

Kustor-Hüttl, Beatrice

Schule - das Nadelöhr für den Bildungserfolg in der Migration. Aspekte für die interkulturelle Beratung zur Förderung von schulischem Erfolg

Schnoor, Heike [Hrsg.]: *Psychosoziale Beratung im Spannungsfeld von Gesellschaft, Institution, Profession und Individuum*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 120-129



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kustor-Hüttl, Beatrice: Schule - das Nadelöhr für den Bildungserfolg in der Migration. Aspekte für die interkulturelle Beratung zur Förderung von schulischem Erfolg - In: Schnoor, Heike [Hrsg.]: *Psychosoziale Beratung im Spannungsfeld von Gesellschaft, Institution, Profession und Individuum*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 120-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110997

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Beatrice Kustor-Hüttl

Schule – das Nadelöhr für den Bildungserfolg in der Migration

Aspekte für die interkulturelle Beratung zur Förderung von schulischem Erfolg

»Und am Anfang gab es schon ausländische Kinder. Aber danach sind sie alle sitzen geblieben. Sie sind alle abgegangen. Das gibt es gar nicht, wie wenn so ein Obstbaum Obst verliert, so ganz heftig. Es waren mindestens sechs, die in unserer Klasse waren, und auf einmal war nur noch ich da. Ich fand es schon ziemlich schräg.«

(Aussage einer bildungserfolgreichen Akademikerin mit Migrationshintergrund über ihre Erfahrungen in einem deutschen Gymnasium)

Dieser Satz einer Oberstufenschülerin stellt den Versuch dar, die schmerzhaftes Erkenntnis zu verarbeiten, sich als einzige Schülerin mit Migrationshintergrund auf dem Weg zum Abitur zu befinden. Die Bedeutung dieser gefühlsmäßigen Anforderungen, denen die Schülerin Hala¹ mit ihren eigenen Strategien begegnete, konnte sie weder mit ihren Eltern noch mit der Lehrerschaft in der Schule kommunizieren. Die Schule erwies sich für die Tochter türkischer Migranten als Nadelöhr für ihre Bildungskarriere, da der kreative Raum zur Entfaltung der eigenen Geschichte, die nicht gesehen und gehört werden konnte, fehlte. In den Schulen stoßen familiär geprägte Tendenzen der Erfolgs- oder Misserfolgserwartung, der Anstrengungsbereitschaft, das heißt bestimmte Coping-Strategien auf neue Situationen und Anforderungen. Schule kann als ein protektiver, fördernder Schutzraum oder als ein Ort der Beschädigung erlebt werden. Kinder aus Migrantenfamilien sind an Gymnasien und Realschulen noch immer deutlich unterrepräsentiert, während vor allem Jungen an den Haupt- und Sonderschulen überproportional stark vertreten sind (Toprak u. Nowacki, 2012). Mädchen und Jungen aus Migrantenfamilien sind in der Schule in zweifacher Hinsicht benachteiligt. Zum einen existiert eine herkunftsbedingte Form der Selbstdis-

1 Dieser Beitrag bezieht sich auf Ergebnisse aus meiner Dissertation, die ich im Rahmen des Forschungsprojektes »Weibliche Strategien der Resilienz, Bildungserfolg in der Migration« an der Universität in Marburg durchführen konnte. Die Namen der Befragten wurden verändert.

kriminierung durch Bildungsentscheidungen in den Familien. Zum anderen bestehen institutionelle Mechanismen, die sich nachteilig auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken können. Gomolla und Radtke (2007) haben vor allem auf die stereotypen Erwartungshaltungen der Lehrkräfte hingewiesen. Die Forschungsergebnisse zu resilienten Bildungsverläufen geben Hinweise auf die Beratung von Lehrkräften, von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund. Bislang sind es eher Mädchen und Frauen, die die Bedingungen in der Migration kreativ und erfolgreich nutzen können (Topcu, Bota u. Khue, 2012). An den Beispielen der bildungserfolgreichen Frauen Hala und Ezra möchte ich verdeutlichen, dass Lehrende wie Beratende über eigene, westlich geprägte Verhaltensvorstellungen für adoleszente Entwicklungsprozesse hinausdenken müssen, um Raum für eine erfolgreiche schulische Verortung von Kindern und Jugendlichen in der Migration zu schaffen.

Im Rahmen des qualitativen Forschungsprojektes zu »Weiblichen Strategien der Resilienz« (Kustor-Hüttl, 2011) habe ich Hala und Ezra als bildungserfolgreiche Frauen mit einem Migrationshintergrund porträtiert, die die Anforderungen in der Schule eigenständig meisterten, weil ihre Eltern ihnen bei der inhaltlichen Bewältigung der schulischen Anforderungen nicht helfen konnten. Hala konnte aufgrund ihrer ausgeprägten kommunikativen Fähigkeiten einen guten Kontakt zur Lehrerschaft aufbauen. Die Fähigkeiten zur intuitiven Kommunikation erlernte Hala in ihrer Familie. Es ist das kulturelle Kapital der Familien in der Migration, das maßgeblich zur Bewältigung von Leistungsanforderungen in der Aufnahmegesellschaft beiträgt. Wenn in den Bildungsinstitutionen kein Raum zur Entfaltung dieses Kapitals vorhanden ist, das mit unterschiedlichen kulturellen Bewältigungsmustern korreliert, werden Mädchen und Jungen, aber auch junge Frauen und Männer schulisch wie später beruflich in der Aufnahmegesellschaft ausgebremst. Eine Beratung hat Hala nicht aufsuchen müssen, da sie die in der Schule und im Studium an sie gestellten Anforderungen feinsinnig aufspüren konnte.

Als Schülerin konnte Hala gute Beziehungen zu Lehrerinnen und Lehrern aufbauen, sie erlernte die deutsche Sprache² ohne Schwierigkeiten und konnte die Leistungsanforderungen in der Schule gut bewältigen. Diese Erfahrungen stärkten das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl von Hala und verschafften ihr die Überzeugung, dass sie im Leben Veränderungen gestaltend bewir-

2 Vgl. Gogolin (2007, 2008). Sie weist in ihren Studien nach, dass das emotional verankerte Erlernen einer Zweitsprache einen über Jahre andauernden Prozess darstellt. Das relativ schnelle Erlernen der deutschen Sprache durch Hala und Ezra, die Fähigkeit zur Kommunikation, diene psychisch gesehen sicherlich auch der Abwehr einer ohnmächtigen, sprachlosen Position.

ken könnte. Während der ersten Schuljahre waren die Eltern von Hala in der Lage, eine Brücke zur Schule ihrer Tochter zu schlagen. Die Verbindungen der Eltern zur Schule erwiesen sich als notwendige Voraussetzung für eine gelingende Schulkarriere.

Im deutschen Schulsystem kommt dem Schulwechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule große Bedeutung für die weitere Bildungskarriere zu. Ähnlich bedeutsam ist der Schritt für diejenigen Kinder, die nach einer Migration einen Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem vollziehen müssen (Gomolla u. Radtke, 2007). Quantitative Analysen zum Übergang auf eine weiterführende Schule hatten gezeigt, dass selbst bei gleicher Lernleistung Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weitaus weniger Chancen im deutschen Schulsystem erhalten (Hradil, 2006). Die Ergebnisse meiner Studie bestätigen, dass die Befragten als Schülerinnen auf dem Weg zu einer *höheren Schulbildung* von familiärer wie auch von institutioneller Seite Hemmschwellen überwinden mussten, um eine gymnasiale Schulbildung zu erhalten.

Unüberwindbare Rahmenbedingungen – der Seiteneinstieg

Die Hemmschwellen erwiesen sich für diejenigen Schülerinnen als unüberwindbare Hürden, die zuvor bereits psychisch geschwächt waren, da sie einen Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem verkraften mussten. Die Analyse der Situation des Seiteneinstiegs offenbart, auf welche Weise der Übergang in das deutsche Schulsystem krisenhaft erlebt wird.

Als Seiteneinsteigerin in die Grundschule erinnerte sich beispielsweise Ezra an Gefühle der Desorientierung, Kränkung und Beschämung. So kam das Mädchen mitten im Schuljahr in eine Klasse und vermisste traurig das Gefühl der kulturellen Zugehörigkeit sowie der religiösen Orientierung ihres Heimatlandes. Sie erinnerte sich an das anfängliche Gefühl, sich im fremden Land nicht mehr mit Ritualen, Feiertagen und Festen auszukennen. Sie fühlte sich beschämt, dass sie nach ihrer Migration im Alter von zehn Jahren in die erste Klasse gesetzt wurde. Für die kränkende Erfahrung machte sie ihren Vater verantwortlich, den sie in der Folge aus seiner väterlichen Funktion entließ; bereits in der Grundschule sorgte sie fortan in schulischen Dingen für sich selbst. Die Erfahrung, schutzlos der verständnislosen Haltung von Lehrern und Lehrerinnen ausgesetzt zu sein, wiederholte sich in ihrem Leben. Ezra erlebte nach der Migration mit Eintritt in die deutsche Schule den Verlust haltgebender Rahmenbedingungen: der väterlichen Autorität sowie der stabilisierenden, kulturellen Einbindung und Orientierung.

Die Verlusterlebnisse in Bezug auf Halt und Orientierung sowie auf die väterliche Autorität können als milde Traumatisierung (Grinberg u. Grinberg, 1990) nach einem migrationsbedingten Seiteneinstieg in die deutsche Schule verstanden werden. Für Ezra erwies sich der Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem nach einer Migration als Hochrisikofaktor für die Entwicklung ihres kindlichen Bildungspotenzials. Offensichtlich ist es für eine effektive Förderung der Kinder in der deutschen Schule notwendig, dass die Eltern bereits selbst einen Anpassungsprozess in der Migration durchlaufen haben. Erst auf dieser Basis kann eine Beziehungsaufnahme zur Lehrerschaft der Schulen gelingen. Es zeigte sich, dass Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls *fremdeln*, das heißt verständnislos bleiben, wenn sie den Eltern von Seiteneinsteigern nach einer Migration begegnen. Eine institutionelle Förderung begabter Kinder bleibt unter diesen Umständen im deutschen Schulsystem weitgehend aus.

Die Hürden beim Erreichen höherer Bildungsabschlüsse

Hala wurde in Deutschland geboren und musste keinen Seiteneinstieg in das Schulsystem bewältigen, dennoch fehlte ihren Eltern das Selbstbewusstsein, ihre Tochter auf ein Gymnasium zu schicken. Obwohl die Familie schon lange in Deutschland lebte, fühlten sich die Eltern ängstlich, unsicher und stellten sich folgende Fragen: ob ihre Tochter den fachlichen Stoff würde bewältigen können und ob sie sich *alleine auf einer höheren Schule* würde bewähren können. Die gymnasiale Ausbildung wurde in der Familie durchaus als ein Schritt zu einer Anpassung an die Aufnahmegesellschaft gewertet, der eine Loslösung aus der sozialen, kulturellen und familiären Herkunft notwendig machen würde. Diese Gefühlslagen verunsicherten die Eltern in Bezug auf die Schulwahl für ihre Tochter. In der Familie kamen Rückkehrwünsche in *die Heimat* auf, die wie Fluchtfantasien anmuten. Die Tochter sollte im Herkunftsland in Sicherheit gebracht werden.

Der Wechsel auf ein Gymnasium konnte von Hala bewältigt werden, weil ein Schulterschluss zwischen Familie und Schule erfolgen konnte. Der konstruktive Brückenschlag zwischen Elternhaus und Schule konnte entstehen, weil Hala in Deutschland geboren wurde und ihre gesamte Bildungskarriere in der Migration durchlaufen hatte. Die Eltern zeigten sich äußerst bildungsorientiert und wünschten sich eine weiterführende Schulbildung für ihre Tochter. Auf dieser Grundlage konnten nahe, fördernde Beziehungen zwischen Grundschule und Elternhaus entstehen. Die kommunikative Beziehung zwischen Elternhaus und Schule schuf eine Verbindung und ermöglichte es letztlich Lehrerinnen und Lehrern wie auch der Schulleitung, sich effektiv und fördernd für den Bildungsweg der Schülerinnen zu engagieren. Es gelang der Lehrerschaft, die Eltern von der

Begabung ihrer Tochter zu überzeugen und sie zu ermutigen, die Hochschulreife für sie anzustreben.

Bei Kindern, deren Eltern kurz nach der Migration mit den Fragen um einen Wechsel auf eine weiterführende Schule konfrontiert worden waren, konnte keine fördernde Beziehung zwischen Elternhaus und Schule zustande kommen, Lehrerschaft und Eltern hatten eine unüberwindbare Scheu voreinander. Unter diesen Umständen konnten sich die Eltern nicht in der Schule engagieren. Befürchtungen und Ängste behielten die Oberhand und manifestierten die Sprachlosigkeit zwischen Elternhaus und Schule, sodass das Bildungspotenzial der Mädchen im Übergang zur weiterführenden Schule nicht adäquat gefördert werden konnte. Letztlich ist zu vermuten, dass die zögernde, ängstliche Haltung der Eltern auch mit der schulischen Seite korrespondierte.

Obwohl Ezra gute Leistungen zeigte, gab es keine fördernde Beratung der Eltern durch die Lehrerinnen und Lehrer. Die Eltern befürchteten das schulische Scheitern ihrer Tochter. Die zeitnahen schmerzlichen migrationsbedingten Trennungserfahrungen aus vielen Beziehungen im Herkunftsland ließen den Eltern keinen inneren Spielraum, ihre Tochter selbstbewusst im fremden Schulsystem so zu verorten, dass die Tochter sich vom Elternhaus würde entfernen können. Schule und Elternhaus hemmten die schulische Entwicklung des Mädchens. Kleinschrittig und mühevoll hat Ezra auf Umwegen ihre schulischen Abschlüsse errungen. Mit den Ängsten und Befürchtungen, die mit der schulischen Entwicklung einhergingen, musste sie eigenständig zurechtkommen. Die Folgen der ausgebliebenen Förderung beschäftigen sie noch bis in die Gegenwart hinein.

Es ist zu vermuten, dass viele begabte Schülerinnen und Schüler aufgrund der Verunsicherung der Eltern und – damit korrespondierend – auch der Lehrerinnen und Lehrer nicht ihr Leistungspotenzial in der Schule ausschöpfen können. Es bedarf einer institutionellen Förderung, um Eltern von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern einfühlsam zu ermutigen, ihre Kinder auf eine höhere Schule bzw. in die gymnasiale Oberstufe zu schicken. Durch Weiterbildung und Supervision müssen Lehrerinnen und Lehrer darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie aktiv und ermutigend auf Eltern mit Migrationshintergrund zugehen sollten, um sie zu ermutigen, die Hochschulreife für ihre Kinder anzustreben. Sie müssen das derzeitige System, dass die Hemmschwelle auf dem Weg zur Hochschule nur selbstbewusste Eltern mit ihren Kindern überwinden lässt, selbst ein Stück hinter sich lassen. Beratung und Schulung sind für Lehrerinnen und Lehrer in einer Weise notwendig,

dass sie nicht mehr fremdeln und Eltern unterschiedlicher kultureller Herkunft angemessen begegnen können.

Im Folgenden geht es um die Kompetenzen und Strategien von Hala, die es ihr erlaubten, ihren Weg in der Schule auch weiterhin erfolgreich zu meistern.

Innere Distanz bei äußerer Nähe

Schule und Elternhaus wurden von Hala als getrennte Welten erlebt. Auf der fachlichen Seite erhielt sie keine Unterstützung durch ihre Eltern. Dennoch wurde ihr schulischer Erfolg durch den Rückgriff auf ein durch das Elternhaus vorhandenes kulturelles Kapital (Bourdieu, 1983) überhaupt erst möglich. Auf der Basis besonderer kommunikativer Kompetenzen konnte sie die geforderten schulischen Leistungen erbringen. So bereiteten Hala die Anforderungen in der Schule keine Schwierigkeiten, weil sie intuitiv wusste, wann welche Leistung von den Lehrerinnen und Lehrern gefordert wurde. Sie wurde Klassensprecherin und später Schulsprecherin. In diesen Funktionen konnte sie erfolgreich Beziehungen im gruppenbezogenen Kontext eingehen. Mit dem Rückgriff auf kulturelles Kapital meisterte sie eine erfolgreiche Anpassung, die ihr schulisches Ansehen verschaffte. Psychisch gesehen konnte sie eine funktionierende Klammer für die Gefühle der Einsamkeit, der Ängste und Verunsicherung schaffen. Sie übernahm Verantwortung in der Schule, eine Haltung, die eine protektive Funktion im Diskurs zur Resilienz (Thomsen, 2002) zugeschrieben wird. Sie verfügte über ausgesprochen gute kommunikative Fähigkeiten. Obwohl sie in der Adoleszenz die unterschiedlichen Normen- und Wertesysteme deutlich wahrgenommen hatte, stellte Hala ihren Bildungserfolg nicht durch Konflikte im Elternhaus infrage und vermied Peerbeziehungen, triebhafte Anteile wurden im leistungsbezogenen Kontext der Schule sublimiert.

Besondere psychische Anforderungen stellte die Situation in der Oberstufe, die einzige Schülerin mit Migrationshintergrund in der Klasse zu sein. Diese Erfahrung verdeutlichte Hala unübersehbar, dass sie sich durch den Schulbesuch aus ihrer sozialen, kulturellen und familiären Herkunft entfernt hatte. In der Adoleszenz musste sie mit dem Eindruck, *anders zu sein*, zurechtkommen. Innerlich blieb sie während ihrer gesamten Schulzeit in einer relativ isolierten Position, ohne sich gänzlich auf eine Peergroup im deutschen Klassenzimmer einzulassen. Sie bewegte sich durch die Schule gemeinsam mit ihren adoleszenten Mitschülerinnen und Mitschülern, aber blieb gleichzeitig loyal gegenüber ihrer kulturellen und familiären Herkunft. Für die muslimische Schülerin bedeutete dies, mit Beginn der Adoleszenz Abstand zu denjenigen Mädchen und Jungen zu wahren, denen andere körperliche Erfahrungsräume erlaubt

waren. Sie bewältigte ihre Schulzeit mit dem Ziel, ihren Bildungserfolg nicht durch Konflikte im Elternhaus infrage zu stellen. Diese schwierige Gratwanderung gelang ihr durch unterschiedliche Strategien: Sie träumte die Adoleszenz in der Bibliothek weg. An diesem schulnahen Ort zog sie sich innerlich zurück und bildete mit den großen deutschen Dichtern eine ideale, geistige Peergroup und ging lediglich eine einzige Freundschaft zu einem katholischen deutschen Mädchen ein, das einen ähnlichen Bewegungsradius wie sie selbst hatte. Erst im Studium fühlte sie sich soweit gefestigt, dass sie sich die verführerischen Verlockungen einer Adoleszenz in einer studentischen Peergroup nach westlichem Muster zu erleben erlaubte. Hala nahm sich eine leistungsbezogene Auszeit, die sie gegenüber dem Elternhaus verheimlichte. Durch die unterstützende Haltung einer Tutorin, einer positiven Mentorin, konnte sie das Studium erfolgreich abschließen.

Hala kooperierte mit der Schule in Bezug auf die Leistungsanforderungen. Eine Entwicklung der Adoleszenz nach westlichem Muster verweigerte sie und schob Rebellion und Ablösung im Lebenskontext auf. Für die errungenen Leistungen erfuhr sie bestätigende Anerkennung in der Schule wie im Elternhaus. Triebhafte Regungen in der Adoleszenz wurden durch einen narzisstischen Rückzug, die Fähigkeit innere Distanz bei äußerer Nähe zu wahren, kontrolliert. Die Möglichkeit zum inneren Rückzug und zur innerlich distanzierten Haltung bei äußerer Nähe bezeichnen Anpassungsleistungen an westliche Verhaltensweisen in der Begegnung der Geschlechter und verweisen auf kulturelle Anpassungsprozesse, die Schülerinnen mit Migrationshintergrund in westlichen Schulsystemen durchlaufen.

Erfolg in der Schule – Stärke und Einsamkeit

Hala nahm ehrgeizig und zielgerichtet die schulischen Optionen wahr, die sich ihr boten. Sie entwickelte kreative Strategien, um die Schulzeit erfolgreich zu durchlaufen. Sie bewältigte eigenständig schwierige Gefühlslagen, organisierte sich selbst und meisterte fast ohne Unterstützung die notwendigen fachlichen Anforderungen. Die individuelle Bewerkstelligung dieser Anforderungen ließen adoleszente Gefühle der Grandiosität aufkommen, die einerseits stärkend auf das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl wirkten. Andererseits schimmerten in ihren Erzählungen immer wieder auch die Erfahrungen von Einsamkeit durch, denn die Bewältigung der gestellten Aufgaben erfolgte aufgrund einer frühen Verantwortung für den schulischen Werdegang. Die erfolgte Anpassung kann als Abwehrmodus gegen Erstarrung und Depression (Grinberg u. Grinberg, 1990) in der Migration betrachtet werden.

Hala träumte sich in der Welt der Bücher und der Literatur weg aus der Realität und schuf sich selbst mit der Bibliothek quasi ein förderndes Elternhaus. Als Schulsprecherin setzte sie ihre Fähigkeiten aus einer gruppenbezogenen Gesellschaft zum Wohl der Gemeinschaft ein, ohne direkt in einen Freundeskreis eingebunden zu sein. Sie boxte sich gegen die Anfeindungen der Lehrerschaft durch die Schule hindurch. Sie organisierte sich schulische Unterstützung sowie ein förderndes Umfeld durch Inanspruchnahme einer Einrichtung der Jugendhilfe.

Während der Schulzeit stellte Hala die Bindung zur Mutter nicht infrage. Der Schulbesuch erfolgte im Einverständnis mit den Eltern und wurde vor allem von der Mutter getragen. Innerhalb der Beziehung zwischen Mutter und Tochter war es möglich, Schule als Ort der Bildungsentwicklung für die Tochter positiv zu besetzen. Durch diese Möglichkeit zur Triangulierung in der engen Mutter-Tochter-Beziehung entstand die Bildungsresilienz der Tochter.

Beratung: ein angstfreier Raum für unterschiedliche Narrative

Anhand der resilienten schulischen Entwicklung von Hala und Ezra wird deutlich, dass es in der Migration auch für die zweite Generation um die gelungene Verarbeitung von Gefühlen der Einsamkeit in der Migration, der Rückbindung an das Elternhaus und der Auseinandersetzung mit Ohnmachtsgefühlen geht. An den Schulen mussten die begabten Schülerinnen mit Migrationshintergrund mit belastenden Einsamkeitsgefühlen zurechtkommen; sie fühlten sich abgeschnitten von ihrer sozialen, kulturellen und familiären Herkunft. Im schulischen Bereich blieben sie sprachlos und konnten eigene Erfahrungen nicht in den Unterricht einbringen. Vor allem der Gymnasialbesuch erforderte die Beherrschung unterschiedlicher kultureller Welten. Aus dieser Perspektive erwies sich die Schulzeit als risikoreich. Die Einsamkeit wurde dadurch verstärkt, dass die in der Regel ängstlichen Eltern keine Integration in einen interethnischen Freundeskreis wünschten. Als regelrecht fatal erwies sich der verstärkende Kollusionseffekt geschwächter Elternhäuser und ausbleibender Förderung in der Schule. Die bildungserfolgreichen Schülerinnen des befragten Samples zeigten, dass ein partieller Anpassungsprozess an adoleszente Entwicklungen nach westlichem Muster mit Hilfe kulturell kompatibler Abwehrmechanismen dann erfolgen kann, wenn die kulturelle Rückbindung an das Elternhaus nicht in Frage gestellt wird. Letztlich ist es das sensible Austarieren der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule, das zum Erfolg führt.³

3 Jungen gelingt eine kulturell kompatible Anpassung weitaus seltener. Mit dem kulturellen Habitus männlicher Machos gehören sie oft genug auf die Seite der Bildungsverlierer, da diese Verhaltensweisen vom deutschen Lehrpersonal negativ konnotiert werden.

Aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen ergeben sich Hinweise für Supervisions- und Beratungsprozesse mit dem Lehrpersonal wie auch für die Beratungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Lehrende *fremdeln* vor allem dann im Umgang mit Eltern und Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund, wenn die Eltern nicht in der Lage sind, für ihre Kinder eine fördernde Beziehung zur Schule aufzubauen. Die Lehrerschaft benötigt begleitende Beratungen und Supervision, um Sicherheit und Nähe im Kontakt mit Kindern, Jugendlichen und Eltern mit einem Migrationshintergrund zulassen zu können. Das *Fremdeln* überwinden bedeutet, das Phantasma aufzugeben, dass eine erfolgreiche Anpassung an die Aufnahmegesellschaft nur durch die Aufgabe der eigenen kulturellen Werte zu erreichen ist. Unterschiedliche kulturelle Welten können in der Schule nebeneinander existieren. Bildungserfolg stellt sich auf der Basis kulturell kompatibler Abwehrmechanismen ein. In der Beratung für Lehrende wie Kinder und Jugendliche kommt es auf die Erkenntnis an, dass die sichere Rückbindung der Kinder und Jugendlichen an das Elternhaus es diesen ermöglicht, eine getragene Beziehung zu den Institutionen der Aufnahmegesellschaft aufzunehmen. Beratungsprozesse stoßen hier oft an Grenzen, da für ein Umdenken in den Schulen auch die politischen Rahmenbedingungen Raum für veränderte Strukturen eröffnen müssten.

Wenn Lehrende das *Fremdeln* überwinden, könnten sie ihren Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Herkunftskulturen notwendigen Raum für eigene Narrative aus ihrer sozialen, kulturellen und familiären Herkunft eröffnen. Die Entstehung eines narrativen Raumes erlaubt es, Brücken in die Gegenwart zu bauen, um bildungserfolgreich in der Aufnahmegesellschaft zu werden. Durch Beratungsprozesse und Fortbildungen könnten Lehrende die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Bedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler sehen lernen, um auf diese Weise in der Schule einen fördernden kreativen Raum eröffnen zu können.

Literatur

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Übersetzt von R. Kreckel. In R. Kreckel (Hrsg.), »Soziale Ungleichheiten«. Soziale Welt, Sonderband 2 (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Gomolla, M., Radtke, F. (2007). Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2007). Mehrsprachigkeit (2. Aufl.). Hagen: Fernuniversität.
- Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (2. Aufl.). Münster u. a.: Waxmann.
- Grinberg L., Grinberg, R. (1990). Psychoanalyse der Migration und des Exils. München u. Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse.

- Hradil, S. (2006). Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kustor-Hüttl, B. (2011). Weibliche Strategien der Resilienz: Bildungserfolg in der Migration. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Thomsen, K. (2002). Building resilient students. Integrating resiliency into what you already know and do. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Topcu, Ö., Bota, A., Khue, P. (2012). Wir Neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen. Reinbek: Rowohlt.
- Toprak, A., Nowacki, K. (2012). Muslimische Jungen. Prinzen, Machos oder Verlierer? Freiburg: Lambertus.