuals. Social Justice Research, 20 (4), 418-432. doi:10.1007/s11211-007-0047-7.

Stamm, M. (2007). Begabtenförderung und soziale Herkunft. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 227—242.

Stamm, M. (2009). Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Steele, C., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test perfor-mance of African Americans. Journal of Personality and Social Psychology, 69 (5), 797-811. doi:10.1037/0022-3514.69.5.797.

Tan, D. (2008). Migration als Chance. In: M. Adelmann (Hrsg.), Zukunft braucht Begabung – Begabung braucht Zukunft. 30 Jahre Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGHK), S. 243–260. Münster: LIT.

Thränhardt, D. (2012) Zum Umgang des Bildungswesens mit Migration und ethnischer Differenz. In Matzner (Hg.), Handbuch Migration und Bildung (129-138). Weinheim und Basel: Beltz.

Uslucan, H.-H. & Yalcin, C. S. (2012). Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände. Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Abzurufen unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Publikationen/publikationen_node.html?gtp=4191908_list%253D9

Uslucan, H.- H. (2012). Verkannte Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. Marmara. Zeitschrift für Deutsch-Türkische Studien, 1, 53-59.

Uslucan, H.- H. (2011). Bildung und Migration – einmal anders (gesehen). Labyrinth, 34, 12-14.

Wober, M. (1984/1974). Zum Verständnis des Kiganda-Intelligenzbegriffs. In T. Schöfthaler & D. Goldschmidt (Hrsg.), Soziale Struktur und Vernunft (S. 226-244). Frankfurt: Suhrkamp