

Claudia Diehl/Sonya Katsarova/Elisabeth Maué/Stephan Schumann

Schulische und berufliche Qualifikationen und Kenntnisse jüngst nach Deutschland Geflüchteter

Im Jahr 2015 sind über 2 Millionen Personen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit aus dem Ausland nach Deutschland gezogen.¹ Damit war die Zahl der Neueinwanderer selbst für deutsche Verhältnisse äußerst hoch. Deutschland zeichnet sich schon seit vielen Jahren durch ein hohes Migrationsvolumen bei jährlich schwankendem Wanderungssaldo aus. Dies bedeutet, dass jedes Jahr viele Einwanderer nach Deutschland kommen, viele das Land aber auch wieder verlassen. Während in einigen Jahren (etwa 2008 und 2009) der Gesamtwanderungssaldo sogar negativ war, d. h. mehr (deutsche und ausländische) Personen das Land verlassen haben als zugewandert sind, sind im Jahr 2015 „netto“ ca. 1 Millionen Personen aus dem Ausland zugewandert (Statistisches Bundesamt 2016).

Geändert hat sich dabei auch die Zusammensetzung der Zugewanderten nach Herkunftsländern. Die bislang identifizierbaren „Hochphasen“ der Zuwanderung nach Deutschland waren europäisch dominiert – vor allem dann, wenn man die Türkei zu Europa rechnet – bzw. durch die Zuwanderung ethnisch Deutscher geprägt. Dies gilt etwa für die Rekrutierungsperiode von den 1950er bis 1970er Jahren inklusive des entsprechenden Familiennachzugs sowie die in ihrer Bedeutung oft unterschätzte Zuwanderung aus Osteuropa und Asien (z. B. aus Kasachstan und Kirgisien), die v. a. in den 1990er Jahren das Zuzugsgeschehen prägten. Zwar trägt bereits seit längerem der hohe Zuzug von Asylbewerberinnen und -bewerbern zu einer Diversifizierung der Herkunftsländer bei, aber noch im Jahr 2011 lag der Anteil der aus Europa stammenden Zufließenden bei etwa 75 % (Bundesministerium des Innern 2011). Durch den hohen Anteil an Schutzzuchenden kamen 2015 jedoch rund eine halbe Million Asylsuchende, überwiegend aus dem außereuropäischen Ausland, nach Deutschland.

In der Integrationsforschung wurde auf diese neue gesellschaftliche Realität zügig reagiert. Dies zeigen die zahlreichen qualitativen und quantitativen Studien und Projekte, die sich mit Geflüchteten und den Reaktionen der Mehrheitsgesellschaft auf sie beschäftigen. An erster Stelle sei hier die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten (Brücker et al. 2016) zu nennen, die bereits entscheidend dazu beigetragen hat, den Wissensstand über diese Gruppen zu verbessern, und auf die weiter unten noch näher eingegangen wird. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen kompakten Überblick über die vorliegenden Daten zu den demografischen Merkmalen sowie den Vorkenntnissen und Qualifikationen der Geflüchteten zu geben, erste Ergebnisse aus einer neuen Befragung junger Geflüchteter vorzustellen, die sich im sogenannten „Übergangssystem“ befinden, und vorsichtige Schlüsse über die zu erwartenden Herausforderungen und Chancen für die anstehenden Integrationsprozesse zu ziehen.

1 Die Veröffentlichung der Zuzugszahlen für 2016 verzögert sich laut Statistischem Bundesamt.

1 Integration von Geflüchteten – Bestimmungsfaktoren auf der Individual- und Kontextebene

Unter Integration soll hier ganz allgemein der Prozess der allmählichen Angleichung der Merkmalsverteilungen von Mehr- und Minderheit in Bereichen wie dem Arbeitsmarkt, der Einstellungen und Werte sowie der sozialen Kontakte verstanden werden. Dabei wird zunächst offengelassen, wie erstrebenswert eine solche Angleichung ist und ob sie durch Veränderungen auf Seiten der Mehrheit oder – empirisch wahrscheinlicher – der Minderheit entsteht. Integrationsverläufe in den Kernbereichen der Integration, allen voran die Eingliederung in das Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt, hängen ganz entscheidend von den Merkmalen ab, die die Zugewanderten selbst mitbringen. Hierzu zählen vor allem vorhandene Bildungs- und berufliche Abschlüsse und Kompetenzen. Diese sind nicht nur folgenreich für wichtige Lebensbereiche wie Einkommen, Gesundheit oder Wohnen, sie beeinflussen auch die Zusammensetzung der sozialen Kontakte und wirken auf Identifikationen und Einstellungen. Und schließlich haben sie Auswirkungen auf den Bildungserfolg der Nachkommen, gerade in einem System wie dem deutschen, das durch eine starke „Vererbung“ von Bildungserfolg gekennzeichnet ist (Diehl et al. 2016).

Unbestritten sind auch die Aufnahmebedingungen im Zielland für die Integrationsverläufe der Neuankömmlinge zentral. Hierzu gehören einerseits migrantenspezifische Regelungen wie ihr rechtlicher Status, die damit eng zusammenhängende Bleibeperspektive und ihre Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt oder zu Integrations- und Sprachkursen, ihre politischen Mitwirkungsmöglichkeiten sowie informelle Faktoren und Prozesse wie soziale Distanzen und ethnische Grenzziehungen seitens der Mehrheitsangehörigen. Ebenfalls wichtig sind aber generische, d.h. nicht migrantenspezifische Kontextmerkmale, allen voran die Offenheit und Flexibilität im Bildungssystem sowie auf den Arbeits- und Wohnungsmärkten.

Aus der Perspektive der Integrationsforschung stellt die Eingliederung der großen Zahl an Neuzuwanderern aus dem außereuropäischen Ausland eine der zentralen Herausforderungen der nächsten Jahre dar. Die meisten Schutzsuchenden kommen aus Ländern wie Syrien, Afghanistan und Irak und damit aus Kontexten, die sich sowohl kulturell als auch strukturell stark von Deutschland unterscheiden. Außerdem leiden viele Geflüchtete unter den psychischen und physischen Belastungen durch die Krisen in den Herkunftsländern und die Erlebnisse auf der Flucht (Soykoek et al. 2017). Die jüngst Zugewanderten stellen somit eine Gruppe dar, deren Eingliederungsprozess aller Voraussicht nach länger dauern wird als der anderer Zuwanderergruppen. Ähnliches ist auch von früheren Flüchtlingskohorten bekannt. So haben Daten des SOEP zufolge fünf Jahre nach der Zuwanderung rund 30% (Frauen) bis 60% (Männer) der in der Vergangenheit als Flüchtlinge Zugewanderten eine Arbeit gefunden. Dieser Anteil liegt bei nicht geflüchteten Migrantinnen und Migranten deutlich höher (Salikutluk et al. 2016: 751, vgl. auch Konle-Seidl und Bolit 2016).

2 Jüngst nach Deutschland Geflüchtete: Ein deskriptiver Überblick

Die Hauptherkunftsländer von Schutzsuchenden, die im Jahr 2016 einen Asylerstantrag in Deutschland gestellt haben, waren Syrien mit 36.9%, Afghanistan mit 17.6% und der Irak mit 13.3%, gefolgt von dem Iran (3.7%), Eritrea (2.6%), Albanien (2.1%), Pakistan (2.0%), Nigeria (1.8%) und der Russischen Föderation (1.8%) (BAMF 2017: 20). Rund zwei Drittel (66%) der Asylerstantragsteller im Jahr 2016 waren männlich. Der Anteil der männlichen Antragsteller überwiegt in allen Altersgruppen, wobei er in der Gruppe der 16- bis 30-Jährigen mit rund 75% am höchsten

ist (Granato 2017: 424). Der Großteil der Geflüchteten, die 2016 einen Asylantrag gestellt haben, verfügt über ein vergleichsweise geringes Durchschnittsalter: Rund 74 % sind jünger als 30 Jahre (2015: 71.1 %). Etwa 60 % sind wiederum jünger als 25 Jahre (2015: 55.9 %), wobei jede dritte Person (36.2 %) minderjährig ist. Die Zahl der unbegleiteten Minderjährigen, die einen Asylantrag gestellt haben, ist im Jahr 2016 auf rund 36.900 stark gestiegen (2015: 22.300), wobei die meisten von ihnen (92 %) zwischen 14 und 17 Jahre alt sind (Granato 2017: 423 f.).

2.1 Schulische Bildung und Abschlüsse

Angaben zur schulischen und beruflichen Vorbildung der Geflüchteten können nicht der amtlichen Statistik entnommen werden, wohl aber der bereits erwähnten IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten (Brücker et al. 2017), auf der die meisten der folgenden Angaben beruhen. Bei dieser Befragung handelt es sich um eine Wiederholungsbefragung von mehr als 4.500 erwachsenen Geflüchteten, die zwischen Januar 2013 und Januar 2016 nach Deutschland eingereist sind und einen Asylantrag gestellt haben. Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung umfasst die Migrations-, Bildungs- und Erwerbsbiografien der Geflüchteten, die Fluchtursachen und -wege und erhebt darüber hinaus bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Informationen zum Gesundheitszustand der Geflüchteten, sowie zu ihrer Wohnsituation und Integration in den deutschen Arbeitsmarkt und in das Bildungssystem (Brücker et al. 2016: 12).

Die schulische und berufliche Vorbildung der jüngst nach Deutschland Geflüchteten spiegelt unter anderem ihr vergleichsweise geringes Durchschnittsalter wider sowie die besonderen Umstände, aufgrund derer sie ihre Herkunftsänder verlassen haben. Beides hat in vielen Fällen zu begrenzten Bildungsinvestitionen in den Herkunftsändern geführt, ebenso wie der Sachverhalt, dass viele Betroffene aufgrund kriegs- oder fluchtbedingter Unterbrechungen über keine lückenlose Bildungsbiografie verfügen (Schupp et al. 2017: 25).

Von den erwachsenen Geflüchteten, die zwischen 2013 und 2016 nach Deutschland gekommen sind, haben etwa 40 % eine weiterführende Schule (mit durchschnittlich 12 Schuljahren) besucht, 35 % haben dort einen Abschluss erworben. Weitere 38 % haben eine Mittelschule oder einen ähnlichen Schultyp (mit durchschnittlich 9–10 Schuljahren) besucht, 29 % haben diese auch abgeschlossen. Auf der anderen Seite des Bildungsspektrums haben 22 % der erwachsenen Geflüchteten maximal eine Grundschule besucht oder keine formelle Schulpflicht erhalten. Insgesamt verfügen etwa 64 % der Erwachsenen über einen schulischen Abschluss (Brenzel/Kosyakova 2017: 26). Einem recht hohen Anteil von Personen, die länger eine Schule besucht haben², steht also ein kleinerer Anteil kaum bzw. wenig Beschulter gegenüber (Granato 2017: 426). Der Anteil derjenigen, die nicht einmal einen Grundschulabschluss haben, ist bei den Frauen höher als bei den Männern (20 versus 13 %, Jaworski et al. 2017: 31). Hinsichtlich des Bildungsstands zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Herkunftsändern. So sind die Anteile derjenigen, die maximal eine Grundschule besucht haben, bei Personen aus Syrien (28 %) sowie dem Iran und Pakistan (23 %) niedriger als bei Geflüchteten aus Afghanistan (59 %), Eritrea und Somalia (54 %) sowie aus dem Irak (49 %) (Jaworski et al. 2017: 31).

2 Allerdings gibt es vermutlich deutliche Kompetenzunterschiede zwischen den Absolventen einer Mittelschule in Syrien und in Deutschland, worauf international vergleichende Bildungsstudien hindeuten (Wößmann 2016: 22). Jedoch liegen hierfür nur für mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen belastbare Daten aus der TIMSS-Studie 2011 vor (von Radetzky/Stoewe 2016).

2.2 Berufliche Abschlüsse und Erfahrungen

Der IAB-BAMF-SOEP-Befragung zufolge haben etwa 18 % der Geflüchteten eine Universität oder eine andere Hochschule besucht und 12 % haben das Studium mit Hochschulabschluss beendet. Weitere 10 % nahmen im Herkunftsland an einer (formalen) betrieblichen oder beruflichen Ausbildung teil, 8 % besitzen einen entsprechenden beruflichen Abschluss. Somit haben über 70 % der erwachsenen Geflüchteten an keiner beruflichen Ausbildung in ihrem Herkunftsland teilgenommen (Brenzel/Kosyakova 2017: 27). Damit weist bereits der Anteil der Hochschulabsolventen einen deutlichen Abstand zum Durchschnitt der deutschen Bevölkerung auf (21 % der Deutschen verfügen über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss). Dies gilt vor allem, wenn man der unterschiedlichen Altersstruktur beider Populationen Rechnung trägt. Noch stärker unterscheiden sich beide Gruppen, wenn der Anteil von Personen mit beruflicher Bildung betrachtet wird – 59 % der deutschen Wohnbevölkerung gehören dieser Gruppe an. Diese Differenz resultiert vor allem daraus, dass die meisten Länder über kein mit der deutschen Berufsbildung vergleichbares Ausbildungssystem verfügen und handwerkliche, technische und kaufmännische Tätigkeiten dort oft ohne eine formale Ausbildung ausgeübt werden. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass viele der Geflüchteten zwar keinen formalen Ausbildungsabschluss vorweisen können, aber dennoch am Arbeitsplatz berufliche Fähigkeiten erworben haben, wenngleich ohne eine entsprechende Zertifizierung (Romiti et al. 2016: 57). Dafür spricht, dass, wiederum der IAB-BAMF-SOEP-Befragung zufolge, die Mehrheit der erwachsenen Geflüchteten, die zwischen 2013 und 2016 nach Deutschland gekommen ist, bereits Berufserfahrungen in ihrem Herkunftsland gesammelt hat. So waren etwa 73 % der Geflüchteten (Männer: 81 %, Frauen: 50 %) bereits in ihrem Herkunftsland erwerbstätig. Davon waren im Durchschnitt 27 % selbstständig, als Arbeiter (30 %), als Angestellte ohne Führungsposition (25 %), als Angestellte mit Führungsposition (13 %) oder im Staatsdienst (6 %) tätig. Die durchschnittliche Berufserfahrung bei Selbstständigen beträgt 11 Jahre, während Arbeiter und Angestellte im Schnitt über 9 Jahre Berufserfahrung gesammelt haben (Vallizadeh et al. 2016: 64 f.).

Angesichts dieser demografischen und bildungsmäßigen Ausgangslage wird deutlich, dass für die meisten jüngeren Geflüchteten zur Erlangung eines qualifizierenden Berufsabschlusses zunächst nur der Weg über das Berufsbildungssystem bleiben wird. Vermutlich besitzt nur eine Minderheit von ihnen die Voraussetzungen für die baldige Aufnahme eines Universitätsstudiums. Dies gilt vor allem, wenn man nicht nur die formalen Qualifikationen berücksichtigt, sondern auch an sprachliche Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium denkt. Viele junge Geflüchtete fallen zudem unter die zwischen den Bundesländern variierende Berufsschulpflicht (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: 131). Dabei könnte sich der Sachverhalt, dass es in Deutschland mit dem international anerkannten und etablierten Berufsbildungssystem einen respektierten Mittelweg zwischen Studium und der Aufnahme einer ungelernten Arbeit gibt, für die Integrationsverläufe der vielen jugendlichen Geflüchteten als Glückssfall erweisen. Allerdings ist fraglich, ob die Eingliederung über das Berufsbildungssystem auch den Wünschen der Betroffenen entspricht. Eine Möglichkeit, genauere Informationen über die Voraussetzungen zu erhalten, die junge Geflüchtete für ihre Integration in das System der beruflichen Bildung mitbringen, sind Befragungen in den Klassen des sogenannten „Übergangssystems“. Der Besuch dieser Klassen stellt für viele junge Geflüchtete das Eingangstor in das System der beruflichen Bildung dar. Nachfolgend werden erste Ergebnisse einer Befragung junger Geflüchteter im Bereich des Regierungspräsidiums Freiburg präsentiert. Nach einer kurzen Vorstellung der Methodik des Projekts werden ausgewählte Befunde zu schulischen, beruflichen und sprachlichen Vorkenntnissen sowie persönlichen Merkmalen der geflüchteten Jugendlichen berichtet.

3 Junge Geflüchtete im System der beruflichen Bildung: Befunde aus Baden-Württemberg

Da etwa 30% der jüngst Zugewanderten zwischen 16 und 25 Jahren alt sind (BAMF 2017), haben die Bundesländer auf den Zuzug vieler junger Geflüchteter mit der Einrichtung bzw. dem zielgruppenspezifischen Ausbau berufsvorbereitender Bildungsgänge im sogenannten „Übergangssystem“ reagiert (vgl. dazu Solga et al. 2016). Je nach Bundesland werden ein- oder zweijährige Kurse angeboten, die speziell auf junge Geflüchtete zugeschnitten sind (Baethge/Seeber 2017). Diese Bildungsgänge zielen in allen Bundesländern primär auf die Sprachförderung; insbesondere in den zweijährigen Bildungsgängen (z. B. in Hamburg oder Hessen) erfolgt erst im zweiten Jahr eine verstärkte Berufsorientierung. In den einjährigen Kursen ist die Berufsorientierung insgesamt recht randständig, wenngleich z. B. Betriebspрактиka in vielen Bundesländern zumindest vorgesehen sind. Dennoch fällt ins Auge, dass die Bildungsgänge in fast allen Bundesländern vollzeitschulisch und weitgehend separiert von den sogenannten „Regelklassen“ organisiert sind. Eine zumindest ansatzweise „Dualisierung des Angebots“, d. h. einer systematischen Integration betrieblicher Lern- und Sozialisationserfahrungen, ist nur in den wenigsten Bundesländern vorgesehen (z. B. im Rahmen des Bildungsgangs AV-M in Hamburg). Die allseits erhofften „Klebeeffekte“ (dazu u. a. Solga et al. 2011) können daher nur bedingt erwartet werden. Zwischen den Bundesländern lässt sich im Hinblick auf die Berufsschulpflicht bzw. Berufsschulberechtigung eine vergleichsweise hohe Variabilität beobachten: „... längst nicht in allen Bundesländern [besteht] ein flächendeckendes berufsschulisches Angebot für die Berufsausbildungsvorbereitung junger Schutz- und Asylsuchender ...“ Dort, wo die Schulpflicht im Alter von 18 Jahren endet und die Teilnahme an den Maßnahmen an diese gebunden ist, verengen sich die Chancen einer integrierten Sprach- und Berufsausbildungsvorbereitung³ (Baethge/Seeber 2016: 31). Dieser Eindruck der bundeslandspezifischen Bildungschancen verstärkt sich nochmals angesichts der Tatsache, dass in einigen Bundesländern im Rahmen der Bildungsgänge ein allgemein bildender Schulabschluss (i. d. R. der Hauptschulabschluss oder ein vergleichbarer Abschluss) erworben werden kann. Dies ist in den meisten zweijährigen Maßnahmen der Fall und in Ausnahmen auch in den einjährigen Maßnahmen möglich. Angesichts der substanzien „Türöffner-Funktion“ vorliegender Schulabschlüsse sind also (bildungs-)biographische Effekte erwartbar. Umgekehrt müssen teils in den Ländern intendierte Wiederholungen der regulären Berufsvorbereitung zumindest angesichts der vielfach dokumentierten biographischen Sackgassen, die mit dem (mehrfachen) Besuch berufsvorbereitender Bildungsgänge einhergehen, kritisch hinterfragt werden (dazu u. a. Schumann 2007).

Eine wichtige Maßnahme in Baden-Württemberg stellt das sogenannte „Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen“ (kurz: VABO) dar, in dem ebenfalls die Sprachförderung im Zentrum steht. Zum Schuljahr 2016/17 erfolgte hier im Rahmen einer curricularen Reorganisation eine nochmals stärkere Fokussierung auf die Sprachförderung (Zielniveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) zuungunsten der sonstigen Allgemeinbildung und der Berufsvorbereitung. Die unterjährige (d. h. im laufenden Schuljahr stattfindende) Integration in sogenannte „Regelklassen“ ist intendiert, über die tatsächliche Umsetzung ist bislang jedoch wenig bekannt. Es ist grundsätzlich vorgesehen, dass die Jugendli-

3 So bindet eine Reihe von Bundesländern die Teilnahme an den Maßnahmen an die Berufsschulpflicht, andere Bundesländer öffnen die Bildungsgänge für Jugendliche bis 21 Jahre (z. B. Nordrhein-Westfalen und Bayern). Viele Bundesländer haben angesichts der akuten Herausforderung darüber hinaus Öffnungsklauseln bis zum 25. bzw. 27. Lebensjahr eingeführt. Nicht unerwähnt bleiben soll die gelebte Praxis, in der nochmals flexibler mit den Altersgrenzen umgegangen wird (aus persönlicher Erfahrung der Verfasser/Innen des vorliegenden Beitrags).

chen ein Betriebspрактиkum absolvieren, sofern entsprechende Deutschkenntnisse vorliegen (das Anforderungsniveau wird allerdings nicht näher spezifiziert). Im Bildungsgang kann kein allgemein bildender Schulabschluss erworben werden und er dient im ersten Jahr der Teilnahme nicht zur Erfüllung der Berufsschulpflicht – nicht zuletzt, um die jungen Geflüchteten im Bildungssystem zu „behalten“. Im Anschluss an das VABO ist bei Vorliegen des Sprachstandniveaus A2 der Übergang in die regulären VABO-Klassen vorgesehen, d.h. in die „traditionelle“ Berufsvorbereitungsmaßnahme in Baden-Württemberg. Hier kann der Hauptschulabschluss nachgeholt werden. Bei Nicht-Erreichen des A2-Niveaus wird in der Regel die Wiederholung des VABO angestrebt.

Das vom Netzwerk Bildungsforschung der Baden-Württemberg Stiftung finanzierte Forschungsprojekt „Refugees and their early Integration in Society and Education (RISE)“ widmet sich der Untersuchung von Merkmalen, Lernvoraussetzungen, Aspirationen und Übergängen von jungen Geflüchteten in Baden-Württemberg. Nachfolgend werden kurz die Methodik des Projekts und ausgewählte Befunde zu den schulischen, beruflichen und sprachlichen Vorkenntnissen der geflüchteten Jugendlichen präsentiert.

3.1 Methodisches Vorgehen: Das RISE Projekt

Ziel des Projekts RISE ist die zuverlässige Beschreibung wichtiger Prädiktoren der beruflichen Eingliederung, wie der kognitiven Grundkompetenzen, der Sprachkenntnisse, der schulischen Vorbildung oder der physischen und psychischen Gesundheit. Auch Angaben zur Migrationsbiografie sowie integrationsrelevante Einstellungsmuster und soziale Netzwerke sind Gegenstand der Studie. Es ist im Rahmen einer weiteren Erhebungswelle auch geplant, zumindest für einen Teil der befragten Jugendlichen den Lernfortschritt und die außerschulische Integration im Zeitverlauf zu erheben.

Die Grundgesamtheit der Studie bilden berufsschulpflichtige Flüchtlinge in VABO-Klassen im Regierungsbezirk Freiburg. Im März 2017 wurden 2.183 Flüchtlinge in 131 VABO-Klassen im Regierungsbezirk unterrichtet, welche sich wiederum auf 52 Schulen verteilten. Diese Schulen wurden schriftlich um die Teilnahme an der Studie gebeten. In 22 Schulen war eine Datenerhebung in Form einer Befragung verschiedener VABO-Klassen während der Unterrichtszeit möglich. Die erste Erhebung, auf die sich die hier vorgestellten Befunde beziehen, wurde in einem Zeitfenster von drei Unterrichtsstunden computerbasiert in den PC-Pools der beruflichen Schulen durchgeführt und von einem Team der Universität Konstanz administriert. Der Fragebogen lag in verschiedenen Sprachen vor (Deutsch, Arabisch, Englisch, Französisch, Paschto, Persisch und Tigrinisch). Zum ersten Messzeitpunkt konnten insgesamt 635 Jugendliche befragt werden (davon 21 % weiblich).

3.2 Empirische Befunde

Die befragten Schülerinnen und Schüler waren im Mittel 18.9 Jahre alt ($SD = 2.58$; $n = 605$), mit einem Minimum von 15 Jahren und einem Maximum von 37 Jahren. Dass 2.5 % Prozent der Befragten 27 Jahre und älter sind, verweist auf die oben angesprochene partielle Öffnung der Bildungsgänge auch für geflüchtete junge Erwachsene jenseits der üblichen Altersgrenzen. Zieht man zur Bestimmung des Herkunftslandes das Geburtsland heran (die Frage nach der Staatsbürgerschaft war für einige Jugendliche schwer zu beantworten), ergibt sich folgendes Bild: Etwas über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler stammen aus Syrien und Afghanistan (53.2 %). Weitere

wichtige Herkunftsänder sind Irak, Gambia und Eritrea. Die Anteile anderer Geburtsländer fallen jeweils gering aus. Insgesamt stammen die befragten geflüchteten Jugendlichen aus mehr als 24 verschiedenen Ländern. Die meisten geflüchteten Jugendlichen konnten in ihrem Herkunftsland zumindest einige Jahre eine Schule besuchen, bevor sie dieses verlassen mussten. Im Mittel gingen sie dort 7.53 Jahre (SD = 3.50; n = 575; Tab. 1) zur Schule, wobei sich innerhalb der befragten Gruppe deutliche Unterschiede zeigen: 5.7 Prozent besuchten laut eigener Aussage nie eine Schule, weitere 14.4 Prozent maximal vier Jahre, sodass ein Fünftel der Geflüchteten maximal eine Schulbesuchsdauer der deutschen Primarschule entsprechend aufweist. Ihnen steht knapp ein Drittel mit 10 bis 15 Jahren Schulbesuchsdauer gegenüber.

Nach Herkunftsland differenziert fällt die durchschnittliche Schulbesuchsdauer in Afghanistan und Gambia kürzer aus als im Irak und in Syrien. Die anderen Herkunftsänder unterscheiden sich signifikant von Afghanistan und Syrien (Tab. 1). Etwa zwei Drittel der Jugendlichen mussten ihren Schulbesuch aufgrund der Situation in ihrem Herkunftsland länger unterbrechen. Die Befunde sprechen nicht nur dafür, dass die Bildungsbiografien der geflüchteten Jugendlichen sehr heterogen sind, sondern deuten auch darauf hin, dass diese bei etlichen Jugendlichen längere Lücken aufweisen.

Tabelle 1: Schulische und berufliche Erfahrungen der jugendlichen Geflüchteten, differenziert nach Geburtsland

	Schulbesuch Geburtsland (Jahre) ¹	Arbeit oder Praktikum im Ausland ²	Arbeit oder Praktikum in Deutschland ³	Deutsch- kenntnisse ⁴
Afghanistan	5.56 (3.75)	57.0 %	41.9 %	5.42 (1.77)
Eritrea	7.45 (2.87)	–	–	4.31 (2.13)
Gambia	6.35 (4.37)	53.6 %	69.0 %	4.66 (2.05)
Irak	9.12 (2.48)	50.0 %	28.9 %	4.64 (1.89)
Syrien	8.91 (2.32)	51.6 %	25.5 %	5.18 (1.84)
Anderes Geburtsland	7.56 (3.64)	38.6 %	48.8 %	4.55 (2.03)
Gesamt	7.53 (3.50)	49.0 %	38.1 %	4.94 (1.94)

1 MW (SD); Afghanistan: n = 137; Eritrea: n = 29; Gambia: n = 40; Irak: n = 51; Syrien: n = 173; anderes Geburtsland: n = 141; Gesamt: n = 575

2 Anteil in %; Afghanistan: n = 114; Eritrea: zu geringe Fallzahl; Gambia: n = 28; Irak: n = 38; Syrien: n = 159; anderes Geburtsland: n = 127; Gesamt: n = 488

3 Anteil in %; Afghanistan: n = 117; Eritrea: zu geringe Fallzahl; Gambia: n = 29; Irak: n = 38; Syrien: n = 157; anderes Geburtsland: n = 129; Gesamt: n = 493

4 MW (SD); Afghanistan: n = 136; Eritrea: n = 26; Gambia: n = 45; Irak: n = 50; Syrien: n = 179; anderes Geburtsland: n = 146; Gesamt: n = 589

Antwortskala: Deutschkenntnisse: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = eher gut, 4 = eher schlecht, 5 = schlecht, 6 = sehr schlecht, 7 = gar nicht

Neben schulischen Erfahrungen bieten berufliche Erfahrungen mögliche Anknüpfungspunkte für die weiteren Schritte im deutschen Bildungssystem (Tab. 1). Von den befragten Geflüchteten (n = 488) hat knapp die Hälfte (49.0 %) bereits in einem Land außerhalb Deutschlands gearbeitet oder

ein Praktikum absolviert (Mehrfachnennung möglich). Bei ihnen überwiegen die beruflichen Erfahrungen durch Arbeit mit 92.4% deutlich, das Praktikum hat mit 8.5% lediglich eine untergeordnete Bedeutung. 38.1% der Geflüchteten (n = 493) geben an, bereits in Deutschland gearbeitet oder ein Praktikum absolviert zu haben, die meisten davon haben ein Praktikum absolviert (68.3%), nur eine Minderheit hat bereits außerhalb einer Praktikumsstelle gearbeitet (37.6%, Mehrfachnennung möglich). Die beruflichen Erfahrungen in Deutschland unterscheiden sich von den beruflichen Erfahrungen im Ausland demnach dergestalt, dass das Praktikum einen höheren Stellenwert besitzt. Dies liegt vermutlich vor allem in den Strukturen des Übergangssystems begründet, in dem sich die Jugendlichen befinden.

Für die Integration ist das Beherrschene der Sprache des Aufnahmelandes von entscheidender Bedeutung. Insofern soll der Blick auf die Frage nach den Sprachfähigkeiten vor bzw. bei Ankunft in Deutschland geworfen werden (Tab. 1). Nur sehr wenige Jugendliche (3.8 %) sind bereits mit Kenntnissen der deutschen Sprache nach Deutschland gekommen, sie haben vielmehr im Jahr der Ankunft (39.8%) bzw. im Folgejahr (56.5%) mit dem Spracherwerb begonnen (n = 425). Dies spiegelt sich in der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse bei der Ankunft in Deutschland wider, welche die Jugendlichen mit einem Mittelwert von 4.94 (SD = 1.94; n = 589) als „schlecht“ bewerten (7-er Skala von 1 = sehr gut bis 7 = gar nicht).⁴

Für alle Dimensionen der Sprachkompetenz (Sprechen, Verstehen, Schreiben, Lesen) gibt der größte Teil der Schülerinnen und Schüler an, zu Beginn ihrer Zeit in Deutschland über keine Kenntnisse verfügt zu haben. Hinzukommen diejenigen mit (sehr) schlechten Deutschkenntnissen, so dass insgesamt etwa 54.0 bis 70.1 % der Geflüchteten (fast) keine sprachlichen Vorkenntnisse besaßen. Ihnen stehen jedoch 15.1 bis 25.7% der Jugendlichen mit (sehr) guten Kenntnissen laut eigener Einschätzung gegenüber. Die Differenz zur Angabe, dass lediglich ein geringer Teil der geflüchteten Jugendlichen vor der Einreise nach Deutschland die deutsche Sprache gelernt hat, ist vermutlich in der unscharfen Kategorie „Deutsch im Jahr der Einreise gelernt“ begründet. Diese berücksichtigt ausschließlich das Jahr, nicht jedoch die Monate.

Neben schulischen und beruflichen Erfahrungen und entsprechenden Sprachkenntnissen beeinflussen Persönlichkeitsmerkmale den schulischen Erfolg. Von den „Big Five“ der Persönlichkeit – Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit – kommt der Gewissenhaftigkeit eine besondere Rolle zu (Köller et al. 2004; Lintorf 2012). Diese wurde mittels drei Items erfasst, welche die Aspekte Ordentlichkeit, Gründlichkeit bei der Erledigung von Aufgaben und Verlässlichkeit umfassen (6-er Skala von 1 = stimmt voll und ganz bis 6 = stimmt überhaupt nicht). Die drei Items wurden zu einer Skala mit einem befriedigenden Cronbachs Alpha von 0.70 zusammengefasst. Der Mittelwert der Skala beträgt 1.53 (SD = 0.61; n = 408; Tab. 2). Die Schülerinnen und Schüler schätzen sich demnach selber als (sehr) gewissenhaft ein. Signifikante Differenzen lassen sich weder nach Herkunftsland noch nach Dauer des Schulbesuchs in Deutschland ausmachen. Auch mit bisherigen schulischen und beruflichen Erfahrungen steht die Selbsteinschätzung der Gewissenhaftigkeit nicht in Zusammenhang. Die Korrelationen und die mit t-Tests ermittelten Gruppenunterschiede fallen jeweils gering und nicht signifikant aus.

4 Unabhängig vom Zeitpunkt des Beginns des Spracherwerbs unterscheiden sich die Selbsteinschätzungen der einzelnen Dimensionen: Die mündlichen Sprachkenntnisse werden zu Beginn schwächer eingeschätzt (MW = 5.34, SD = 2.00; n = 604) als Verstehen (MW = 4.91, SD = 2.15; n = 595), Schreiben (MW = 4.76, SD = 2.15; n = 599) und Lesen (MW = 4.62, SD = 2.23; n = 599).

Tabelle 2: Selbsteinschätzung der Gewissenhaftigkeit und der allgemeinen Selbstwirksamkeit der jugendlichen Geflüchteten, differenziert nach Geburtsland

	Gewissenhaftigkeit ¹	Selbstwirksamkeit ²
Afghanistan	1.44 (0.52)	1.88 (0.49)
Irak	1.57 (0.70)	— ³
Syrien	1.46 (0.52)	1.98 (0.64)
Anderes Geburtsland	1.66 (0.71)	2.14 (0.79)
Gesamt	1.53 (0.61)	2.04 (0.70)

Antwortskala Gewissenhaftigkeit und allgemeine Selbstwirksamkeit: 1 = stimmt voll und ganz, 2 = stimmt, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt eher nicht, 5 = stimmt nicht, 6 = stimmt überhaupt nicht

1 MW (SD); Afghanistan: n = 88; Irak: n = 34; Syrien: n = 146; anderes Geburtsland: n = 136; Gesamt: n = 408

2 MW (SD); Afghanistan: n = 36; Syrien: n = 67; anderes Geburtsland: n = 85; Gesamt: n = 191

3 zu geringe Fallzahl

Ähnlich wie die Gewissenhaftigkeit stellt die allgemeine Selbstwirksamkeit einen wichtigen Prädiktor für Bildungsverläufe und -erfolge dar (Mittag et al. 2002). Die allgemeine Selbstwirksamkeit wurde mit sechs Items erfasst, die auf die Überzeugung abzielen, Absichten und Ziele trotz Schwierigkeiten aufgrund eigener Fähigkeiten verwirklichen zu können (6-er Skala von 1 = stimmt voll und ganz bis 6 = stimmt überhaupt nicht; Cronbachs Alpha = 0.82). Die Schülerinnen und Schüler stimmen im Mittel den Aussagen zu (MW = 2.04; SD = 0.70; n = 191; Tab. 2). Sie sind demnach der Überzeugung, Probleme und unvorhergesehene Ereignisse meistern sowie Ziele verfolgen zu können. Analog zur Gewissenhaftigkeit zeigen sich weder signifikante Unterschiede je nach Herkunftsland oder Schulbesuchsdauer in Deutschland noch substantielle Zusammenhänge mit schulischen und beruflichen Erfahrungen. Die allgemeine Selbstwirksamkeit korreliert hingegen signifikant positiv mit der Gewissenhaftigkeit ($r = .42$; $p < .001$; $n = 189$). Geflüchtete Jugendliche mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung geben an, die an sie gestellten Aufgaben gewissenhaft zu erfüllen – et vice versa. Diese Schülerinnen und Schüler verfügen demnach trotz schwieriger Ausgangsbedingungen im Bereich ihrer Persönlichkeitsmerkmale über Ressourcen, welche sich als prädiktiv für den Berufserfolg erwiesen haben (Kliemesch 2009). Auf diese können die geflüchteten Jugendlichen auf ihrem Weg durch das deutsche (Aus-)Bildungssystem und bei der Verwirklichung ihrer schulischen und beruflichen Aspirationen zurückgreifen.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

In den Jahren 2015 und 2016 war die Zuwanderung nach Deutschland nicht nur sehr hoch, sie hat sich auch im Vergleich zu den vorherigen Jahren hinsichtlich der Herkunftsänder und -regionen diversifiziert. Die meisten Geflüchteten kamen 2015 und 2016 aus Syrien, Afghanistan und dem Irak sowie aus einigen afrikanischen Ländern. Ihr Weg nach Deutschland war häufig nicht nur lang und beschwerlich; viele der Ressourcen und Fähigkeiten, die sie mitgebracht haben, sind durch die Flucht und die sprachliche, kulturelle und institutionelle Distanz zwischen dem jeweiligen Herkunftsland und Deutschland nur begrenzt einsatzfähig, wenn es darum geht, sich in Deutschland eine Existenz aufzubauen und an der Gesellschaft teilzuhaben. Aufgrund der Vorbildung und auch

wegen der Altersstruktur der Geflüchteten stellt das System der beruflichen Bildung den wohl wichtigsten Zugangsweg zu qualifizierter Beschäftigung dar. Derzeit befinden sich viele junge Geflüchtete im sogenannten Übergangssystem, in dem sie Deutsch lernen und – nach einem erfolgreichen Wechsel in eine reguläre Vorqualifizierungsklasse – einen Hauptschulabschluss erwerben können. Es ist zu früh, um Aussagen darüber zu machen, wie viele Jugendliche letztlich über den Weg einer beruflichen Ausbildung in qualifizierte Beschäftigung münden werden. Klar ist aber, dass die jungen Geflüchteten enorme sprachliche Barrieren überbrücken müssen und dabei in einem Alter sind, in dem ihnen das Erlernen der Sprache nicht mehr so leicht fällt wie Kindern. Die hier präsentierten Befunde aus dem RISE Projekt haben gezeigt, dass sie – auch wenn aufgrund der notwendigerweise auf Geflüchtete zugeschnittenen Messinstrumente eine Vergleichsgruppe von in Deutschland sozialisierten Schülerinnen und Schülern fehlt – hinsichtlich ihrer Persönlichkeitseigenschaften offenbar positive Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungskarriere mitbringen. Eine der entscheidenden Fragen wird sein, ob eine reguläre berufliche Ausbildung den Bedürfnissen dieser Gruppe entspricht. Vieles spricht dafür, dass bei einem substanziellem Teil der Geflüchteten bis zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung noch einige Jahre vergehen werden. Hinzu kommt eine mehrjährige Ausbildungsdauer. Wir sprechen hier also von zumindest vier, bei den meisten jedoch von mindestens fünf Jahren. Seitens der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist also ein langer Atem vonnöten, bis sie vollqualifiziert in den Arbeitsmarkt einsteigen können. Die vergleichsweise lange Zeitspanne könnte viele junge Geflüchtete, gerade wenn sie gegenüber ihrer Familie oder auch Schleppern und Fluchthelfern finanzielle Verpflichtungen haben, abschrecken. Ein direkter Einstieg in den Arbeitsmarkt könnte sich vor diesem Hintergrund als „Mobilitätsfalle“ herausstellen (Wiley 1967). Allerdings haben von den im Rahmen des RISE Projektes befragten Jugendlichen 93 % angegeben, dass sie einen Schulabschluss in Deutschland erwerben möchten (79% sicher, 14% vielleicht; n = 591). Unabhängig von der Art des Schulabschlusses möchte knapp die Hälfte (49%; n = 334) diesen nutzen, um eine Berufsausbildung zu absolvieren. Demnach können sie sich offenbar durchaus einen mehrjährigen Verbleib im System der beruflichen Bildung vorstellen. Die Bildungsaspirationen sind in dieser Hinsicht sowohl ehrgeizig als auch realistisch. Tatsächlich registrierte die Bundesagentur für Arbeit „26.400 Personen im Kontext von Fluchtmigration, die 2017 eine Berufsausbildung aufnehmen wollten und auch die Voraussetzungen hierfür mitbrachten“ (BIBB Pressemitteilung 48/2017 vom 13.12.2017), womit in 2017 zumindest bei männlichen Jugendlichen der Abwärtstrend bei der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen gestoppt wurde. Ob allerdings eine reguläre Berufsausbildung wirklich für die Mehrheit der Jugendlichen der beste Zugangsweg zu qualifizierter Beschäftigung ist, oder ob flexiblere Ausbildungswege hier geeigneter sind (dazu: *Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2017: 135), ist wohl eine der wichtigsten Fragen, wenn es um die Integration junger Geflüchteter geht.

Literatur

- Baethe, M./Seeber, S.*, Herausforderungen der Flüchtlingsmigration für die Strukturen beruflicher Bildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration für das Jahresgutachten 2017, Göttingen.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (Hrsg.), Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg 2017. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.html?nn=9121126> (Letzter Zugriff am 17.11.2017).

Brenzel, H./Kosyakova, Y., Bildung im Herkunftsland, in: Herbert Brücker, Nina Rother und Jürgen Schupp (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnisse sowie kognitive Potentiale. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungsbericht 30, 2017, S. 25–27.

Brücker, H./Rother, N./Schupp, J. (Hrsg.), IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnisse sowie kognitive Potentiale. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungsbericht 30, 2017. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?blob=publicationFile> (Letzter Zugriff am 17.11.2017).

Brücker, H./Rother, N./Schupp, J. (Hrsg.), IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Überblick und erste Ergebnisse. IAB-Forschungsbericht 14/2016. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb1416.pdf> (Letzter Zugriff am 24.05.2018).

Bundesministerium des Innern, Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2011. Paderborn: Bonifatius.

Diehl, C./Hunkler, Ch./Kristen, C. (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden 2016.

Granato, M., Qualifizierungspotenziale und Qualifikationsbedarfe von Geflüchteten, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2017, S. 423–431.

Jaworski, J./Pagel, L./Schupp, J., Zuordnung und Überführung erworbener Bildungsabschlüsse in das internationale Bildungsklassifikationssystem (ISCED), in: Herbert Brücker, Nina Rother und Jürgen Schupp (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnisse sowie kognitive Potentiale. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungsbericht 30, 2017, S. 28–32.

Klimesch, S., Kompetenz, Persönlichkeit und Berufserfolg in Zeiten organisationalen Wandels. Wuppertal 2009. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1456/db0902.pdf> (Letzter Zugriff am 14.12.2017).

Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.), Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien, Opladen 2004.

Konle-Seidl, R./G. Bolit, Labour Market Integration of Refugees. Strategies and good practices. European Parliament 2016.

Lintorf, K., Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktionskraft individueller und kontextspezifischer Merkmale, Wiesbaden 2012.

Mittag, W./Kleine D./Jerusalem, M., Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, 2002, S. 145–173.

Romiti, A., Brücker, H., Fendel, T., Kosyakova, Y., Liebau, E., Rother, N., Schacht, D., Scheible, J., Siegert, M., Bildung und Sprache, in: Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (Hrsg.):

IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: Politikberatung kompakt 116, Berlin 2016, S. 39–56.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.), Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa, Jahresgutachten 2017, Berlin. URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/10/SVR_Jahresgutachten_2017.pdf (Letzter Zugriff am 14.12. 2017).

Salikutluk, Z./Giesecke, J./Kroh, M., Geflüchtete nahmen in Deutschland später eine Erwerbstätigkeit auf als andere MigrantInnen, DIW-Wochenbericht 83 (35), 2016, S. 749–756.

Schumann, S., Wie geht es weiter nach der Berufsvorbereitung? Ergebnisse einer Verlaufsstudie zu Übergangsbiographien Berliner Jugendlicher, in: Eckert, T. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen, Münster 2007, 125–142.

Schupp, J./Brücker, H./Brenzel, H./Jacobsen, J./Jaworski, J./Kosyakova, Y./Liebau, E./Pagel, L./Richter, D./Rother, N./Schlacht, D./Scheible, J./Siegert, M., Bildung, Sprache und kognitive Potentiale, in: Herbert Brücker, Nina Rother und Jürgen Schupp (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnisse sowie kognitive Potentiale. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungsbericht 30, 2017, S. 25–60.

Solga, H./Baas, M./Kohlrausch, B., Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“, IAB- Forschungsbericht 6/2011. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42104395.pdf> (Letzter Zugriff am 14.12.2017).

Solga, H./Löhr, Ch./Hilse, C./vom Hofe, R./Gröning, K./Seyer, A./Timmermann, D., Das Übergangssystem – Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2016.

Soykoek, S./Mall, V./Nehring, I./Henningsen, P./Aberl, S., Post-traumatic stress disorder in Syrian children of a German refugee camp, *The Lancet* 389 (10072), 2017, S. 903–904.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Höchststände bei Zuwanderung und Wanderungsüberschuss in Deutschland, Pressemitteilung vom 14. Juli 2016 – 246/16. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/07/PD16_246_12421pdf.pdf?blob=publicationFile (Letzter Zugriff am 12.12.2017).

Vallizadeh, E./Giesselmann, M./Romiti, A./Schmelzer, P., Der Weg der Geflüchteten in den deutschen Arbeitsmarkt, in: Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: Politikberatung kompakt 116. Berlin 2016, S. 63–76.

Von Radetzky, M.-C./Stoewe, K., Bildungsstand syrischer Flüchtlinge – 5 Gerüchte auf dem Prüfstand, IW-Kurzberichte 20, 2016, Institut der deutschen Wirtschaft Köln. https://www.iwkoeln.de/_storage/asset/280595/storage/master/file/9349072/download/Syrische%20Fl%C3%BCchtlinge_%20IW-Kurzbericht.pdf (Letzter Zugriff am 21.11. 2017).

Wiley, N. F., The Ethnic Mobility Trap and Stratification Theory. *Social Problems*, 15(2), 1967, S. 147–159.

Wößmann, L., Bildung als Schlüssel zur Integration: Nur eine realistische Flüchtlingspolitik wird Erfolg haben. *Ifo Schnelldienst* 69 (1), 2016, S. 21–24.

Verf.: Prof. Dr. Claudia Diehl, Universität Konstanz, Professur für Mikrosoziologie, Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz, E-Mail: claudia.diehl@uni-konstanz.de

Sonya Katsarova, M.A. Universität Konstanz, Mitarbeiterin an der Professur für Mikrosoziologie, Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz, E-Mail: Sonya.Katsarova@uni-konstanz.de

Dr. Elisabeth Maué, Universität Konstanz, Mitarbeiterin an den Professuren für Mikrosoziologie und Wirtschaftspädagogik II, Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz, E-Mail: Elisabeth.Maué@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Stephan Schumann, Universität Konstanz, Professur für Wirtschaftspädagogik II, Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz, E-Mail: stephan.schumann@uni-konstanz.de