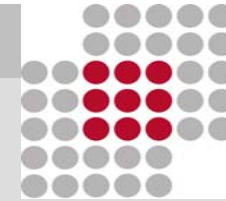


Bildungsbeteiligung, Bildungserfolge und verkannte Potenziale

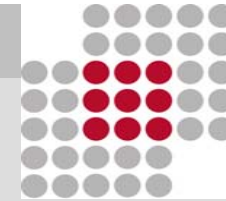
- Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan
- Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung

Professor für Moderne Türkeistudien an der Universität Duisburg-Essen; Fakultät für Geisteswissenschaften



Vortragsprogramm

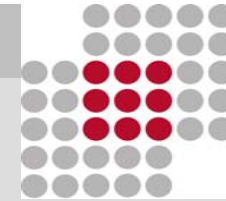
- 1. Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge von Migranten**
- 2. Schule als Ort der Förderung kognitiver Potenziale**
- 3. Erkennen und Verkennen der Potenziale von Migranten**
- 4. Förderung von Kindern und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte**



1. Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge von Migrant*innen

Historischer Trend: von der Bildungsexplosion seit den sechziger Jahren alle profitiert, aber nicht alle im gleichen Maße: die Aussicht auf eine Hochschulbildung ist für Vertreter der Mittel- und Oberschicht um 30%; für die Unterschicht jedoch um nur 9% gestiegen.

Auch gegenwärtig macht etwa nur jeder zehnte Schüler mit Migrationshintergrund Abitur; gleichwohl die Förder- und Unterstützungsangebote seit Jahren kontinuierlich ansteigen.

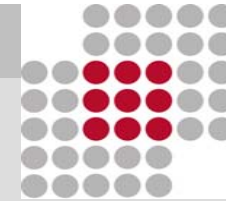


Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge von Migrantenjugendlichen

In Sonderschulen: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich überrepräsentiert (Kornmann, 2003).

Im Vergleich zu deutschen Jugendlichen häufiger Schullaufbahn ohne einen Hauptschulabschluss

Und auch bei Schulabschlüssen: Im Vergleich zu Absolventen mit einem Abschluss in Realschulen oder Abitur haben sie überwiegend nur einen Hauptschulabschluss (Granato, 2003).

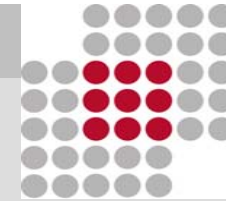


Nach wie vor: Übergang von der Grundschule auf ein Gymnasium eine entscheidende Hürde

dreimal so viele deutsche Kinder schaffen diesen Übergang im Vergleich zu Kindern mit MH;

je nach Bundesland: Wiederholerrate bei Kindern mit MH doppelt oder viermal so hoch;

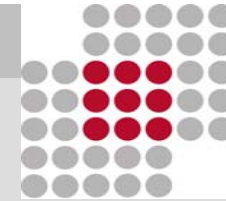
fast doppelt so viele Jugendliche mit MH – im Gegensatz zu deutschen Jugendlichen verlassen die Schule mit nur einem Hauptschulabschluss: 40 % vs. 24 % bei deutschen Jugendlichen.



Differenzierte Betrachtung nach Herkunftsländern:

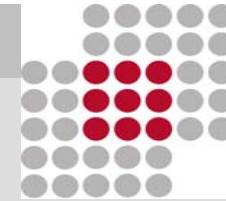
Herkunftsspezifisch auffällige Differenzen: Kroaten, Spanier und Slowenen eher im oberen Drittel; Italiener, Mazedonier, Türken, Serben und Marokkaner eher im unteren Drittel.

Im internationalen Vergleich zeigen PISA Daten: Deutschland hat durch Migration eine stärkere Unterschichtung erfahren als andere Teilnahmeländer.



Bei den migrationsspezifischen Ursachen: Deutschkenntnisse zentrale Stellung:

40% der Kompetenzunterschiede in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen zwischen Einheimischen Jugendlichen und hier geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehen auf Sprachkompetenz zurück: d.h. wenn in den Familien ausreichend gutes Deutsch gesprochen wird, entwickeln diese Jugendlichen die gleichen Kompetenzen.

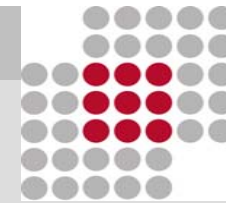


Aber zugleich im internationalen Vergleich:

„Kultur des Förderns“ in Deutschland deutlich schwächer entwickelt als in anderen Ländern (Geissler & Weber-Menges, 2008)

statt alle Kinder zu befähigen: wirkungsvolle „institutionalisierte Abschiebemechanismen“ für leistungsschwächere Schüler.
Deutschland liegt hier auf Rang 26 von 29 teilnehmenden OECD-Ländern.

Klassenwiederholungen, Abstiege in einen niedrigeren Schultyp Teil des deutschen Schulalltags, womit den „Problemfällen“ sich entledigt wird.

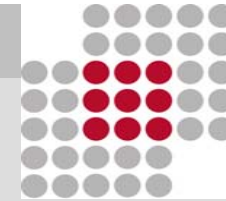


Auch leistungsunabhängige soziale Filter wirksam:

Empirische Befunde zeigen: unabhängig vom Migrationshintergrund, bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen, besuchen Jugendliche aus Elternhäusern mit prestigereicheren Berufen, „höheren Dienstklassen“, drei Mal häufiger ein Gymnasium als Facharbeiterkinder.

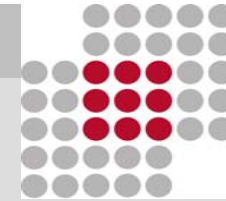
Bei der Notengebung und Empfehlungen zur weiterführenden Schulen in der Grundschule werden leistungsunabhängige soziale Filter wirksam: Kinder der unteren Schichten werden etwas schlechter, Kinder oberer Schichten etwas besser beurteilt, benotet als ihre tatsächlichen Leistungen

(Vgl. Geissler & Weber-Menges, 2008, ApuZ, 49/2008, S. 20).

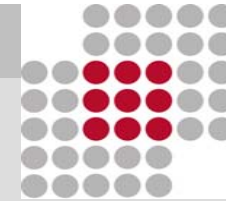


Darüber hinaus folgende Faktoren für die Benachteiligung wirksam:

- Einreisealter
- Verweildauer in Deutschland
- Rückkehrabsichten der Eltern
- Verlauf des Migrationsprozesses,
- Sicherheit des Aufenthaltsstatus
- soziale Herkunft bzw. Sozialstatus im Aufnahmeland
- Bildungsbiografie der Eltern



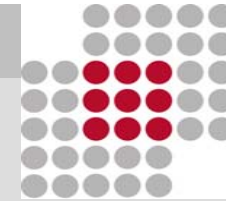
- segregiertes vs. durchmischtes Wohnumfeld
- Ethnische Konzentration in Schulen: bei Grundschulen mit hohem Migrantanteil von 80% „Bremseffekte“.
- bewusste oder unbewusste Diskriminierung oder institutionelle Diskriminierung: bei gleichem sozioökonomischen Status und gleichen Leseleistungen erhalten Einheimische 1.7 mal höhere Empfehlungen auf einen höherwertigen Schultyp (Realschule oder Gymnasium) als Migranten.



2. Schule als Ort der Förderung kognitiver Potenziale

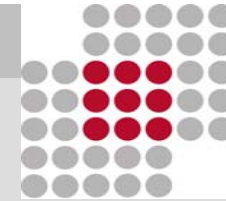
Intelligenz:

- Intelligenz: Fähigkeitsmerkmal, das in modernen Gesellschaften, vermittelt über das Bildungssystem, eine herausragende Rolle spielt;
- als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet, wird sie in vielen Lebensbereichen relevant:
- Z. B. bei der Frage, inwieweit sie verantwortlich für schulische Leistungen ist,
- aber auch, inwieweit z.B. die Dauer der Beschulung Einflüsse auf die Intelligenz hat

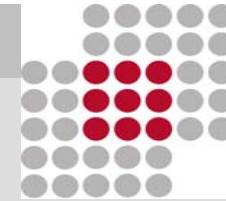


- Modelle der Intelligenz:

- Je nach theoretischer Orientierung und Forschungstradition wird Intelligenz aufgefasst als allgemeine Intelligenz
- („g“, mit schlussfolgernder Beziehungstiftung als Kernkompetenz)
- oder als ein Bündel spezifischer Intelligenzdimensionen

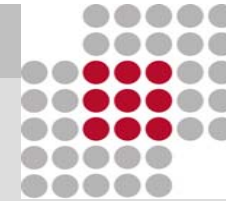


- Modelle der Intelligenz:
 - Cattell: Unterscheidung in **fluide und kristalline** Intelligenz
 - kristalline Intelligenz dagegen beschreibt kultur-, wissens- und schulgebundenes inhaltsdifferenziertes Wissen (z.B. verbale und numerische Intelligenz).
 - kristalline Intelligenz kann, je nach anregenden Umweltbedingungen und geistigen Tätigkeiten, bis ins hohe Alter zunehmen.
 - Bei Cattell korrelierten diese beiden Dimensionen mit $r = .50$ miteinander.



Modelle der Intelligenz:

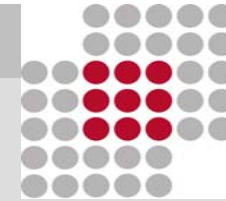
- Primärfaktorenmodell von Louis Thurstone (1938);
 - 1. Wahrnehmungsgeschwindigkeit
 - 2. Räumliches Vorstellungsvermögen
 - 3. Gedächtnis/Merkfähigkeit
 - 4. Schlussfolgerndes Denken (inductive reasoning)
 - 5. Wortflüssigkeit (Schnelligkeit assoziativer Wortproduktion)
 - 6. Wort- und Sprachverständnis (Umgang mit Begriffen, Kenntnis von Wörtern, Erfassung sprachlicher Bedeutungen)
 - 7. Numerische Fähigkeiten (Ausführen von Rechenoperationen, Rechengeschwindigkeit)



Theorie der multiplen Intelligenz (Gardner: Abschied vom IQ):

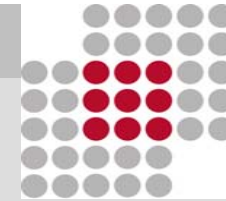
- Sprachlich-linguistische Intelligenz
- Logisch-mathematische Intelligenz
- Musikalisch-rhythmische Intelligenz
- Bildlich-räumliche Intelligenz
- Körperlich-kinästhetische Intelligenz
- Interpersonale Intelligenz
- Intrapersonale (emotionale) Intelligenz
- Naturalistische Intelligenz





• Intelligenz und Schule:

- Dauer der Beschulung erklärt Unterschiede in den intellektuellen Fähigkeiten.
- Sogar die im Verlauf des Schuljahres ansteigende Intelligenz ging während der Sommerferien leicht zurück bzw. stagnierte;
- Studien, bei denen Alterskohorten mit unterschiedlich langer Beschulung verglichen wurden: bei längerer Beschulung und höherer Schulqualität positive IQ Veränderungen zu beobachten



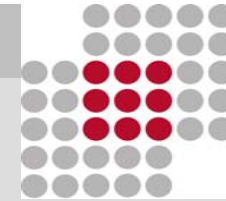
• Intelligenz und Schule:

- Ceci (1991): Metaanalyse zum Einfluss der Schule auf allgemeine Intelligenz

bei Schulzeitdefiziten aufgrund von

- späterem Schuleintritt, früherem Schulabgang,
- Sommerferien (am Ende der Sommerferien ein geringerer IQ als zu Beginn),
- fehlendem Vorhandensein von Schulen oder Schulbesuch (Armut, Unterentwicklung, Krieg, Schließung von Bildungseinrichtungen aus politischen Gründen, Besatzung und Unterdrückung):

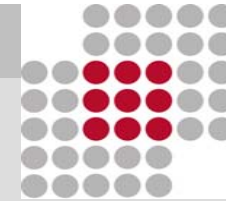
- pro fehlendem Schuljahr ca. 2-5 IQ-Punkte relativ zu beschulten Kindern gehen verloren
- Zwischen Anzahl der Schuljahre und der Höhe des IQ besteht ein wechselseitiger Zusammenhang von $r=.50-.80$.



Intelligenz und Schule:

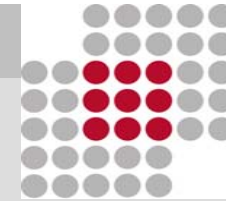
Fördernde Wirkung der Schule auf (kristalline Intelligenz) – insbesondere im Kindesalter- in der grundsätzlichen kognitiven Umstrukturierung durch den Schulunterricht

- Schule ordnet das Wissen und die Alltagserfahrungen des Kindes neu;
- kategorisiert dieses Wissen und bringt es in eine wissenslogische Ordnung.
- Was im episodischen Gedächtnis gespeichert wurde (Zoobesuch, Reiseerlebnisse, Feste, Fernsehsendungen etc.) wird transformiert und im semantischen Gedächtnis gespeichert.
- Das Alltagswissen wird dekontextualisiert und in einen neuen Zusammenhang gestellt.



Kultur und Intelligenz:

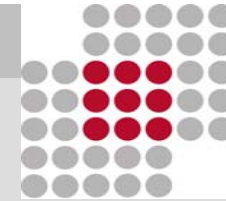
- Die bisherigen Konzeptionen von Intelligenz stammen hauptsächlich aus der intellektuellen Tradition von hochentwickelten Industrienationen und repräsentieren vielfach auch nur einen Ansatz menschlicher Fähigkeiten und menschlicher Bildung; und zwar genau den, der für die Mittelschicht der jeweiligen Industriegesellschaft angemessen ist.



Wie hängt Intelligenz mit der Schulleistung zusammen?

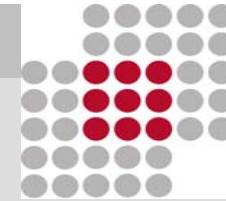
Verwendung von Noten keine valide Leistungsbewertung:
Lehrer verwenden i. d. Regel klasseninterne Maßstäbe;

Schüler mit gleichen Noten in verschiedenen Klassen (bspw. 7 a und 7 c) können unterschiedlich leistungsstark bzw. bei unterschiedlich strenger Notengebung der Lehrer trotz unterschiedlicher Noten gleich leistungsstark sein



Schüler können weniger leisten als andere Schüler mit vergleichbarer Intelligenz, weil

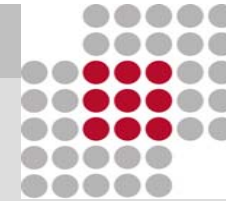
- sie am schulischen Erfolg weniger interessiert sind,
- sie Lehrern oder Autoritäten gegenüber eine ablehnende, negative Einstellung haben,
- bei ihren Mitschülern weniger angesehen und beliebt sind,
- ein geringes Selbstwertgefühl haben und sich weniger zutrauen,
- oder auch eine stärkere Ablehnung durch ihre Eltern erfahren bzw. in einem ungünstigen häuslichem Klima aufwachsen.



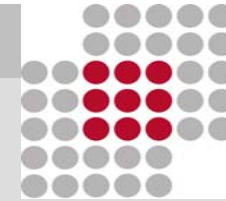
Intelligenz und Vorwissen:

Sind für intellektuelle Leistungen von Schülern ihr Vorwissen oder ihre Allgemeine Intelligenz verantwortlich? H. M. Süß (1996): Studie bei Gymnasiasten und Studenten

- spezifischer Beitrag der Intelligenz zur Varianzaufklärung etwa bei 8%, die des Vorwissens jedoch bei 14%;
- mit beiden Variablen wurden jedoch 15% Varianz aufgeklärt;
- in erster Linie das bereichsspezifische Vorwissen relevant, wenngleich Intelligenz eine wichtige Voraussetzung bildet, um dieses Wissen sich anzueignen;
- bei hoher intellektueller Kapazität wird Wissen besser aufgenommen und effektiver verarbeitet.

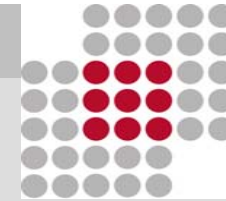


Auch in Studien im Grundschulbereich zeigte sich, dass Intelligenz nur 2-3% der Unterschiede im Lernerfolg aufklärte, während der Beitrag des Vorwissens in etwa bei 10 bis 18% lag.



Vorsicht beim Schluss von der Intelligenz auf Schulleistungen bzw. umgekehrt:

Seit Mitte der 60-er Jahre sind erwartungswidrige Schulleistungen bekannt, die häufig mit der Begrifflichkeit der „Underachiever“ bezeichnet werden (Weinert, 1965).



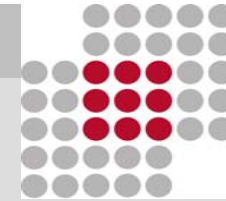
Problem Underachievement

Diagnostik von Underachievement nicht einheitlich:

Shaw (1964): Underachiever: Schüler, deren intellektuelle Fähigkeiten (IQ) bei den oberen 25% ihrer Klasse, deren schulischen Leistungen jedoch unter dem Klassendurchschnitt liegen.

**Hanes und Rost (1998): hochbegabte Underachiever:
Kinder mit einem IQ-Prozentrang von mindestens 96 und einem Leistungs-Prozentrang von nicht höher als 50.**

**Gelegentlich in der Literatur:
zwischen intellektueller Fähigkeit (Meist IQ-Ergebnis) und Schulleistungen eine Diskrepanz von 1.5 SD zugunsten des IQ.**

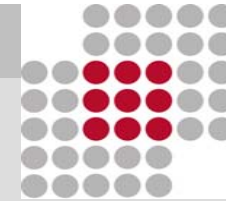


Förderung:

Generell: Zwei Typen von Fördermaßnahmen

Akzeleration (Beschleunigung)
und Enrichment-Form (Bereicherung, Erweiterung der Fähigkeiten)

Kritik am Beschleunigungsansatz: „Verlorene Kindheit“ durch zu frühe
Einschulung und einer beschleunigten Schullaufbahn.

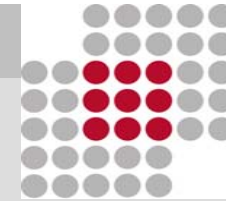


Folgende Versäumnisse in der Hochbegabtendiagnostik:

Nach wie vor viele begabte Schüler nicht oder zu spät erkannt;
Zu dieser Risikogruppe (der Unerkannten) gehören insbesondere

- hochbegabte Mädchen,
- hochbegabte Kinder mit Behinderungen,
- Underachiever,
- verhaltensauffällige Kinder
- Kinder mit Zuwanderungsgeschichte.

Die meisten Hochbegabungen sind bereichsspezifisch; globale, übergreifende Hochbegabungen eher selten.

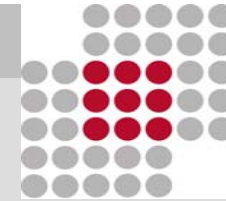


Probleme der Diagnostik bei Migrantenkindern

Auch bei einem recht strengen Kriterium (2-3% der Zielpopulation) müssten bei 1.800.000 Schülern mit MH etwa 36.000- 54.000 Hochbegabte geben.

Wo sind diese in der deutschen Öffentlichkeit?

Kaum eine empirische Erhebung/Studie zu Hochbegabung bei Kindern mit MH

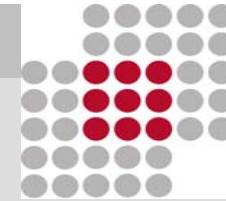


Probleme der Diagnostik bei Migrantenkindern

Anteil von Schülern mit MH in Hochbegabtenförderprogrammen:

in angelsächsischen Ländern und auch in Deutschland zwischen 4 – 9 %;

gleichwohl Konsens: Hochbegabung kommt in allen Kulturen und Kontexten vor (Vgl. Stamm, 2007).

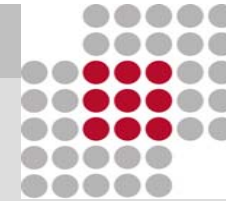


Probleme der Diagnostik bei Schülern mit MH

Wissensinhalte der IQ-Tests für Migranten nicht stets alltagsrelevant bzw. kulturell angemessen.

Sprachgebundene Wissenstest verzerren Ergebnisse bei geringeren Deutschkenntnissen; v.a. wenn die Instruktion nicht ganz verstanden wird.

Vorhandene Begabungen werden nicht gesehen, wenn sie keine kulturelle Wertschätzung erfahren (z.B. Formen der Musikalität; Körperbeherrschung, manuelle Fähigkeiten etc.)

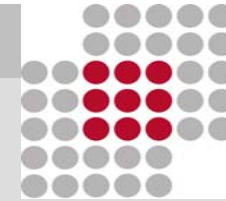


Probleme der Diagnostik bei Schülern mit MH

**Migranten selber glauben nicht an ihre Hochbegabungspotenziale;
Integrieren das gesellschaftliche Bild von Ihnen in ihr Selbstbild**

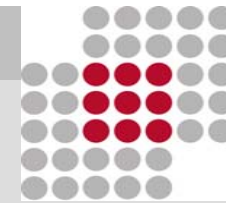
**Deformierender und deformierter Blick der Lehrer– möglicher weise
durch existierende Rassismen- unterdrückt vorhandene Begabungen im
Schulkontext (Pygmalion-Effekt).**

**Selbstgehemmtes Verhalten von Migrantenkindern bzw. ihren Eltern
durch eine „Kultur der Bescheidenheit“ :
„Wer bin ich denn, als dass ich mich als außergewöhnlich betrachte?“**



Probleme bei der Herausbildung von Hochbegabung bei Schülern mit MH

Migrantenkinder bzw. -eltern selber verengen intellektuelle Potenziale auf gesellschaftlich akzeptierte und unmittelbar konvertierbare Formen symbolischen Kapitals (Arzt; Ingenieur, Unternehmer werden; nicht aber: exceptioneller Schriftsteller, Artist, Tänzer etc.)

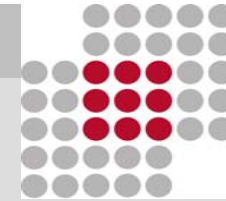


Förderung von Kindern und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte

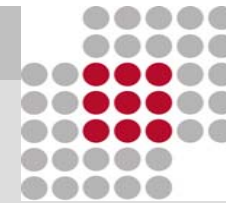
Verbesserungen durch:

- **Qualitativ bessere Bildung im vorschulischen Bereich (Ganztagsbetreuung, bessere sprachliche Förderung etc.)**
- **Keine frühe Selektion**
- **Ganztagschulen: Hausaufgabenbetreuung soll nicht von den Eltern abhängig sein; denn auch andere „bildungsferne“ Schichten profitieren davon (Vgl. Boos-Nünning, 2008).**

Seite 34

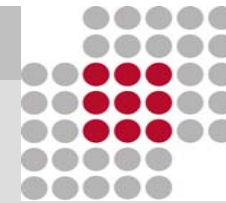


- **Kompetenzen und Potenziale junger Migranten stärker entdecken, herausstellen, wahrnehmen, fördern (keine Abwertung der Muttersprache).**
- **In Schulkontexten (Migranten-)Jugendliche noch stärker in verantwortungsvolle Positionen – ungeachtet möglicherweise geringerer sprachlicher Kompetenzen – einbinden**
- **Keine scheinbar sozial/pädagogisch motivierten Überlegungen in der Schule dulden („Für Migrantenkinder ohne elterliche Unterstützungspotenziale reicht auch eine Hauptschule/Realschule“).**



In Schulkontexten:

- Individuelle Bezugsnorm statt soziale Bezugsnorm zur Lernmotivation einsetzen
- Erfahrungen mit Tutorensystemen in der Lehr-Lern-Forschung einsetzen
- stärker handlungsorientierte Formen des Unterrichts (nicht nur Frontalunterricht) praktizieren, in denen Jugendliche partizipieren können; Schule nicht nur als Ort des Versagens und Ohnmachtserfahrungen
- Ethnische Diskriminierung als Thema stärker ins öffentliche Bewusstsein bringen: Änderung des gesellschaftlichen Klimas, der medialen Berichterstattung etc.



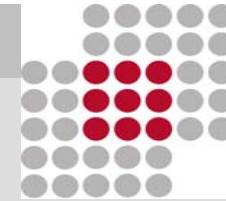
Effekte von Förderprogrammen:

Frühe Leseförderung:

- Keine unmittelbare, signifikante Intelligenzsteigerung, aber eine Steigerung der Lesemotivation

Sprachförderprogramme dagegen: Positiver Einfluss auf die Intelligenz

- Indirekte positive Einflüsse auf Selbstwertgefühle und Selbstwirksamkeit
- Aggressionsmindernd („Die Pistole ist das Schreibgerät des Analphabeten“).
- Bessere Bildung kann frühe Risiken (Devianz) verringern und alternative Entwicklungspfade begünstigen (Vgl. Schmidt-Denter, 2008)



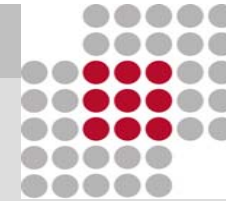
Schule und individuelle kognitive Entwicklung

Kognitive Fähigkeiten fördernde Schulen nach Good und Brophy (1986):

Zwischen guten und schlechten Schulen gibt es innerhalb der USA bei gleichem sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilien Unterschiede von $d = 1$ in Schülerleistungen.

Eine gute Schule bedeutet:

- starke Führung: Direktor führt und macht Unterrichtsbesuche,
- hohe Erwartungen an die Schülerleistung aller Schüler,
- Anerkennung des Schülererfolges,
- klare Ziele,
- klare Leistungsstandards,

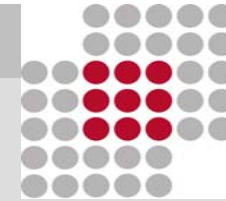


Schule und individuelle kognitive Entwicklung

Eine gute Schule bedeutet:

- maximalisierte Lernzeit wird für Unterricht genutzt,
- Evaluation des Lernfortschritts,
- die Schule fühlt sich für Lernerfolge aller ihrer Schüler verantwortlich,
- Lehrerweiterbildung,
- gute Atmosphäre, elterliche Unterstützung und Einbeziehung sowie ein hohes Schulethos.

Klassengröße war dagegen innerhalb gewisser Grenzen eher unwichtig.

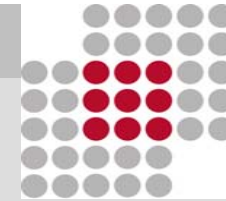


Was müssen gute Lehrer können:

Fachlich gut qualifiziert sein; ihr Fachgebiet systematisch kennen.

Es reicht nicht allein, richtige und falsche Antworten der Schüler auseinander zu halten, sondern

gute Lehrer, „Experten“, können auch hinter den unterschiedlich falschen Antworten der Schüler eine Systematik erkennen und auf diese besonderen Schwächen der Schüler eingehen.



Lern- und kognitive Förderung durch Unterricht

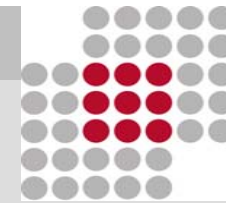
Neben schulstrukturellen Maßnahmen: *Unterrichtsqualität* zentral

Gute Lehrer überwachen den Wissensfortschritt,

vermitteln zeiteffektiv viel Unterrichtsstoff,

steuern Unterrichtsprozesse und Wissensvermittlung,

führen die Klasse lernzielorientiert und setzen themenadäquat offene Unterrichtsformen ein.



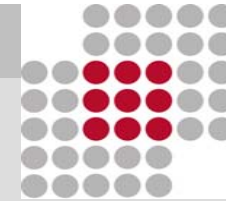
Lern- und kognitive Förderung durch Unterricht

Unterricht nicht nur Vermittlung von Wissen;

Dem Unterricht liegen grundsätzlich als übergeordnete Ziele auch stets Fragen der Bildung bzw. der gesellschaftlichen Auffassung von einem „gebildeten Bürger“ zugrunde.

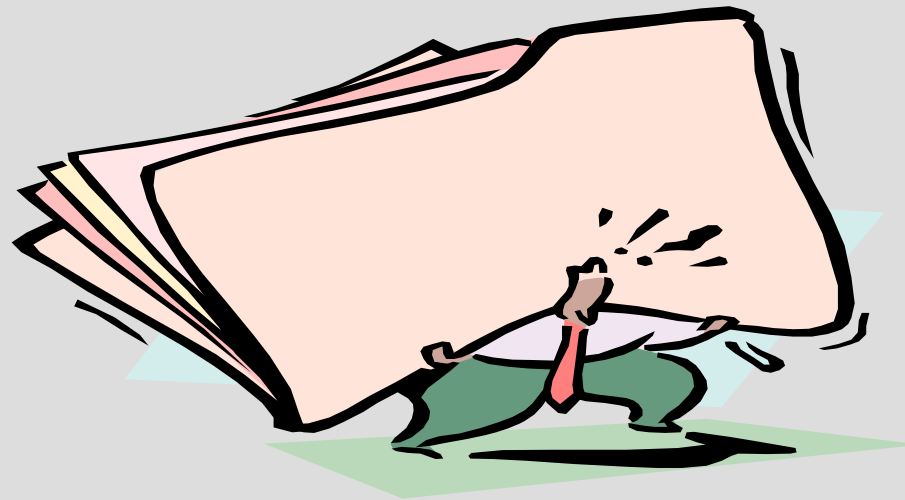
Unterricht, Lehre hat neben Wissensanreicherung auch immer eine persönlichkeitsprägende Wirkung auf die Lernenden:

Er hat nicht nur kognitive Folgen, sondern auch emotionale, soziale und andere persönlichkeitsformative Prozesse eingeleitet.



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Und nun Schluss, sonst...



Kontakt: haci.uslucan@uni-due.de uslucan@zfti.de

www.uslucan.de