

Wissenschaftliche Aufsätze

Aladin El-Mafaalani und Thomas Kemper

Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher im regionalen Vergleich.

Quantitative Annäherungen an ein neues Forschungsfeld

Zusammenfassung

Basierend auf Daten der amtlichen Schulstatistik wird die Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland quantitativ-explorativ untersucht. Es werden föderale und insbesondere regionale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Staatsangehörigkeiten zwischen 2005 und 2015 systematisch analysiert. Hierbei geht es um die Frage nach strukturellen Rahmenbedingungen für ungleiche Bildungsteilhabe. Die Befunde zeigen weiterhin bestehende Unterschiede im Schulformbesuch von Geflüchteten im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern, die im Zeitverlauf zurückgehen. Zudem werden (für den Fall NRW) systematische regionale Unterschiede innerhalb eines Bundeslandes belegt, was auf die Bedeutung regionaler Disparitäten als eigenständiges Erklärungsangebot für Bildungsungleichheit verweist.

Schlagnote: amtliche Schulstatistik, Bildungsbeteiligung, quantitative Bildungsforschung, regionaler Vergleich, soziale Ungleichheit

Educational Participation of Refugee Children and Youth – a Regional Comparison

Quantitative Approaches to a Recent Field of Research in Germany

Abstract

This article presents a quantitative and exploratory study on the educational participation of refugee children based on data from official school statistics. Compa-

rative analyses were made between the federal states in Germany (Bundesländer) and regions within North Rhine-Westphalia (NRW) regarding the educational participation of students of selected nationalities between 2005 and 2015. Our findings show that there are disparities between refugee and German citizen students regarding the attendance of different school types. However, the disparities are decreasing with time. Furthermore, systematic regional differences within NRW are documented, which could lead to a separate explanation for educational inequality.

Keywords: official school statistics, educational participation, school attendance, quantitative educational research, regional comparison, social inequality

1. Einleitung

In der empirischen Bildungsforschung liegen zahlreiche und umfassende Analysen zu den Bildungschancen verschiedener Gruppen vor. Das Forschungsfeld umfasst insbesondere Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung (Schulformbesuch), zu Bildungsübergängen (z.B. von der Primar- in die Sekundarstufe), zum Kompetenzerwerb (Leistungsmessungen) sowie zum Schulerfolg (d.h. den erzielten Schulabschlüssen). Vertiefende Analysen fokussieren insbesondere auf die soziale Herkunft, das Geschlecht und die ethnische Herkunft bzw. den Migrationshintergrund. Dass trotz dieses weit ausdifferenzierten Forschungsfelds die Bildungschancen von geflüchteten Schülerinnen und Schülern bisher nicht systematisch berücksichtigt wurden, ist bemerkenswert. Insbesondere vor dem Hintergrund des vergleichsweise wenig durchlässigen Bildungssystems stellt die deutliche Zunahme an geflüchteten Kindern und Jugendlichen an deutschen Schulen eine enorme Herausforderung dar.

Da die derzeitigen Datengrundlagen nur bedingt umfassende Analysen der Bildungsteilhabe von Geflüchteten ermöglichen, sollen in diesem Beitrag einige empirische Zusammenhänge dargestellt werden, die im Wesentlichen dazu dienen, erste Grundlagen für weitere Forschung zu schaffen. Basierend auf Daten der amtlichen Schulstatistik wird eine quantitativ-explorative Untersuchung vorgelegt, die sich dem Forschungsgegenstand zunächst durch bisher noch wenig berücksichtigte – aber unserer Ansicht nach relevante – Differenzierungsebenen annähert. Hierfür werden föderale und insbesondere regionale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Staatsangehörigkeiten für einen Zeitraum von zehn Jahren (2005 bis 2015) systematisch analysiert. Zentral geht es dabei um die Frage nach strukturell bedingten Rahmenbedin-

gungen für ungleiche Bildungsteilhabe. Sozioökonomische Merkmale (der Eltern) müssen in unserer Analyse aufgrund fehlender Daten unberücksichtigt bleiben. Jedoch zeigen die Befunde derart systematische regionale Unterschiede, dass davon ausgegangen werden kann, dass regionale Faktoren entweder als eigenständige Ursache oder zumindest als weiteres Erklärungsangebot für Bildungsungleichheit gelten können.

Zunächst werden die allgemeinen Rahmenbedingungen der Bildungsbeteiligung Geflüchteter in Deutschland skizziert sowie die Datengrundlage dargestellt und problematisiert. Anschließend wird der Schulformbesuch anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik empirisch auf verschiedenen Ebenen untersucht. In Anschluss an die Analyse der Bildungsbeteiligung auf Bundesebene erfolgt eine kurze Darstellung von Unterschieden im Schulformbesuch zwischen den Bundesländern. Den Schwerpunkt der Analyse bildet die anschließende Betrachtung der regionalen Unterschiede im einwohnerreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW). Die empirische Analyse der Bildungsbeteiligung – insbesondere des Gymnasial- und Förderschulbesuchs – differenziert zwischen ausgewählten Staatsangehörigkeiten und berücksichtigt die Entwicklung über längere Zeiträume. Abschließend werden die teils beträchtlichen Unterschiede zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten sowie die Veränderungen im Zeitverlauf umfassend diskutiert. Dabei werden sowohl empirisch begründbare Erklärungsangebote dargestellt als auch indiziengestützte Vermutungen zur Diskussion gestellt. Unser Beitrag versteht sich entsprechend als erste Annäherung an ein bisher offenes Forschungsfeld. Dargestellt werden einige Befunde und Zusammenhänge, die enorme Forschungsdesiderata zum Vorschein bringen, was zu einer Fülle von weiteren Forschungsfragen mit weitreichenden Implikationen für verschiedene pädagogische und politische Handlungsfelder führt.

2. Allgemeine Rahmenbedingungen der Bildungsteilhabe von geflüchteten Kindern

Allen Kindern und Jugendlichen wird ein Recht auf Schulbildung zugesichert. So sehen es weitgehend übereinstimmend die Genfer Flüchtlingskonvention (Artikel 21), die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UN (Artikel 26) und die UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 28) sowie das deutsche Grundgesetz (Artikel 3) vor. In Deutschland liegen die Schulgesetze und damit die Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht im Hoheitsbereich der Bundesländer. Genau wie in anderen schulpolitischen Angelegenheiten sind auch im Hinblick auf die Schul-

pflicht von geflüchteten Kindern und Jugendlichen sehr unterschiedliche Handhabungen in den Bundesländern feststellbar. So gilt u.a. in NRW die Schulpflicht erst nachdem die Zuweisung in eine Kommune erfolgt ist (vgl. Massumi et al. 2015).¹ Zuvor sind die an sich schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in der Regel vom Schulbesuch ausgeschlossen, auch wenn formal ein Schulbesuchsrecht besteht.² U.a. durch die langen Bearbeitungszeiten im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge verzögert sich die Zuweisung sehr häufig. Darüber hinaus können auch mangelnde Kapazitäten in den Schulen zu einer verzögerten Beschulung führen (vgl. Dewitz et al. 2016: 27). Dadurch weiten sich Brüche im Schulbesuch, die bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen häufig ohnehin bestehen, weiter aus. Bei Kriegsflüchtlingen ist davon auszugehen, dass ein kontinuierlicher Schulbesuch aufgrund der Kriegshandlungen im Herkunftsland häufig nicht möglich war. Auch in den meisten Transitländern kann keine adäquate Beschulung gewährleistet werden.³ Entsprechend findet häufig bereits über längere Zeiträume vor der Migration, aber in jedem Fall während der Flucht und nicht selten auch noch viele Monate nach der Ankunft in Deutschland kein Schulbesuch statt. Für Kinder und Jugendliche aus den Krisen- und Kriegsgebieten gilt dies genauso wie etwa für solche aus Südosteuropa und hier insbesondere für die Gruppe der Roma, die zum Teil in beträchtlichem Maße von schulischer Bildung in ihren Herkunftsländern ausgeschlossen werden (u.a. OSI 2006).

Genau diese beiden statistischen Gruppen, Kriegsflüchtlinge, insbesondere aus Afghanistan, Irak und Syrien, sowie Zuwanderer aus Südosteuropa, machen den größten Teil der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen im deutschen Schulsystem aus (Massumi et al. 2015; Dewitz et al. 2016).⁴ Daher wird sich die

-
- 1 Eine Darstellung über die unterschiedlichen Regelungen der Bundesländer findet sich bei Massumi et al. (2015: 38). Durch Bearbeitungszeit sowie Engpässe ist davon auszugehen, dass die vielen im Jahr 2015 nach Deutschland eingereisten Kinder und Jugendlichen erst im Laufe des Jahres 2017 vollständig in das Schulsystem integriert sein werden.
 - 2 Der gesamte Bereich der Berufsschulpflicht, der insbesondere für ältere Jugendliche von Relevanz ist, kann hier nicht dargestellt werden (vgl. hierzu Braun/Lex 2016).
 - 3 Nach Schätzungen des BMZ (2016) ist davon auszugehen, dass beispielsweise in der Türkei zwischenzeitlich etwa 80% der syrischen Kinder und Jugendlichen nicht zur Schule gehen können.
 - 4 Insbesondere für Kinder und Jugendliche aus den Balkanstaaten haben sich zahlreiche rechtliche Veränderungen ergeben, auf die hier nicht ausführlich eingegangen werden kann, die jedoch weiter beobachtet werden müssen. Durch die Gesetzesänderungen in den Jahren 2015 und 2016 verbleiben Menschen aus sicheren Herkunftsstaaten in Landeseinrichtungen, werden also nicht mehr den Kommunen zugewiesen, was dazu führt, dass diese Kinder und Jugendlichen faktisch aus dem Schulsystem ausgeschlossen werden und lediglich notdürftig unterrichtet werden (vgl. Braun/Lex 2016). Diese Maßnahme kann als Versuch interpretiert werden, den zivilgesellschaftlichen Protest gegen Abschiebungen zu vermeiden (Scherr 2016). Dieser entstand häufig gerade durch die soziale Nähe zu geflüchteten Mitschülern in der Klassengemeinschaft.

folgende empirische Analyse auf Schulkinder mit einer entsprechenden Staatsangehörigkeit beschränken.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Datenlage eher ungünstig ist. Dies liegt zum einen darin begründet, dass bisweilen kaum quantitative Analysen zur Bildungsbeteiligung speziell geflüchteter Kinder und Jugendlicher vorliegen. Die empirische Bildungsforschung fokussierte überwiegend auf die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungsteilhabe (z.B. Müller/Ehmke 2013), die Bildungschancen von Menschen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen sowie fallzahlbedingt differenziert für wenige Herkunftsgruppen (etwa Gebhardt et al. 2013). Anhand von Daten der Schulstatistik konnte zudem die Bildungsbeteiligung nach der jeweiligen Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler analysiert werden (z.B. Kemper 2015), jedoch ohne spezifischen Fokus auf Geflüchtete. Zum anderen ermöglicht die statistische Erfassung der geflüchteten Kinder und Jugendlichen keine umfassende Analyse. Zwar werden in den Bundesländern verschiedene schulstatistische Migrationsmerkmale und -informationen erhoben (vgl. Kemper 2017), jedoch wird – auch aus datenschutzrechtlichen Gründen – der Aufenthaltsstatus von Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Eltern von den Schulen nicht erfasst. In einigen Ländern, etwa Nordrhein-Westfalen, ist dies auch nicht geplant (vgl. Dewitz/Massumi 2017).

Eine Ausnahme bildet das Bundesland Brandenburg. Die brandenburgische Schulstatistik unterscheidet Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit in drei Gruppen: Asylbewerber, Flüchtlinge und sonstige Ausländer (vgl. Kemper 2016). Asylbewerber und Flüchtlinge sind insbesondere an Gymnasien sehr deutlich unterrepräsentiert: Während 44% aller Schülerinnen und Schüler und immer noch 31% aller ausländischen Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/15 das Gymnasium besuchten, erreichen die Vergleichswerte von Asylbewerbern mit 2% und Flüchtlingen mit 11% nur einen Bruchteil (Kemper 2016). Sowohl im Hinblick auf die Größe der Gruppe der ausländischen Schüler in der Sekundarstufe I in Brandenburg (unter 2% aller Schülerinnen und Schüler) als auch bezüglich der relativ geringen Fallzahlen von 301 Asylbewerbern und 103 Flüchtlingen an weiterführenden Schulen in Brandenburg im Schuljahr 2014/15 (Kemper 2016), lassen sich diese Erkenntnisse nicht ohne Weiteres generalisieren. Daher soll im Folgenden versucht werden, auch im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von Geflüchteten in anderen Bundesländern Aussagen zu treffen (oder zumindest weitergehende Fragestellungen zu entwickeln). Zunächst sollen die Datengrundlage und die Vorgehensweise erläutert werden.

3. Datengrundlage und Analysemöglichkeiten

Die empirische Arbeit mit Daten der amtlichen Schulstatistik birgt verschiedene Probleme, ermöglicht aber gleichzeitig in spezifischen Bereichen einen Erkenntnisgewinn sowie die präzise Formulierung von Forschungsdesideraten. Zunächst sollen die Vor- und Nachteile unseres Vorgehens dargestellt werden. Anschließend werden die verschiedenen Ebenen der Analyse erläutert.

Anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik kann derzeit für die meisten Bundesländer (noch) keine spezifische Analyse für geflüchtete Kinder und Jugendliche erfolgen (vgl. Kemper 2016; 2017). Im Wesentlichen ermöglichen sie eine vergleichende Analyse der Bildungsteilhabe nach der Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie eine Analyse der Unterschiede zwischen den – sowie z.T. auch innerhalb von – Bundesländern.

Die Analyse nach *Staatsangehörigkeit* ermöglicht es, den Schulformbesuch u.a. von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen näherungsweise zu erfassen. Die besuchte Schulform gibt Hinweise auf ihre Bildungschancen und den potentiellen Schulerfolg.⁵ Gleichzeitig werden anhand von Datensätzen, die nur die Staatsangehörigkeit erheben, aber auch Schülerinnen und Schüler erfasst, deren Eltern nicht im Kontext von Flucht oder Zwangsmigration, sondern etwa als Arbeitsmigranten oder als Diplomaten nach Deutschland einreisen. Je nach Staatsangehörigkeit kann der Anteil der Nicht-Geflüchteten variieren. Aber dadurch, dass Anzahl und Anteil nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler in Deutschland insgesamt von 2004 bis 2014 kontinuierlich zurückgegangen sind (Statistisches Bundesamt 2016: 18–19),⁶ ist davon auszugehen, dass der Anteil von Geflüchteten innerhalb der Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler wächst – allerdings ohne dass man diese exakt beziffern kann. Durch die Auswahl bestimmter Staatsangehörigkeiten und die Analyse von Veränderungen im Zeitverlauf ist eine Annäherung an den Zielwert für Geflüchtete möglich. Ent-

5 Rein formal ist ein Schulformwechsel zwar möglich, jedoch geschieht dies in sehr seltenen Fällen. Dabei handelt es sich meist um einen Abstieg – für Deutschland insgesamt beträgt das Verhältnis zwischen Aufstiegs- und Abstiegswechslern (bspw. vom Gymnasium zur Realschule oder zur Hauptschule) etwa eins zu fünf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 73–75).

6 Insbesondere aufgrund des veränderten Staatsangehörigkeitsrechts seit dem Jahr 2000 ist die Anzahl ausländischer Schülerinnen und Schüler trotz kontinuierlicher Zuwanderung gesunken (vgl. Kemper 2015: Kap. 3).

sprechend lassen sich durch eine solche Sekundäranalyse verfügbarer Daten Tendenzen im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von Geflüchteten ablesen.⁷

Die nachfolgende Analyse konzentriert sich auf Staatsangehörigkeiten der Herkunftsstaaten von Kriegsflüchtlingen (Afghanistan, Syrien) sowie auf ausgewählte Staaten Südosteuropas (Albanien, Bosnien, Kosovo, Mazedonien, Montenegro, Serbien; nachfolgend verkürzend bezeichnet als »Balkanstaaten«).⁸ Punktuell werden Daten für vietnamesische und libanesische Staatsangehörige (zum Teil ehemals Kriegsflüchtlinge sowie deren Nachfahren) sowie für bulgarische und rumänische Staatsangehörige (EU-Binnenmigration mit ähnlichen Migrationsursachen wie von Staatsangehörigen anderer Balkanstaaten) als Referenz herangezogen. Zugleich stellen die hier genannten und später betrachteten Staaten – mit Ausnahme von Bosnien, dem Libanon und Vietnam – die häufigsten Herkunftsländer der in den letzten Jahren zugezogenen Minderjährigen dar (vgl. Dewitz et al. 2016: 19).⁹ Eine (ergänzende) Einbeziehung von eritreischen und irakischen Staatsangehörigen ist nicht möglich, da die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes diese Staatsangehörigkeiten nicht erfasst (vgl. Kemper 2017).

Für die Analyse der Bildungschancen erfolgt eine Darstellung basierend auf den Besuchsanteilen von *Gymnasien* sowie von *Förderschulen*.¹⁰ Über diesen maximalen Schulform-Kontrast lassen sich einige zentrale Herausforderungen darstellen. Zunächst wird die Bildungsbeteiligung (Gymnasium/Förderschule) der zuvor genannten Herkunftsstaaten auf *Bundesebene*, anschließend im *Bundesländervergleich* und schließlich im *interkommunalen Vergleich* für das bevölkerungsreichste Bundesland NRW dargestellt. Die Veränderungen im Zeitverlauf werden dabei stets berücksichtigt. Punktuell werden Anteile (in Prozent) präsentiert. Fokussiert wird auf den Relativen-Risiko-Index (RRI), der das Verhältnis des

7 So hat sich seit Kriegsbeginn in Syrien im Jahr 2011 die Zahl der syrischen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland deutlich erhöht (von 4.687 im Schuljahr 2010/11 auf 12.444 im Schuljahr 2014/15).

8 Die rechtliche und politische Definition von »sicheren Herkunftsstaaten« wird zur Kenntnis genommen. Dennoch werden auch diese Herkunftsstaaten (differenziert) berücksichtigt, da diese Unterscheidung aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive (insbesondere für das hier zugrundeliegende Erkenntnisinteresse) nur mittelbar von Relevanz ist.

9 Von den nachfolgend untersuchten Gruppen betragen die kleinsten Fallzahlen für Deutschland insgesamt im Schuljahr 2014/15 1.678 Fälle für montenegrinische und 3.472 Fälle für libanesische Schülerinnen und Schüler, die größten Fallzahlen ergeben sich mit 13.832 Fällen für serbische Staatsangehörige.

10 Die Anteile beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler insgesamt an den folgenden Schulformen: Hauptschule, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Freie Waldorfschule, Förderschule sowie Schülerinnen und Schüler in der schulartunabhängigen Orientierungsstufe.

Schulformbesuchs zur Vergleichsgruppe der deutschen Staatsangehörigen ausweist und damit das Risiko oder die Chance des Besuchs einer Schulform von Kindern der jeweils betrachteten Staatsangehörigkeit in Relation zu deutschen Kindern wiedergibt (vgl. ausführlich Kemper 2015: 94–95). Liegen Informationen zur Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler vor – dies ist nachfolgend der Fall – ist keine Berechnung von Konfidenzintervallen erforderlich (vgl. Diefenbach 2007: 16). Ein RRI von 1 weist auf einen gleich häufigen Schulformbesuch hin. Wird eine bestimmte Schulform von einer Gruppe (wie etwa syrischen Staatsangehörigen) im Vergleich zu deutschen Schülern überrepräsentiert besucht, folgt hieraus ein RRI von größer als 1, wird eine Schulform unterrepräsentiert besucht, nimmt der Index Werte von unter 1 an (vgl. Kornmann et al. 1999: 106).¹¹

4. Unterschiede im Schulformbesuch auf Ebene des Bundes

Nachfolgend wird u.a. der Gymnasialbesuch im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern anhand von RRIs untersucht.¹² In Abb. 1 sind die Chancen bzw. Risiken auf einen häufigeren oder selteneren Gymnasialbesuch für ausgewählte Staatsangehörigkeitsgruppen dargestellt. Afghanische, syrische und libanesischen Kinder (sowie nichtdeutsche insgesamt) besuchen erheblich seltener ein Gymnasium als deutsche Schülerinnen und Schüler (Abb. 1; in den nachfolgenden Abbildungen wird ein RRI von genau 1,0 für deutsche Schülerinnen und Schülern als Referenzwert angegeben).

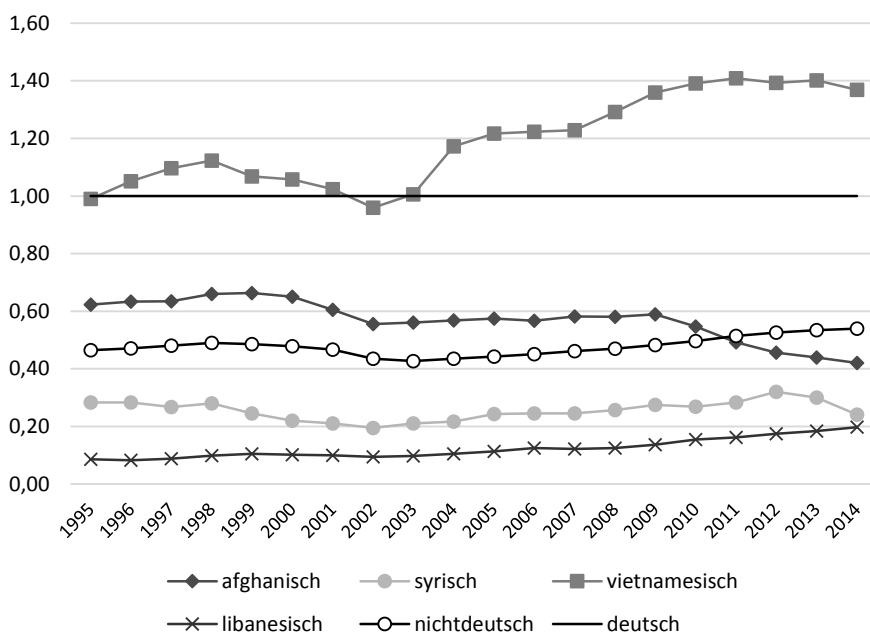
Insgesamt ist die Bildungsbeteiligung der in Abb. 1 dargestellten Gruppen unterdurchschnittlich, d.h. im Gegensatz zu deutschen Schülerinnen und Schülern haben diese Gruppen von der Expansion gymnasialer Bildungsangebote nicht profitiert. Die Werte für afghanische Kinder und Jugendliche zeigen für den betrachteten Zeitraum (1995 bis 2014) sogar einen deutlich rückläufigen Trend (2014 besuchten nur 18% der afghanischen gegenüber 42,7% der deutschen Schü-

11 Ein fiktives Beispiel: besuchen Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Staatsangehörigkeit zu 20%, deutsche Schüler hingegen zu 40% ein Gymnasium, ergibt sich hieraus ein RRI von 0,5. Fielen die Anteilswerte umgekehrt aus (40 zu 20%), dann ergäbe sich ein RRI von 2. Mit dem RRI können allgemeine Veränderungen im Zeitverlauf (etwa Bildungsexpansion) sowie regionale Besonderheiten der Schullandschaft berücksichtigt werden, da sich die Index-Berechnung für beide Vergleichsgruppen auf dieselbe räumliche Einheit bezieht und die schulstrukturellen Bedingungen innerhalb dieser Einheit für die Vergleichsgruppen als identisch anzusehen sind.

12 Für die Unterstützung bei der Zusammenstellung der Datenbasis danken die Autoren Christoph Leber.

lerinnen und Schüler ein Gymnasium, hieraus resultiert ein RRI von 0,42; im Jahr 1999 betrug der RRI noch 0,66). Nach wie vor erklärungsbedürftig bleibt die außerordentlich gute Bildungsbeteiligung vietnamesischer Schülerinnen und Schüler, die sich auch nicht durch die sozioökonomischen Rahmenbedingungen in den Familien erklären lassen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen muss an anderer Stelle erfolgen (El-Mafaalani 2017; El-Mafaalani/Kemper 2017).

Abbildung 1: RRIs Gymnasialbesuch von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Staatsangehörigkeiten für Deutschland insgesamt (Schuljahre 1995/96 bis 2014/15)



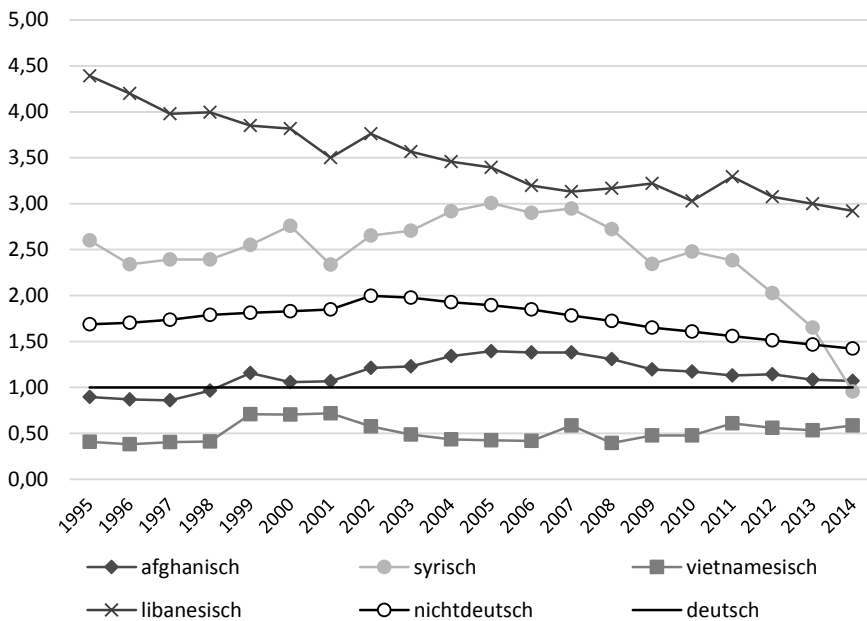
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahre 1995/96 bis 2014/15, eigene Darstellung und Berechnung.

Für alle Schülerinnen und Schüler in Deutschland ist in den letzten Jahren ein leicht rückläufiger Förderschulbesuchsanteil festzustellen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 81). Allerdings zeigen sich hinsichtlich des Förderschulbesuchs Unterschiede in der Entwicklung der RRIs für die hier betrachteten Gruppen (Abb. 2).

Für Schülerinnen und Schüler mit afghanischer Staatsangehörigkeit fällt über den gesamten Zeitraum auf, dass sie Förderschulen nur etwas häufiger als deut-

sche Schüler besuchen – dies insbesondere in der jüngeren Vergangenheit (im Schuljahr 2014/15 besuchten 6,2% der afghanischen gegenüber 5,8% der deutschen Schülerinnen und Schüler eine Förderschule; ohne Abbildung). Das Förderschulbesuchrisiko für syrische Kinder und Jugendliche ist enorm zurückgegangen. Während es noch vor zehn Jahren dreimal höher war als für deutsche Schülerinnen und Schüler (die Förderschulbesuchsanteile betragen im Schuljahr für beide Gruppen 18,6 vs. 6,2%), hat der Anteil des Förderschulbesuchs für beide Gruppen im Jahr 2014 in etwa dasselbe Niveau. Der enorme Rückgang korrespondiert zeitlich mit dem Ausbruch des Bürgerkriegs in Syrien. Trotz – oder wegen – des quantitativen Zuwachses der Gruppe syrischer Kinder und Jugendlicher sinkt das Risiko des Förderschulbesuchs in erheblichem Umfang.

Abbildung 2: RRI's Förderschulbesuch von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Staatsangehörigkeiten für Deutschland insgesamt (Schuljahre 1995/96 bis 2014/15)

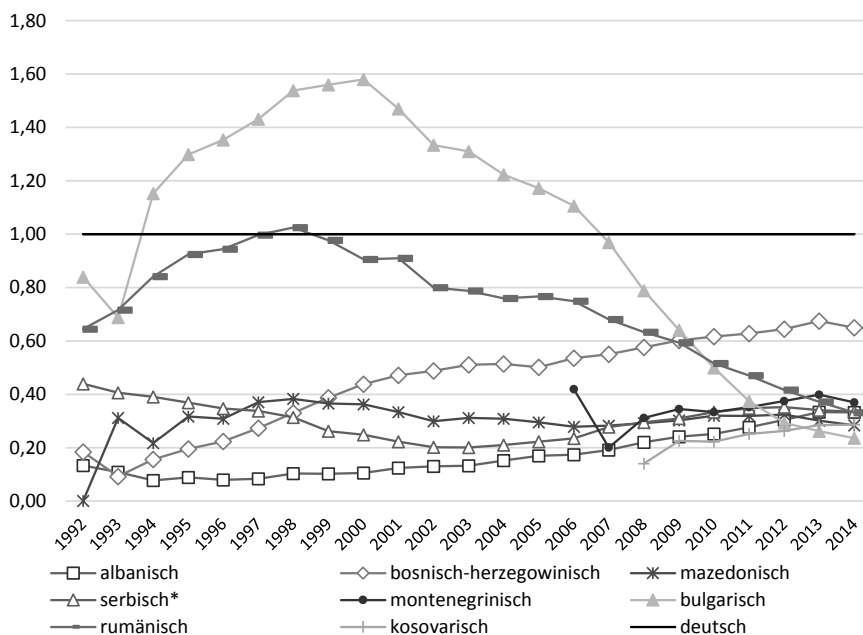


Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahre 1995/96 bis 2014/15, eigene Darstellung und Berechnung.

Ausgehend von erheblichen Bildungsdisparitäten im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern zeigt sich für libanesische Schülerinnen und Schüler eine sich im Zeitverlauf verbessernde Bildungsbeteiligung (steigende Chancen

auf den Besuch von Gymnasien, geringeres Förderschulbesuchsrisiko). Andererseits fallen diese Verbesserungen sehr gering aus, so dass sie nach wie vor die ungünstigste Bildungsbeteiligung aufweisen und insgesamt als eine der – hinsichtlich des Schulformbesuchs – am stärksten benachteiligten Gruppen in Deutschland bezeichnet werden können (vgl. Kemper 2015: Kap. 2 und 4). Libanesisch Staatsangehörige in Deutschland, die zu großen Teilen während des Libanonkriegs in den 1980er Jahren geflüchtet sind, wurden in der Forschung bisher weitgehend vernachlässigt, auch unter Berücksichtigung der rechtlichen und verwaltungspraktischen Rahmenbedingungen seit den 1980er Jahren. Im Rahmen dieses Beitrages kann eine tiefere Analyse nicht erfolgen (El-Mafaalani 2017).

Abbildung 3: RRI's Gymnasialbesuch von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Staatsangehörigkeiten für Deutschland insgesamt (Schuljahre 1992/93 bis 2014/15)



* von 2003 bis 2005 serbisch-montenegrinisch

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahre 1992/93 bis 2014/15, eigene Darstellung und Berechnung.

Die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern aus den Balkanstaaten variiert zwischen den verschiedenen Staatsangehörigkeiten zum Teil erheblich

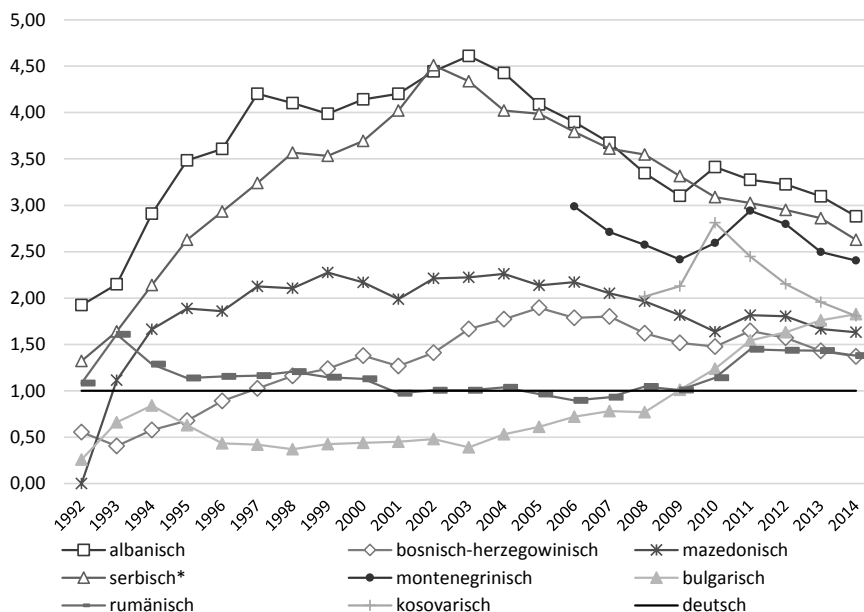
und liegt zugleich erheblich unter der von deutschen Schülerinnen und Schülern. Die Chance auf einen Gymnasialbesuch war in der Vergangenheit für rumänische Kinder und Jugendliche auf dem Niveau der deutschen Vergleichsgruppe, für bulgarische Schülerinnen und Schüler lag diese sogar deutlich darüber (Abb. 3). Vermutlich setzten sich diese beiden Gruppen in der Vergangenheit eher aus hochqualifizierten Einwanderern zusammen. Erst seit dem EU-Beitritt von Rumänien und Bulgarien sinkt ihr Gymnasialbesuchsanteil drastisch.

Etwa ab 2011 liegt der RRI aller Schülerinnen und Schüler aus der Balkanregion auf dem gleichen, niedrigen Niveau (RRIs zwischen 0,2 und 0,4). Die einzige Ausnahme bildet die Gruppe bosnischer Staatsangehöriger. Für sie lässt sich im betrachteten Zeitraum (1992 bis 2014) ein deutlicher Anstieg der Bildungschancen erkennen. Unter den ausgewählten Staatsangehörigkeiten haben sie seit etwa 2009 mit deutlichem Abstand die höchsten Chancen auf einen Gymnasialbesuch (wobei dieser im Jahr 2014 mit 27,8% lediglich das 0,65-Fache des Anteils von Deutschen beträgt).

Das Risiko eines Förderschulbesuchs ist für alle Gruppen deutlich erhöht, insbesondere für diejenigen mit einer albanischen, serbischen oder montenegrinischen Staatsangehörigkeit (Abb. 4). Günstiger sind die Werte für mazedonische Kinder und Jugendliche sowie – trotz tendenziell angestiegenem Risiko – für bosnische, bulgarische und rumänische Staatsangehörige.

Insgesamt wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs sowohl für die Gruppe der Kriegsflüchtlinge (hier für afghanische, syrische und libanesische Staatsangehörige) als auch für die innereuropäischen Migrantinnen aus den Balkanstaaten gering und dabei vergleichsweise konstant ist. Der Zugang zum Gymnasium ist für diese Gruppen auch über längere Zeiträume betrachtet tendenziell versperrt, d.h. dieser erfolgt keinesfalls in demselben Umfang wie unter deutschen Schülerinnen und Schülern. Das Risiko eines Förderschulbesuchs variiert hingegen deutlich, dieses liegt jedoch i.d.R. deutlich über dem von deutschen Schülern (Ausnahmen sind im Jahr 2014 nur für afghanische, syrische und vietnamesische Schülerinnen und Schüler zu konstatieren). Im Zeitverlauf ist das Förderschulbesuchsrisiko insbesondere für diejenigen Gruppen, die zuvor sehr hohe Werte aufwiesen, z.T. erheblich zurückgegangen. Dennoch bleibt es insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit albanischer, montenegrinischer, serbischer oder libanesischer Staatsangehörigkeit auffällig erhöht. Unauffällig ist es hingegen für afghanische und syrische Kinder und Jugendliche, nur leicht erhöht für bosnische, bulgarische, kosovarische, mazedonische und rumänische Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 4: RRI's Förderschulbesuch von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Staatsangehörigkeiten für Deutschland insgesamt (Schuljahre 1992/93 bis 2014/15)



* von 2003 bis 2005 serbisch-montenegrinisch

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahre 1992/93 bis 2014/15, eigene Darstellung und Berechnung.

Aus der Makroperspektive lassen sich bereits offene Fragen in folgenden Bereichen ableiten:

- **Aufenthaltsrecht:** Tendenziell scheinen jene Gruppen mit schwierigeren aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen auch geringere Bildungschancen (insbesondere im Hinblick auf das Risiko des Förderschulbesuchs) zu haben. Inwieweit es sich hierbei um einen belastbaren Zusammenhang handelt, wird im Rahmen unseres Beitrags offenbleiben.¹³ Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass ein solcher Zusammenhang nicht streng sein wird bzw. auch weitere Faktoren sich auf die Bildungschancen auswirken dürften. So kann z.B. die sich verschlechternde Bildungsbeteiligung rumänischer und bulgarischer Schülerinnen-

13 Wenn es diesen Zusammenhang gibt, stellt sich dann zudem die Frage, ob etwa eine günstige Bleibeperspektive direkt (durch spezifisches Verwaltungshandeln) oder indirekt (durch unterschiedliche Unterstützungsangebote) auf die Bildungschancen wirkt.

nen und Schüler nicht auf aufenthaltsrechtliche Bestimmungen zurückgeführt werden.

- *Status der Eltern:* Daten des BAMF zum Bildungsniveau von volljährigen Asylsuchenden im Jahr 2015 zeigen, dass es je nach Herkunftsland zum Teil beträchtliche Unterschiede gibt: So ist das Bildungsniveau syrischer Bürgerkriegsflüchtlinge wesentlich höher als das von Asylsuchenden aus Südosteuropa (BAMF 2016: 5). Allerdings ergibt sich auch hier kein einheitliches Bild, da denselben Daten zufolge auch der Bildungsstand afghanischer Geflüchteter deutlich geringer ist als der von syrischen. Zudem geben diese Daten keine Auskunft über das Bildungsniveau von Eltern schulpflichtiger Kinder. Darüber hinaus können neben dem Bildungsniveau auch der sozioökonomische Status bzw. die Schichtzugehörigkeit (berufliche Position, Einkommen, Vermögen etc.) relevant sein.
- *Mengeneffekt:* Bei sinkenden Förderschulplätzen (belegt ist, dass sowohl die Anzahl der Förderschulen als auch der Förderschülerinnen und -schüler sinken, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 73) ist wahrscheinlich, dass das Risiko des Förderschulbesuchs einer Gruppe sinkt, wenn diese im gleichen Zeitraum deutlich wächst – wie es etwa auf die Gruppe der syrischen Schülerinnen und Schüler zutrifft. Allerdings müsste dieser Effekt dann bei rumänischen und bulgarischen Kindern und Jugendlichen ebenfalls erkennbar sein. In Bezug auf diese beiden Staatsangehörigkeiten lässt sich jedoch ein gegenteiliger Effekt festhalten: Im Zeitraum des quantitativen Wachstums (durch den EU-Beitritt 2008) steigt auch das Risiko des Förderschulbesuchs.
- *Zeiteffekt:* Im Hinblick auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schülern mit syrischer Staatsangehörigkeit könnten sich zeitversetzt Veränderungen ergeben, etwa weil diese zunächst überwiegend in Regelschulen beschult werden (z.T. auch in sogenannten Seiteneinsteiger-, Auffang- oder Vorbereitungsklassen) und erst nach Abschluss des zeitaufwendigen Verfahrens zur Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs die Förderschulbesuchsanteile von syrischen Schülerinnen und Schülern in den nächsten Jahren wieder (deutlich) ansteigen.

Diese offenen Fragen und begründeten Vermutungen können wir in diesem Beitrag nicht weiterverfolgen. Hier zeigt sich neben umfassendem und grundlegendem Forschungsbedarf (insbesondere für die beiden erstgenannten Punkte) auch die Notwendigkeit, die Entwicklung der Daten in den nächsten Jahren aufmerksam zu verfolgen (insbesondere für die beiden zuletzt genannten Punkte). Im Fol-

genden werden wir den Fokus auf föderale und regionale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung richten.

5. Unterschiede im Schulformbesuch zwischen den Bundesländern

Analysen zur Bildungsbeteiligung in Deutschland müssen – unabhängig von der betrachteten Personengruppe – föderale Differenzen berücksichtigen. Im allgemeinbildenden Schulsystem variieren insbesondere schulstrukturelle Merkmale z.T. beträchtlich. In Tabelle 1 werden die Schulformbesuchsanteile von Schülerinnen und Schülern differenziert nach Staatsangehörigkeit an Förderschulen und Gymnasien für die Schuljahre 2005/06 sowie 2014/15 in den 16 Bundesländern dargestellt (an 100 fehlende Prozentpunkte ergeben den Anteil des Besuchs von sonstigen weiterführenden Schulformen). Während bei deutschen Schülerinnen und Schülern die Anteile des Gymnasialbesuchs bundesweit bei knapp über 40% liegen, streuen die Anteile für das Schuljahr 2014/15 zwischen Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (je 35,8%) und Hessen und Rheinland-Pfalz (mit 49 bzw. 48,2%). Diese Varianz lässt sich auch im Hinblick auf den Förderschulbesuch feststellen: Die größte Differenz im Anteil des Förderschulbesuchs weisen Bremen (1,8%) und Mecklenburg-Vorpommern (9,6%) auf; der Durchschnitt für Deutschland insgesamt beträgt 5,8%. Die Besuchsanteile für NRW entsprechen für die beiden untersuchten Schulformen in etwa dem Bundesdurchschnitt (42,6% sowie 6,0%). Die Anteile für deutsche Schülerinnen und Schüler sind zwischen 2005 und 2014 relativ konstant – anders verhält es sich für die nichtdeutschen Staatsangehörigen.

Insgesamt lassen sich Varianzen zwischen den Bundesländern auch bei den Anteilen vieler Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit feststellen, jedoch verändern sich die Anteile in dem Zeitraum zum Teil erheblich (vgl. Tabelle 1). Während sich z.B. die Anteile albanischer Schülerinnen und Schüler an Förderschulen im hier betrachteten Zeitraum in Berlin von 6,4% auf 4,5% und in Hamburg von 24,0% auf 3,8% verringert haben, lässt sich im Saarland auf hohem Niveau eine entgegengesetzte Entwicklung beobachten (von 29,9% auf 34,7%).

Tabelle 1: Anteile des Gymnasial- und Förderschulbesuchs nach Staatsangehörigkeit in % (Vergleich der Schuljahre 2005/06 und 2014/15)

	Baden-Württemberg		Bayern		Berlin		Brandenburg		Bremen		Hamburg		Hessen		Mecklenburg-Vorpommern		
	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	
afghanisch	Gymnasium	29,9	8,7	20,6	12,4	0,0	-	30,9	10,7	55,8	27,7	22,6	20,5	23,1	24,9	0,0	14,5
	Förderschule	-	12,1	7,9	7,9	0,0	-	2,1	12,2	4,7	3,1	10,8	4,2	8,7	6,9	0,0	0,8
libanesisch	Gymnasium	7,3	4,0	5,2	6,0	5,6	9,6	16,0	X	12,6	12,8	8,8	8,7	4,9	20,5	0,0	X
	Förderschule	-	18,5	0,0	15,5	14,6	10,1	22,0	X	14,9	3,2	21,6	5,8	26,2	9,0	0,0	X
syrisch	Gymnasium	22,3	4,8	10,0	4,7	9,0	15,4	0,0	8,8	22,9	9,9	X	15,7	10,7	17,0	X	5,9
	Förderschule	-	5,6	21,3	5,3	13,6	2,3	0,0	1,1	11,4	0,6	X	2,9	17,4	7,5	X	5,0
vietnamesisch	Gymnasium	69,5	53,1	42,6	54,8	39,7	43,6	41,5	46,6	52,9	57,1	50,4	57,4	46,7	65,4	56,2	71,8
	Förderschule	0,0	6,3	3,9	3,2	2,6	3,1	1,6	0,0	0,0	0,0	5,4	1,4	4,7	2,0	1,2	1,0
albanisch	Gymnasium	13,0	12,3	5,8	10,0	9,4	23,6	X	X	18,4	23,1	15,3	26,5	11,3	25,3	X	22,9
	Förderschule	-	19,3	21,5	13,1	6,4	4,5	X	X	24,5	7,7	24,0	3,8	15,4	10,9	X	8,6
bosnisch-herz.	Gymnasium	23,9	25,1	19,6	25,1	16,8	20,1	8,5	2,4	38,6	41,1	36,2	27,0	30,8	38,7	13,0	17,1
	Förderschule	-	7,2	8,4	5,5	14,4	7,2	19,7	7,1	4,8	3,6	7,2	9,2	7,2	7,2	17,4	36,6
bulgarisch	Gymnasium	75,7	9,7	41,0	11,3	39,1	8,6	X	20,8	X	3,0	62,5	6,7	50,5	9,8	X	23,3
	Förderschule	0,0	14,2	4,3	14,4	3,5	5,3	X	3,8	X	3,4	0,0	6,7	3,0	19,1	X	10,0

	Baden-Württemberg		Bayern		Berlin		Brandenburg		Bremen		Hamburg		Hessen		Mecklenburg-Vorpommern	
	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15
Besuch der Schulform in %:																
mazedonisch																
Gymnasium	15,7	6,5	8,3	10,5	13,2	21,6	X	X	16,2	5,2	11,4	15,8	20,6	19,2	X	X
Förder-schule	-	11,2	19,1	8,8	4,1	3,4	X	X	8,1	2,6	16,0	6,1	10,3	8,4	X	X
rumänisch																
Gymnasium	34,8	12,1	25,7	13,8	32,9	8,4	X	29,5	X	27,1	31,4	19,6	39,3	16,5	X	13,3
Förder-schule	22,9	7,4	18,5	8,8	14,9	8,1	X	13,1	X	0,0	34,2	7,4	15,6	13,2	X	6,7
serbisch*																
Gymnasium	8,1	14,7	9,1	16,9	9,3	15,1	6,4	X	11,7	8,8	11,3	11,4	17,5	30,4	7,0	10,0
Förder-schule	22,9	18,6	18,5	9,7	14,9	6,2	11,7	X	24,1	4,4	34,2	19,9	15,6	8,5	40,7	7,5
kosovarisch																
Gymnasium	/	10,6	/	13,4	/	25,1	/	X	/	10,4	/	17,4	/	19,3	/	X
Förder-schule	/	11,9	/	5,9	/	2,4	/	X	/	2,1	/	10,9	/	12,5	/	X
montene-grinisch																
Gymnasium	/	18,9	/	1,3	/	20,7	/	X	/	14,6	/	7,6	/	34,2	/	20,0
Förder-schule	/	18,9	/	20,7	/	3,4	/	X	/	7,6	/	35,9	/	4,0	/	40,0
deutsch																
Gymnasium	41,7	41,6	38,8	40,7	39,1	35,8	36,7	35,8	48,3	41,4	47,6	45,8	46,6	49,0	42,8	35,8
Förder-schule	5,5	6,2	6,0	6,1	5,8	4,1	7,5	6,0	4,9	1,8	5,2	3,8	5,1	5,6	10,2	9,6

	Niedersachsen		Nordrhein-		Rheinland-		Saarland		Sachsen		Sachsen-		Schleswig-		Thüringen		Deutschland	
	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15
Besuch der Schulform in %																		
afghanisch	0,0	-	24,1	17,8	33,5	21,2	X	1,9	27,2	20,8	0,0	X	22,9	14,2	X	7,1	23,6	18,0
	Förderschule	0,0	7,9	5,8	5,9	6,1	X	5,6	10,9	7,6	0,0	X	6,3	4,0	X	1,2	8,6	6,2
libanesisch	0,0	-	2,9	7,0	5,0	17,1	9,9	5,4	7,0	12,7	X	X	8,7	14,9	X	X	4,6	8,4
	Förderschule	0,0	27,0	23,1	14,9	11,0	12,1	21,6	20,9	15,9	X	X	15,2	14,9	X	X	21,0	17,0
syrisch	0,0	-	6,9	11,1	0,0	9,7	9,1	23,1	X	11,9	12,5	5,5	9,0	12,9	X	19,8	10,0	10,3
	Förderschule	0,0	21,2	7,2	15,5	4,7	27,3	5,1	X	4,5	23,9	3,0	10,4	5,8	X	2,0	18,6	5,6
vietnamesisch	49,6	62,7	41,9	51,8	50,6	69,6	32,0	58,8	66,3	74,5	60,8	67,6	54,4	58,2	65,5	76,7	49,9	58,5
	Förderschule	2,7	3,5	3,4	6,2	1,9	2,5	8,0	2,9	1,9	1,8	3,4	1,9	9,1	0,6	1,1	2,6	3,4
albanisch	6,4	12,2	5,1	12,2	5,8	22,7	7,7	7,3	5,0	26,3	7,9	20,0	4,1	16,0	12,2	X	6,9	14,2
	Förderschule	37,2	23,2	32,4	19,5	23,6	12,4	29,9	34,7	27,5	18,4	2,6	3,3	21,8	6,6	22,0	X	25,3
bosnisch-herz.	26,0	26,6	15,7	29,8	25,3	37,9	19,6	29,6	15,8	21,2	20,0	4,8	27,9	19,6	X	X	20,6	27,8
	Förderschule	16,8	13,7	17,0	10,2	12,4	4,8	4,4	8,6	39,5	9,1	33,3	4,8	9,6	7,8	X	11,7	8,0
bulgarisch	47,1	10,8	43,9	8,2	39,1	10,4	X	21,3	66,7	31,4	X	49,1	X	8,0	X	54,8	48,1	10,1
	Förderschule	2,9	7,6	5,2	8,0	6,3	9,7	X	8,2	3,3	2,3	X	0,0	X	6,5	X	3,8	10,6
mazedonisch	15,2	11,3	10,7	12,5	9,0	12,4	X	X	14,7	4,8	X	X	7,5	13,3	X	5,6	12,1	12,1
	Förderschule	11,7	7,7	16,0	11,1	23,0	9,6	X	23,5	20,6	X	X	5,7	6,7	X	3,7	13,2	9,5
rumänisch	33,1	18,8	31,0	14,3	23,0	18,4	X	5,9	X	20,5	X	13,3	33,3	13,0	X	18,6	31,5	14,2
	Förderschule	32,4	4,5	31,5	6,6	26,4	4,1	X	22,9	X	6,0	X	0,0	13,0	3,1	X	7,0	24,6
serbisch*	7,4	9,2	7,0	7,6	10,4	16,9	8,8	16,0	10,5	7,1	8,0	9,3	5,8	7,5	10,6	4,3	9,1	14,3
	Förderschule	32,4	17,8	31,5	21,1	26,4	17,1	26,3	20,0	25,3	13,4	37,1	13,0	6,8	17,6	3,5	24,6	15,3

	Niedersachsen		Nordrhein-Westfalen		Rheinland-Pfalz		Saarland		Sachsen		Sachsen-Anhalt		Schleswig-Holstein		Thüringen		Deutschland	
	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15	2005/06	2014/15
Besuch der Schulform in %:																		
kosovarisch																		
Gymnasium	/	11,9	/	10,5	/	16,8	/	11,7	/	8,9	/	8,3	/	13,8	/	14,6	/	12,2
Förderschule	/	14,9	/	14,1	/	6,9	/	1,3	/	31,1	/	19,4	/	4,4	/	6,3	/	10,5
montenegrinisch																		
Gymnasium	/	11,2	/	17,3	/	18,8	/	X	/	X	/	X	/	X	/	X	/	15,8
Förderschule	/	14,6	/	10,9	/	13,0	/	X	/	X	/	X	/	X	/	X	/	14,0
deutsch																		
Gymnasium	41,3	43,9	40,2	42,6	41,6	48,2	42,6	43,4	41,4	44,0	44,8	46,2	36,7	42,9	43,1	44,7	41,0	42,7
Förderschule	5,6	5,0	6,0	6,0	5,1	5,1	5,8	9,1	8,7	10,2	9,1	5,0	2,9	10,6	6,1	6,2	5,8	

* 2005/06 serbisch-montenegrinisch.

- = keine Daten vorhanden; X = Fallzahl < 30, daher Wert nicht ausgewiesen; / = keine Berechnung möglich, da 2005/06 nicht erfasst.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahre 2005/06 und 2014/15, eigene Darstellung und Berechnung.

Auch wenn im Rahmen der Kultusministerkonferenz gemeinsame Strategien vereinbart werden, lassen sich Unterschiede zwischen den Bundesländern weitgehend auf die Kulturhoheit der Länder zurückführen, aus denen Unterschiede in der Schulstruktur sowie im Schulangebot resultieren (wie etwa das Angebot und die Anzahl der verschiedenen Schulformen). Die Unterschiede innerhalb eines Bundeslandes, also innerhalb des Geltungsbereichs eines Schulsystems, sind darüber hinaus mehrfach nachgewiesen worden (z.B. Weishaupt/Kemper 2009). Daher sind regionale (bzw. falls möglich noch kleinräumigere) Analysen innerhalb eines Bundeslands von besonderer Relevanz. Unterschiede zwischen den Regionen eines Landes können größer sein als Unterschiede zwischen den Bundesländern.¹⁴

Im Folgenden werden regionale Analysen für das Bundesland NRW vollzogen. Es handelt sich nicht nur um das einwohnerreichste Bundesland mit der insgesamt höchsten Anzahl an Geflüchteten (Massumi et al. 2015), sondern auch um ein Bundesland, welches bezüglich der Bildungsbeteiligung der hier betrachteten Gruppen weitgehend dem bundesdeutschen Durchschnitt (auch im Zeitverlauf) entspricht. Daher erscheint NRW für eine systematische Analyse besonders geeignet.

6. Bildungsbeteiligung auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte in NRW im Zeitverlauf

Zur Analyse der Bildungsbeteiligung auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte wird in diesem Abschnitt exemplarisch auf Daten des Statistischen Landesamtes NRW (IT.NRW) zurückgegriffen,¹⁵ anhand derer weitergehende Berechnungen durchgeführt werden. Für diejenigen Herkunftsgruppen, für die auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte in Nordrhein-Westfalen ausreichende Fallzahlen vorliegen, wird kartografisch der RRI des Gymnasial- und des Förderschulbetrugs (auch im Zeitverlauf) dargestellt. Hierbei handelt es sich lediglich um albanische und syrische Schüler. Zusätzlich werden Schülerinnen und Schüler mit mazedonischer, montenegrinischer, bosnischer, serbischer und kosovarischer

14 Und innerstädtische Disparitäten können wiederum größer sein als die Differenzen zwischen den Städten. Solche Zusammenhänge sind etwa im Hinblick auf SGB II-Quote und Ausländeranteil mehrfach diskutiert worden (überblicksartig El-Mafaalani et al. 2015a). Dieser Aspekt bleibt in unserer Analyse unberücksichtigt, da die Datenbasis eine sozialräumliche Analyse nicht zulässt.

15 Datenbasis IT.NRW (2016), Ausländische Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Verwaltungsbezirk, Staatsangehörigkeit und Schulform, öffentliche und private Schulen, Schuljahre 2005/06 und 2015/16, eigene Berechnungen.

Staatsangehörigkeit als statistische Gruppe ›Balkanstaaten (ohne albanische, bulgarische und rumänische Schüler)‹ zusammengefasst abgebildet, da die Fallzahlen der einzelnen Staatsangehörigkeiten für eine separate Darstellung nicht ausreichen.¹⁶

Zusammenfassend lassen sich zunächst zwei zentrale Befunde feststellen: Erstens haben sich die Werte zwischen 2005 und 2015¹⁷ erheblich verändert – in aller Regel zugunsten der dargestellten Gruppen. Zweitens liegt innerhalb des Bundeslandes eine erhebliche Varianz vor, die sich zunächst kaum systematisch zusammenfassen lässt.

Für albanische Schülerinnen und Schüler hat sich in fast allen Kreisen und kreisfreien Städten das Risiko des Förderschulbesuchs erheblich reduziert (Abb. 5). Während noch im Schuljahr 2005/06 der RRI in den meisten Regionen bei über 4 lag, ist dies zehn Jahre später lediglich in drei von 31 Kreisen und in einer von 22 kreisfreien Städten der Fall. Gleichzeitig ist in einigen Regionen das Risiko des Förderschulbesuchs für albanische Kinder im Vergleich zu deutschen Kindern geringer. Es lässt sich also eine asynchrone Verbesserung der Bildungschancen für albanische Schülerinnen und Schüler feststellen. Die im Zeitverlauf zunehmende Vielfalt, die sehr unterschiedliche Risiken darstellt, ist vor dem Hintergrund, dass es sich um ein Bundesland mit einheitlichem Schulrecht und -system handelt, erklärungsbedürftig. Gleichzeitig lässt sich keine systematische Varianz zwischen ländlichen und urbanen Regionen erkennen. Es lässt sich lediglich ausmachen, dass die Differenzen zwischen den Landkreisen größer sind, diese also sowohl sehr geringe als auch sehr hohe Risiken aufweisen. Fraglich bleibt, ob diese Befunde mit der finanziellen Ausstattung in den Kommunen zusammenzuhängen könnten.¹⁸

16 Eine kartografische Darstellung auf Kreisebene erfolgt aus methodischen Gründen nur dann, wenn im Kreis mindestens 30 Schülerinnen und Schüler der Herkunftsgruppe an den weiterführenden Schulformen vorhanden sind.

17 Da auf Landesebene Schuljahresdaten deutlich früher als auf Bundesebene bereitgestellt werden können, ist es für NRW möglich, den Schulformbesuch für das Schuljahr 2015/16 zu untersuchen. In den nachfolgenden kartografischen Abbildungen sind jeweils auf der linken Seite Ergebnisse für das Schuljahr 2015/16 im Vergleich zu Ergebnissen des Schuljahres 2005/06 (jeweils auf der rechten Seite) dargestellt.

18 Zumindest lässt ein Abgleich der Kreise und kreisfreien Städte in NRW im Hinblick auf die Indikatoren Kaufkraft der privaten Haushalte sowie der SGB II-Quote (nach El-Mafaalani/Strohmeier 2015) keine widerspruchsfreie Schlussfolgerung zu. Allerdings ersetzt eine solche oberflächliche Betrachtung keine weitergehende Forschung zu diesem Zusammenhang.

Abbildung 5: RRI Förderschulbesuch albanische Schülerinnen und Schüler (Schuljahr 2015/16 vs. 2005/06)

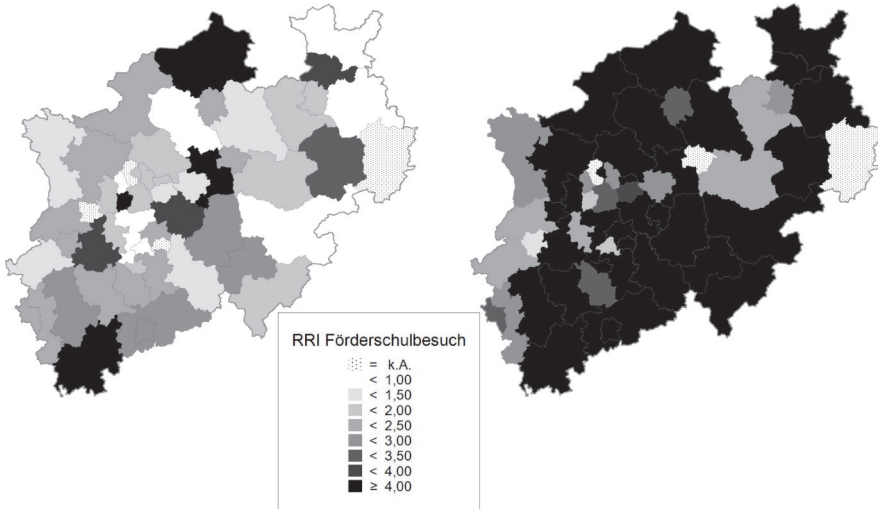
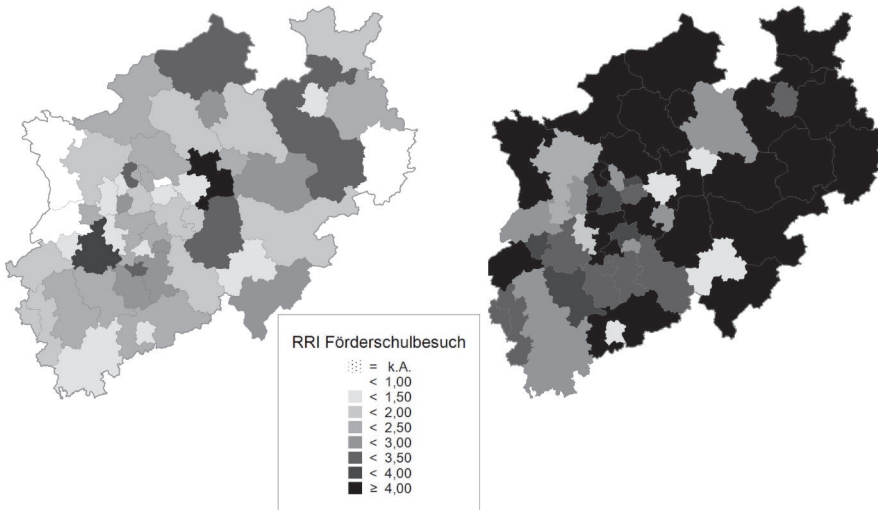


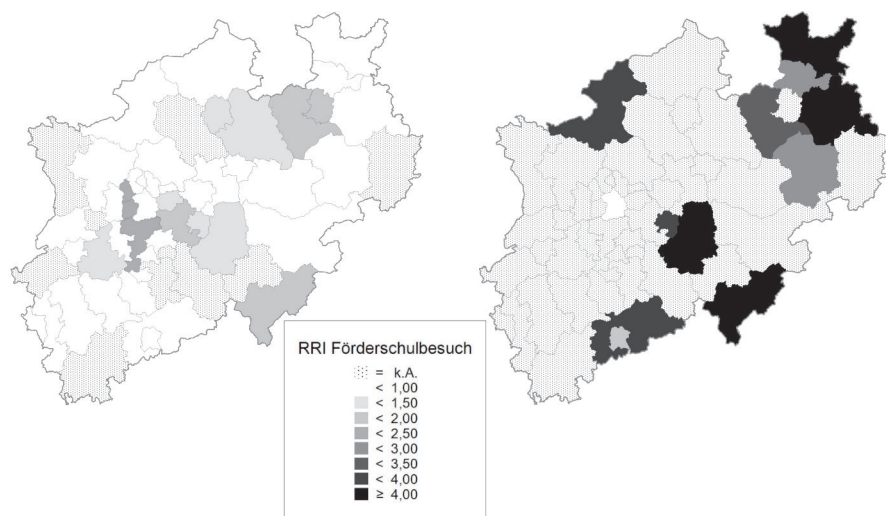
Abbildung 6: RRI Förderschulbesuch Schülerinnen und Schüler mit Staatsangehörigkeit der Balkanstaaten (ohne Albanien, Bulgarien und Rumänien) – Schuljahr 2015/16 vs. 2005/06



Auch die kartografischen Darstellungen der Risiken des Förderschulbesuchs für alle Schülerinnen und Schüler mit Staatsangehörigkeiten der Balkanstaaten (ohne Albanien, Rumänien und Bulgarien) zeigen im Wesentlichen eine ähnliche Entwicklung auf (Abb. 6).

Im Unterschied zu Schülerinnen und Schülern mit Staatsangehörigkeit der Balkanstaaten sind syrische Staatsangehörige 2005 nur in wenigen Regionen Nordrhein-Westfalens vorhanden. Dies hat sich erwartungsgemäß zehn Jahre später deutlich verändert (Abb. 7). Während dieses quantitativen Zuwachses hat sich das Risiko des Förderschulbesuchs beträchtlich reduziert. In den meisten Kreisen und kreisfreien Städten ist es 2015 geringer als für deutsche Kinder und Jugendliche. Nicht nur im Vergleich zu albanischen Kindern, sondern auch zu anderen ausländischen Gruppen (etwa türkische Staatsangehörige) sind die Werte deutlich geringer (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2015). Es gibt nur wenige Regionen, in denen das Risiko für syrische Kinder erhöht ist (bis max. 2,5). Für die meisten Landkreise liegt der RRI bei unter 1.¹⁹

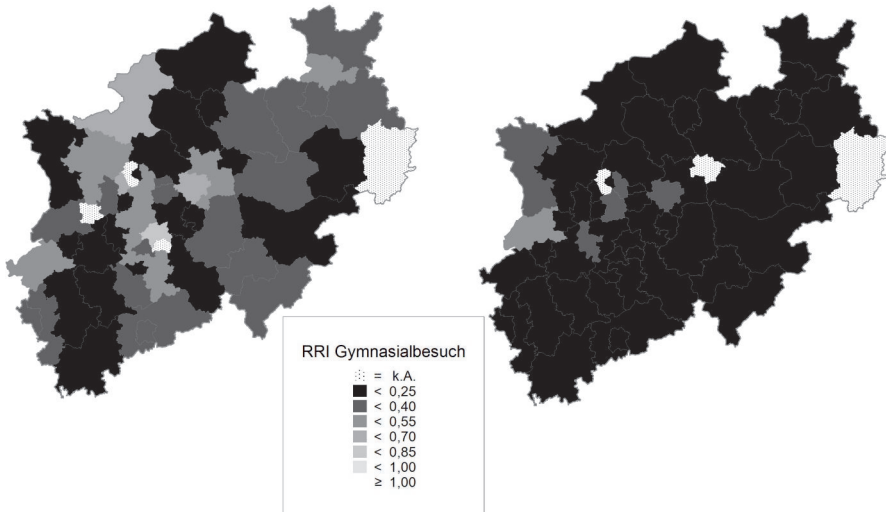
Abbildung 7: RRI Förderschulbesuch syrische Schülerinnen und Schüler (Schuljahr 2015/16 vs. 2005/06)



19 Ähnlich ist auch der Befund im Hinblick auf rumänische und bulgarische Schülerinnen und Schüler (für diese beiden Staatsangehörigkeiten wird im Folgenden auf kartographische Darstellungen verzichtet).

Diese enormen Unterschiede im Risiko des Förderschulbesuchs sind auffällig und erklärungsbedürftig. Die Unterschiede zwischen albanischen und syrischen Kindern sind im Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs zwar auch noch erkennbar, fallen allerdings deutlich geringer aus (Abb. 8 & 9). Für beide Gruppen kann eine leichte Verbesserung konstatiert werden. Diese ist aber im Vergleich zum Förderschulbesuch wesentlich schwächer ausgeprägt. Auffällig ist die beträchtliche Varianz für syrische Staatsangehörige. Während für diese Gruppe in einigen Ruhrgebietsstädten (Essen, Gelsenkirchen, Herne, Oberhausen) die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs in etwa auf dem Niveau deutscher Kinder liegt, ist sie in vielen Kommunen und hier insbesondere in ländlichen Regionen sehr gering (RRI unter 0,25). Die Durchlässigkeit zur Schulform Gymnasium ist – bei größerer Varianz – insgesamt gering ausgeprägt. Dies zeigt sich insbesondere für die zusammengefasste Gruppe derjenigen mit Staatsangehörigkeit der Balkanstaaten (ohne albanisch, bulgarisch und rumänisch). Hier hat es lediglich marginale Verbesserungen im Laufe von zehn Jahren gegeben (Abb. 10).²⁰

Abbildung 8: RRI Gymnasialbesuch albanische Schülerinnen und Schüler (Schuljahr 2015/16 vs. 2005/06)



20 Die Chance eines Gymnasialbesuchs ist für rumänische und bulgarische Schülerinnen und Schüler – analog zum Förderschulbesuch – in etwa auf dem Niveau der syrischen (ohne Abb.).

Abbildung 9: RRI Gymnasialbesuch syrische Schülerinnen und Schüler (Schuljahr 2015/16 vs. 2005/06)

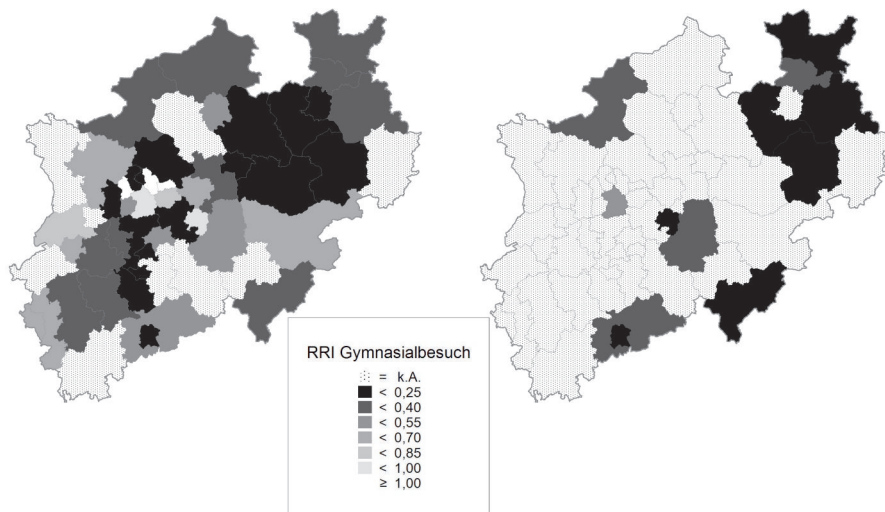
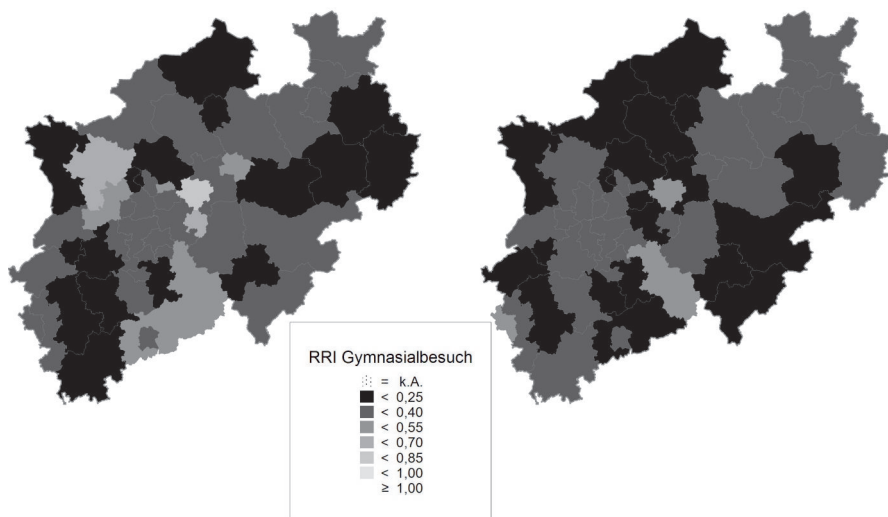


Abbildung 10: RRI Gymnasialbesuch Staatsangehörige der Balkanstaaten (ohne albanisch, bulgarisch & rumänisch) – Schuljahr 2015/16 vs. 2005/06



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Risiko eines Förderschulbesuchs für die hier betrachteten Gruppen überdurchschnittlich stark zurückgegangen ist. Diese Entwicklung ist bei syrischen (sowie rumänischen und bulgarischen) Kindern besonderes stark ausgeprägt. Gleichzeitig haben sich die Chancen auf einen Gymnasialbesuch nicht in gleichem Maße verbessert.

7. Erklärungsangebote und offene Fragen

Ungleiche Bildungschancen werden seit vielen Jahren intensiv diskutiert. Viele Studien weisen darauf hin, dass die sozioökonomischen Rahmenbedingungen in den Familien sowie das Bildungsniveau der Eltern maßgeblich die Bildungschancen von Kindern beeinflussen (u.a. Becker/Lauterbach 2016). Andererseits ließe sich auch argumentieren, dass die Bildungschancen von Migranten insgesamt systematisch fehlinterpretiert werden, wenn nur die soziale Herkunft der Familien betrachtet wird – u.a. da in vielen Herkunftsländern der Zugewanderten keine (vergleichbare) Bildungsexpansion (Ausweitung höherer Bildungsabschlüsse) stattgefunden hat wie in den westlichen Industriestaaten. Dies führt zu dem Schluss, dass die Migrantinnen und Migranten bei gleichem formalen Bildungsniveau intelligenter und talentierter sein müssten als die Vergleichsgruppe der Personen ohne Migrationshintergrund (Diehl/Fick 2016). Entsprechend müssten Kinder aus Einwandererfamilien bei gleichen Bildungsabschlüssen der Eltern erfolgreicher sein als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies ist aber nicht der Fall, was u.a. auf die fehlenden Sprachkenntnisse, mangelhafte Förderangebote und möglicherweise auch auf Diskriminierungseffekte zurückgeführt werden könnte.

Die dargestellten regionalen Unterschiede sowie die Differenzen je nach Herkunftsgruppe erscheinen unabhängig von möglichen sozioökonomischen und kulturellen Unterschieden erklärungsbedürftig und werfen Fragen auf, die im Folgenden erörtert werden sollen. Zunächst werden ausführlich mögliche Gründe für die regionale Varianz in NRW empirisch untersucht und allgemein diskutiert (7.1). Dabei wird auf die Internationalität einer Region fokussiert. Anschließend wird die Entwicklung der Bildungsbeteiligung von syrischen Schülerinnen und Schülern in NRW insgesamt modelliert (7.2).

7.1 Internationalität der Region

Die Internationalität einer Region kann auf unterschiedliche Weise einen – zum Teil kontraintuitiven – Einfluss auf die Integrationschancen bieten. Aus den

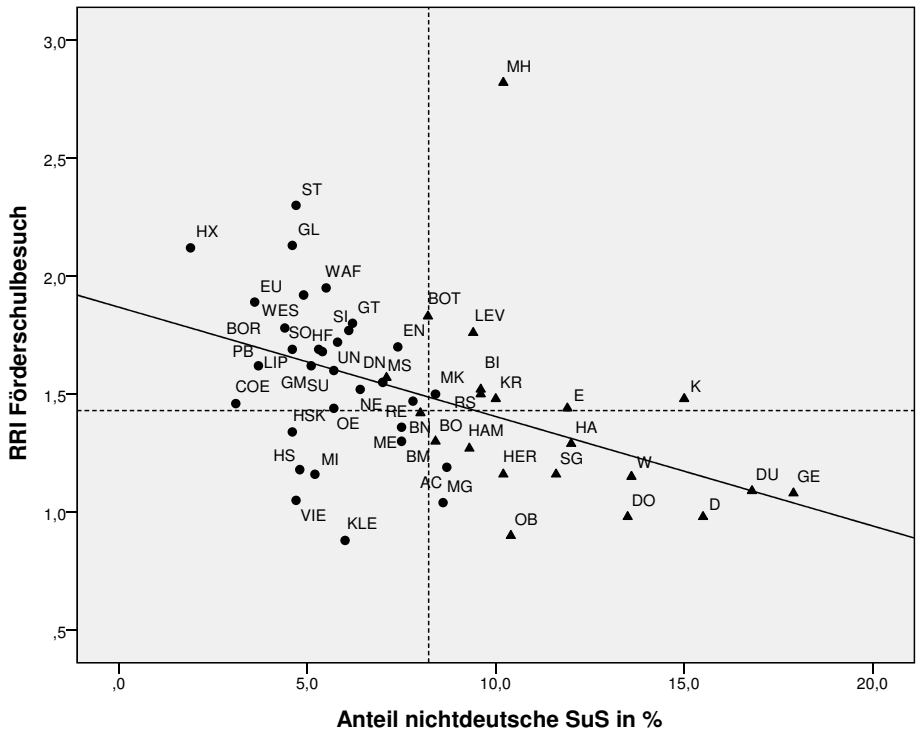
Abbildungen 11 bis 14²¹ lässt sich die These ableiten, dass die Bildungsbeteiligung insbesondere in den Regionen günstiger ist, in denen der Nichtdeutschenanteil hoch ist (ggf. könnte der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund noch entscheidender sein). Die Kreise und kreisfreien Städte werden über die Variablen »Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler (an weiterführenden Schulen)« und »relatives Risiko« (RRI) von ausländischen im Vergleich zu deutschen Schülern für verschiedene Schulformen in Form von Streudiagrammen dargestellt.

Tendenziell lässt sich der genannte Zusammenhang (mit zum Teil großer Streuung) für alle Schulformen erkennen. Für den Förderschulbesuch sowie für den Besuch sonstiger Schulformen (hierunter insbesondere Real-, Sekundar- und Gesamtschulen) ist der Befund signifikant. Zwischen dem Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler und dem RRI des Förderschulbesuchs besteht ein signifikanter negativer Zusammenhang ($r = -0,44$)²², bezogen auf den RRI des Besuchs von sonstigen weiterführenden Schulformen besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang ($r = 0,41$). Es handelt sich jeweils um mittelstarke Korrelationen (Brosius 2011: 523). Für den Hauptschul- sowie den Gymnasialbesuch sind die Zusammenhänge nicht derart stark ausgeprägt, wobei hier die RRIs sehr deutlich von 1 abweichen. Es lässt sich feststellen, dass das Risiko des Hauptschulbesuchs über alle Kreise und kreisfreien Städte um ein Vielfaches erhöht ist (um das 2- bis zu 8-Fache). Umgekehrt sind die Chancen eines Gymnasialbesuchs fast in allen Regionen sehr gering (durchweg unter 0,8).

21 Datenbasis IT.NRW (2016), Ausländische Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Verwaltungsbezirk, Staatsangehörigkeit und Schulform, öffentliche und private Schulen, Schuljahr 2015/16, eigene Berechnungen.

22 Dieser Zusammenhang ließ sich bereits für das Schuljahr 2005/06 in Nordrhein-Westfalen zeigen (vgl. Weishaupt/Kemper 2009: 108). Trotz deutlich veränderter schulstruktureller Strategien (Inklusion) ist das Ergebnis über den Zeitraum von zehn Jahren bemerkenswert stabil.

Abbildung 11: Anteil nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen insgesamt vs. RRI Förderschulbesuch nichtdeutsche vs. deutsche Schülerinnen und Schüler (Schuljahr 2015/16) – differenziert nach Kreisen (Kreissymbol) und kreisfreien Städten (Dreieckssymbol)²³



Anmerkung: Gestrichelte Linien entsprechen dem Mittelwert für NRW insgesamt

23 Die Fallzahlen für nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulformen betragen je Kreis zwischen 248 (Höxter) und 9.940 (Köln).

Abbildung 12: Anteil nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen insgesamt vs. RRI Hauptschulbesuch nichtdeutsche vs. deutsche Schülerinnen und Schüler (Schuljahr 2015/16) – differenziert nach Kreisen (Kreisymbol) und kreisfreien Städten (Dreieckssymbol)

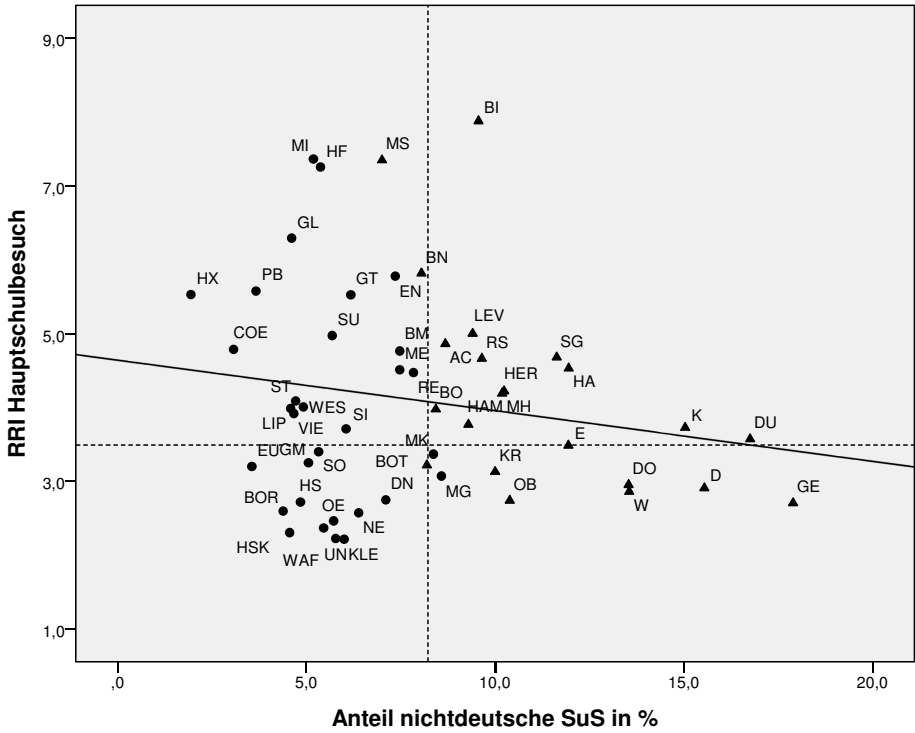
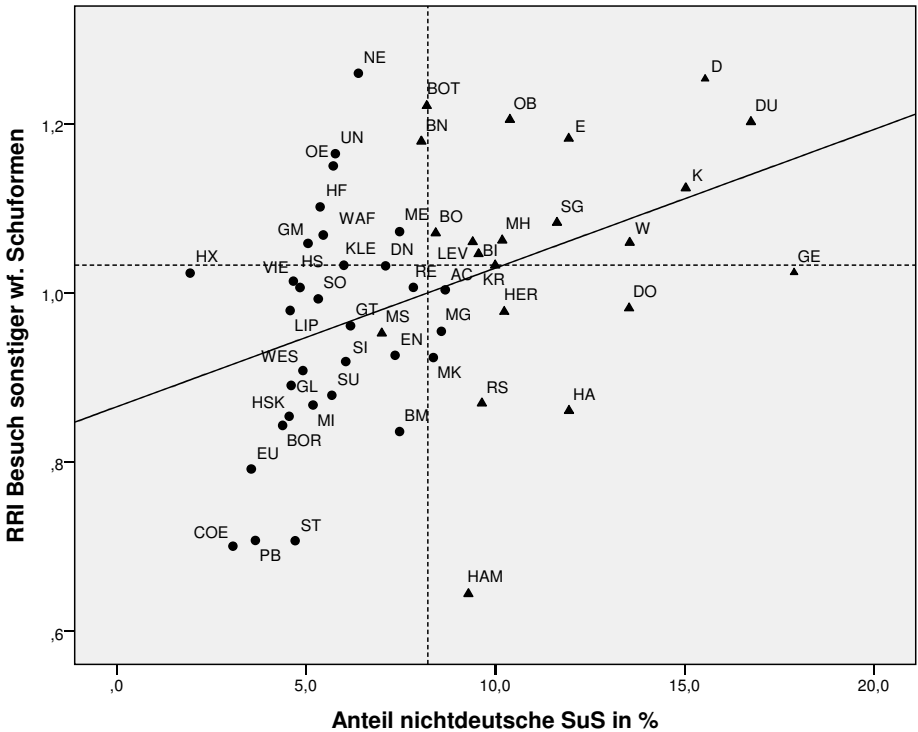
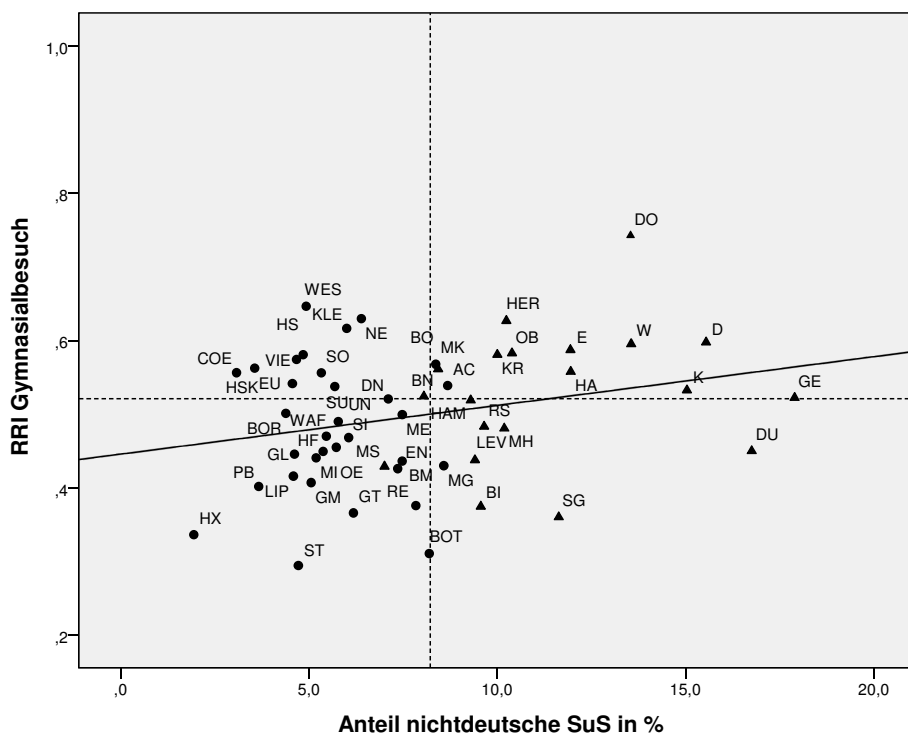


Abbildung 13: Anteil nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen insgesamt vs. RRI Besuch sonstiger weiterführender Schulformen nichtdeutsche vs. deutsche Schülerinnen und Schüler (Schuljahr 2015/16) – differenziert nach Kreisen (Kreissymbol) und kreisfreien Städten (Dreieckssymbol)



Anmerkung: Gestrichelte Linien entsprechen dem Mittelwert für NRW insgesamt

Abbildung 14: Anteil nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen insgesamt vs. RRI Gymnasialbesuch nichtdeutsche vs. deutsche Schülerinnen und Schüler (Schuljahr 2015/16) – differenziert nach Kreisen (Kreissymbol) und kreisfreien Städten (Dreieckssymbol)



Anmerkung: Gestrichelte Linien entsprechen dem Mittelwert für NRW insgesamt

Es lässt sich also insgesamt feststellen, dass die Bildungsbeteiligung nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler in den Regionen tendenziell dort besser ist, wo ihr Anteil an allen Schülerinnen und Schülern hoch ist – und umgekehrt.²⁴ Dieser Zusammenhang ist nicht kausal, kann aber auf relevante Aspekte hinweisen, die im Folgenden diskutiert werden.

24 Ähnliches lässt sich für syrische Schülerinnen und Schüler zeigen, allerdings sind die Korrelationen schwächer ausgeprägt.

7.1.1 Expertise, Erfahrung, Einstellung

Eine hohe Internationalität in einer Region korrespondiert mit vielschichtigen und langwierigen *Erfahrungen mit Migration*. Neben schulstruktureller Bedarfsanpassungen und einer stärker ausgebildeten Expertise der pädagogischen Fachkräfte können die Migrationserfahrungen einer Stadt auch in den Raum eingeschrieben sein, wie es etwa mit dem Konzept der Ankunftsgebiete ausgedrückt wird (u.a. Kurtenbach 2015). Andersherum fehlen in Regionen, die bisher kaum durch Migration geprägt waren, entsprechende Schul- und Hilfestrukturen sowie Wissen und Erfahrung im Hinblick auf die besonderen Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe von Migrantenfamilien im Allgemeinen und von geflüchteten Familien im Speziellen.

Zudem ist mehrfach belegt, dass Vorurteile und *rassistische Tendenzen* besonders in solchen Regionen stärker verbreitet sind, in denen wenige Menschen mit Migrationshintergrund leben (Decker et al. 2016). Hieran anknüpfend ließe sich vermuten, dass Vorurteile oder sogar rassistische Denkmuster auch beim pädagogischen Personal dort stärker verbreitet sind, wo der Migrantenanteil gering ist.²⁵ Eine aktuelle qualitative Untersuchung in Großbritannien kommt zum Ergebnis, dass es insbesondere Schulen mit einer geringen ethnischen Diversität seltener gelingt, diskriminierende Strukturen und Partizipationshindernisse speziell für Kinder aus Flüchtlingsfamilien abzubauen (Bloch/Hirsch 2017).

In weniger internationalisierten Orten könnten darüber hinaus die *Anforderungen im Hinblick auf die deutsche Sprache* in der Schule größer sein, wenn die Muttersprache Deutsch stärker vorausgesetzt wird und damit – im Sinne Gogolins (2008) – der monolinguale Habitus in der Schule viel stärker ausgeprägt ist. So könnten noch zu entwickelnde Deutschkenntnisse bei neu zugewanderten Kindern etwa die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs erhöhen. Dieser Aspekt könnte sowohl mit den fehlenden Erfahrungen in der Schule (etwa im Hinblick auf Mehrsprachigkeit bzw. Deutsch als Zweit-/Fremdsprache) als auch mit institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2002) zusammenhängen.

Die hier dargestellten Überlegungen zur Bedeutung von Erfahrung bzw. Expertise, möglichen Diskriminierungseffekten sowie des Stellenwerts muttersprachlicher Deutschkenntnisse sind bisher nicht hinreichend systematisch untersucht worden. Aus den empirischen Befunden (Abb. 11 bis 14) lassen sich jedoch wei-

25 Fraglich ist, ob neben der Internationalisierung in den Klassenzimmern möglicherweise auch eine Internationalisierung in den Lehrerzimmern eine Rolle spielen könnte. Erste Ansätze lassen sich u.a. bei Fereidooni (2016) finden, allerdings fehlen quantitative Analysen hierzu weitgehend.

terführende Forschungen begründen bzw. ableiten. Insbesondere in den Regionen mit geringem Ausländeranteil – durchweg Kreise – streut das Risiko in beide Richtungen stärker als in Großstädten. Eine vergleichende Fallanalyse etwa der Landkreise Kleve (KLE) und Steinfurt (ST) wäre vor diesem Hintergrund außerordentlich interessant. Während die RRI's zum Teil enorm abweichen, sind in beiden Regionen nicht nur der Ausländeranteil, sondern auch andere strukturelle Rahmenbedingungen (unterdurchschnittliche SGB II-Quote sowie überdurchschnittliche Kaufkraft der privaten Haushalte) vergleichbar (vgl. El-Mafaalani/Strohmeier 2015: 23). Ebenso interessant wäre eine tiefergehende vergleichende Analyse zwischen Mülheim a.d.R. (MH) mit dem höchsten RRI Förderschulbesuch zur Nachbarstadt Oberhausen (OB), die einen gleich hohen Nichtdeutschenanteil und zudem einen der niedrigsten RRI's aufweist. Die umfassende – auch qualitative – Analyse extremer Abweichungen nach einem Kriterium unter ansonsten vergleichbaren Rahmenbedingungen kann besonders gewinnbringend sein, weil dadurch die hinter einem statistischen Zusammenhang liegenden Mechanismen herausgestellt bzw. spezifiziert werden können (ausführlich hierzu El-Mafaalani et al. 2015b). Zudem fallen die extrem erhöhten RRI's für den Hauptschulbesuch der beiden Großstädte Bielefeld (BI) und Münster (MS) ins Auge. Demgegenüber ergeben sich etwa für die Städte Dortmund (DO) und Düsseldorf (D) vergleichsweise günstige Werte.

Welche Auswirkungen diese Befunde auf die Bildungschancen speziell von verschiedenen Flüchtlingsgruppen haben, muss im Rahmen dieser Analyse offenbleiben. Insbesondere aufgrund der aktuell vollzogenen gleichmäßigen Verteilung von Flüchtlingen in die Fläche erscheint hier weitergehende Forschung besonders relevant.

7.1.2 *Gruppengröße, Migrantenselbstorganisation und zivilgesellschaftliche Initiativen*

Neben dem gesamten Anteil der meist extrem heterogenen Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler (bzw. jenen mit Migrationshintergrund) kann auch die *Größe einer Herkunftsgruppe* innerhalb einer Kommune eine Rolle spielen. Die Ausgrenzung einer größeren Gruppe – etwa in die Förderschule – fällt rein rechnerisch deutlich schwerer als bei einer kleinen Gruppe. Dabei kann es sich sowohl um ein ›too big to fail‹ -Prinzip, also um einen erhöhten (wahrgenommenen) Handlungsdruck innerhalb der Kommune, als auch einen Effekt der Selbstorganisation handeln. Mit zunehmender Größe kann ein Bedeutungszuwachs für die Gruppe innerhalb der Kommunalpolitik einhergehen, nicht zuletzt

auch durch Möglichkeiten einer zielgerichteten Förderung oder durch eine verstärkte Interessenvertretung durch *Migrantenselbstorganisationen*.²⁶

Zudem liegt die Vermutung nahe, dass auch *zivilgesellschaftliche Initiativen und ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit* einen Einfluss auf die Bildungsintegration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen haben können, insbesondere weil ein beträchtlicher Teil des Ehrenamts auf Sprach- und Nachhilfeunterricht sowie auf die Kommunikation mit Vertretern der Schule entfallen (Karakayali/Kleist 2015). Inwieweit die Aktivitäten der Zivilgesellschaft zwischen den Kommunen in Art, Umfang und Qualität variieren und eine Rolle für die Bildungschancen von Geflüchteten spielen, ist bisher nicht systematisch untersucht.

Darüber hinaus ließe sich auch die These entwickeln, dass neben der Gruppengröße auch andere Aspekte die *allgemeine Aufmerksamkeit* der (kommunalen) Öffentlichkeit beeinflussen. So kann etwa die Berichterstattung über den Bürgerkrieg in Syrien sowie über die Todesopfer im Mittelmeer zu einer erhöhten moralischen Verpflichtung zur Hilfe beigetragen haben, die sich dann nicht in gleicher Weise etwa auf Zugewanderte aus Südosteuropa übertragen hat. Insbesondere der auffällig geringe und stark rückläufige Anteil an syrischen Schülerinnen und Schülern an Förderschulen könnte mit einer solchen erhöhten Aufmerksamkeit zusammenhängen. Ob und inwieweit verschiedene Migrantengruppen in der pädagogischen Praxis unterschiedlich behandelt werden – etwa bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs – ist bisher ebenfalls nicht systematisch untersucht worden.²⁷

7.1.3 Strukturelle Rahmenbedingungen in der Region

Nicht nur auf der Ebene der Bundesländer, sondern auch in einer Region weichen Schulstrukturen zum Teil deutlich voneinander ab. Die *lokale Schullandschaft* spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle wenn man bedenkt, dass Schulempfehlungen nicht unwesentlich durch die Struktur des Schulangebots sowie durch die Kapazitäten der unterschiedlichen Schultypen vor Ort beeinflusst werden. Allein die Tatsache, dass es in einem bestimmten Zeitraum oder in einem Stadtteil relativ wenige Plätze an Hauptschulen und dafür relativ viele an Realschulen und Gymnasien gibt, trägt dazu bei, dass sich ohne jedes Zutun des Kindes seine Chance auf einen qualifizierten Schulabschluss erhöht – und umgekehrt (vgl.

26 Die erweiterten Möglichkeiten zur Bereitstellung von Informations- und Orientierungsangeboten für Neuzugewanderte sowie der Interessenvertretung der Gruppe durch *Migrantenselbstorganisationen* sind mehrfach dokumentiert (überblicksartig Hunger 2004).

27 Hinweise auf eine ›problematische Kulturalisierung‹ in Bezug auf ›Romakinder‹ liegen vor (u.a. Wienand/Hasenjürgen 2016).

Gomolla/Radtke 2002: 126; Kemper/Weishaupt 2015). So ist die Angebotsdichte etwa in Bezug auf Förderschulen oder Gymnasien in den Bundesländern sowie auf regionaler Ebene sehr unterschiedlich (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: Kap. D1).

Zudem kann die *sozialstrukturelle Zusammensetzung* der ortsansässigen Wohnbevölkerung einen Einfluss auf die Bildungschancen geflüchteter Kinder haben. Denn die Bewertung von Kompetenzen findet in der Regel relational zu den Mitschülerinnen und -schülern statt und wird in der Regel nicht durch einheitliche Standards vergleichbar gemacht (z.B. El-Mafaalani 2012). Da nicht nur die formalen Bildungschancen, sondern auch der Kompetenzerwerb relativ stark mit der sozialen Herkunft eines Kindes zusammenhängt, kann die Zusammensetzung der Schülerschaft einen Einfluss auf die Bildungschancen haben. In stark bildungsbürgerlich geprägten Kommunen kann der Zugang zu höheren Schulformen mit höheren Leistungsanforderungen verbunden sein als in strukturschwächeren Regionen. Um hierzu präzise Aussagen treffen zu können, wäre eine systematische Analyse der Kompetenzen von geflüchteten Kindern in Koppelung mit dem besuchten Schultypus (z.B. Förderschule) im interkommunalen Vergleich wünschenswert.

Denkbar wäre, dass es systematische Unterschiede zwischen Kompetenzniveau und Schultypus im interkommunalen Vergleich gibt, die sowohl durch die lokale Schullandschaft als auch durch die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaft begünstigt werden können. Erstaunlicherweise liegen auch hierzu keine Studien vor, obwohl in einschlägigen Studien (u.a. PISA und IGLU) bereits Indizien für derartige Effekte erkennbar waren (ausführlich hierzu El-Mafaalani 2014). Möglich wäre darüber hinaus, dass die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Geflüchteten regional variiert, etwa durch Verteilungsverfahren der Behörden oder selektive Wanderungsbewegungen (bspw. durch den Zuzug Höherqualifizierter in wirtschaftlich stärkere Regionen aufgrund eines Arbeitsplatzangebots).

Weiter können die kommunalen Rahmenbedingungen und Verfahrensweisen im Umgang mit Geflüchteten deutlich variieren. Insbesondere die gesamten für Neuzugewanderte relevanten Bereiche der öffentlichen *Infrastruktur* könnten einen Einfluss auf die Bildungschancen haben (etwa Unterbringung, öffentliche Verkehrsmittel, medizinische und psychologische Versorgung, juristische Beratung, Dolmetscher und Sprachlehrer, Qualität und Quantität der Bildungsangebote; vgl. El-Mafaalani et al. 2016; Massumi et al. 2015).

7.1.4 Beschulung von Flüchtlingen

Zunächst scheint es nach wie vor üblich zu sein, geflüchtete Kinder an den Schulen innerhalb einer Stadt sehr ungleich zu verteilen, nicht selten werden sie in ohnehin segregierten Stadtgebieten beschult (Massumi et al. 2015: 29–30, für Köln: 60–61).²⁸ Die Beschulung von Geflüchteten kann darüber hinaus als uneinheitlich bezeichnet werden. Ein integrativer Schulbesuch in Regelklassen steht separaten Beschulungsformen (»Willkommensklassen«) gegenüber. Über die Effekte dieser Organisationsformen weiß man bisher wenig.²⁹ Dadurch, dass nach Beginn eines Schuljahres nur noch wenige Plätze in Regelklassen zur Verfügung stehen, ist die separate Beschulung bis zum erneuten Schuljahresbeginn notgedrungen gängige Praxis. Neben der Organisationsform ist die Varianz im Hinblick auf Struktur und Qualität der pädagogischen Konzepte sehr divers, etwa im Hinblick auf Diagnose und Lernstandserhebung (ggf. in verschiedenen Fächern), der Übergangsgestaltung in Regelklassen, Förderkonzepte etc. Einheitliche Qualitätsstandards haben sich hier noch nicht etabliert (Massumi et al. 2015). Ob sich in näherer Zukunft empirisch begründete Standards etablieren lassen, bleibt zu beobachten. Verschiedene Studien weisen zudem darauf hin, dass im Umgang mit geflüchteten Kindern spezifische Anforderungen an das schulische und außerschulische pädagogische Personal gestellt werden (Akbasoglu et al. 2012; Brämer et al. 2013; Wienand/Hasenjürgen 2016).

7.1.5 Stadt-Land-Unterschiede

Die Herausforderungen bei der Integration von Flüchtlingen kann sich je nach Standort unterscheiden (Massumi et al. 2015: 60). Insbesondere strukturschwache ländliche Regionen sowie kleine Städte und Gemeinden haben aufgrund einer zumeist geringeren Ressourcenausstattung besondere Schwierigkeiten, nachhaltige Strukturen in der kommunalen Integrationsarbeit herauszubilden. Die geringere Siedlungsdichte, die größeren räumlichen Distanzen und häufig auch die geringere Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund erschweren die Gewährleistung eines ausreichenden, bedarfsgerechten und differenzierten Integrationsangebots in den Landkreisen. In den überschaubaren kleinstädtischen

28 Dabei gibt es erste Fallanalysen, die Hinweise darauf geben, dass in segregierten Stadtteilen die Bildungschancen für Migrantenkinder günstig sind bzw. günstiger werden (El-Mafaalani/Kurtenbach 2015). Gerade deshalb besteht weiterhin Forschungsbedarf zur sozialräumlichen Bildungssegregation innerhalb von (Groß-)Städten.

29 Selbst die häufig behauptete These, dass Kinder relativ schnell in Regelklassen integriert werden können, wohingegen Jugendliche über einen längeren Zeitraum separat beschult werden sollten, ist bisher nicht empirisch belegt.

Zusammenhängen kommt zivilgesellschaftlichen Akteuren und Einrichtungen wie ehrenamtlich Aktiven, Kirchen, Vereinen und Wohlfahrtsverbänden eine Schlüsselrolle bei der Integration von Zugewanderten zu (Aumüller/Gesemann 2014; El-Mafaalani et al. 2016).

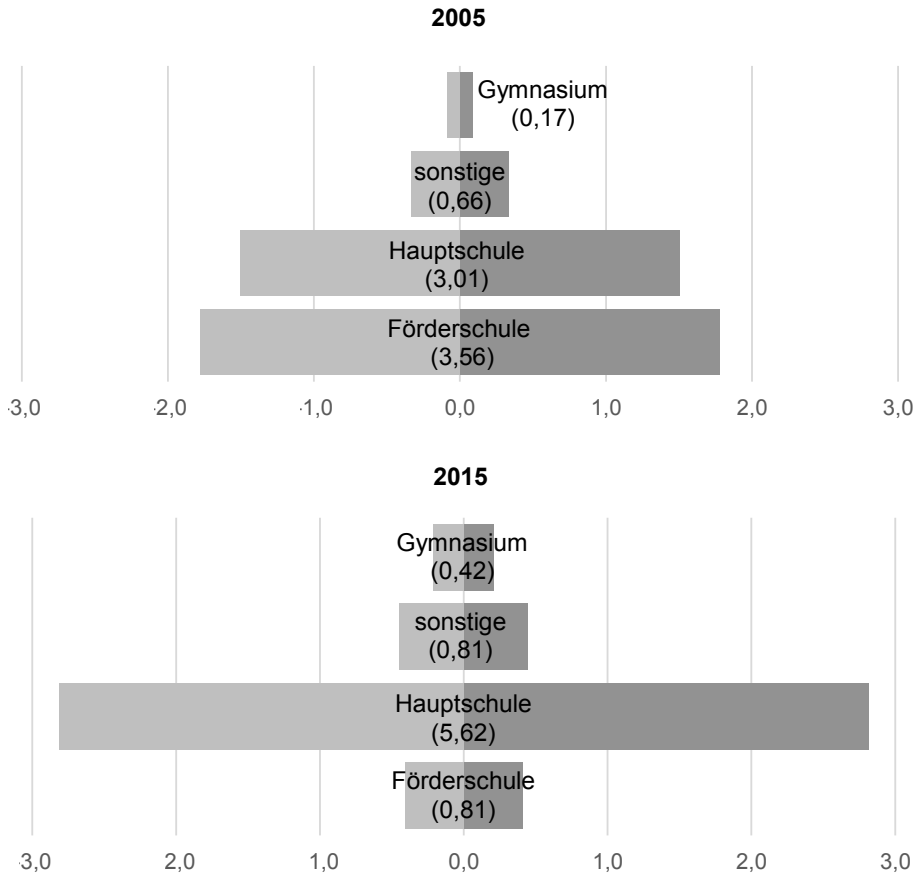
Durch die zum Teil schwierige Haushaltslage vieler Kommunen (Haushaltssicherung) könnten möglicherweise einige notwendige Integrationsmaßnahmen an der Finanzierung scheitern. Allerdings geben die zur Verfügung stehenden Daten hierfür keine Hinweise. Darüber hinaus werden bei der Finanzierung von Schulen kaum die sozialstrukturellen und sozialräumlichen Rahmenbedingungen der Schulen berücksichtigt (vgl. Weishaupt 2016; Groot-Wilken et al. 2016). Durch die schulische Integration von Geflüchteten könnte sich die prekäre Situation weiter verstärken.

7.2 *Moderate Verbesserung der Bildungsbeteiligung als vorläufiger Befund*

Neben den deutlichen regionalen Differenzen in NRW war der andere zentrale Befund, dass sich im betrachteten Zeitraum von zehn Jahren die Bildungsbenachteiligung für die meisten der hier betrachteten Gruppen insgesamt reduziert hat.³⁰ Diese Aussage wird durch die Tatsache eingeschränkt, dass die schulstatistischen Daten keine Auskunft geben zum exakt besuchten Bildungsgang. Denn wie z.B. Emmerich, Hormel und Jording (2016) darstellen, kann mit der zunehmenden Schließung von Hauptschulen eine zunehmende Beschulung von neu Zugewanderten an der Gesamtschule und dort v.a. im Bildungsgang Hauptschule stattfinden. Dennoch kann insgesamt von einer weitgehenden Verbesserung der Bildungssituation ausgegangen werden, insbesondere ablesbar an den zurückgehenden Förderschul-RRIs sowie an den leicht zunehmenden RRIs für die Schulform Gymnasium. Unterstützt wird diese Annahme dadurch, dass es sich nicht lediglich um nominale Veränderungen handelt, sondern – durch die Berechnung der RRIs – um Veränderungen im Verhältnis zu den Referenzwerten der deutschen Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig bleibt der Befund einer nach wie vor ungleichen Bildungsbeteiligung bestehen.

30 Für afghanische Schülerinnen und Schüler ist die Bildungsbeteiligung etwa auf gleichem Niveau, für rumänische und bulgarische Schülerinnen und Schüler konnte insgesamt eine Verschlechterung der Bildungssituation festgestellt werden, während sich ihre Bildungsbeteiligung in NRW etwas verbessert hat.

Abbildung 15: RRI Schulformbesuch für syrische Schülerinnen und Schüler in NRW



Bei genauerer Betrachtung der Daten wurde deutlich, dass die Verbesserungen in der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen der betrachteten Staatsangehörigkeiten für die verschiedenen Schulformen unterschiedlich ausfällt. In Abbildung 15 sind die RRI für alle Schulformen für syrische Schülerinnen und Schüler in NRW in einem zentrierten Balkendiagramm dargestellt.³¹ Bildlich hat sich die Chance des Schulbesuchs im Vergleich zu deutschen Schülern von einer

31 Datenbasis IT.NRW (2016), Ausländische Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Verwaltungsbezirk, Staatsangehörigkeit und Schulform, öffentliche und private Schulen, Schuljahre 2005 und 2015/16, eigene Berechnungen.

Pyramide zu einer Tanne gewandelt: Während von 2005 bis 2015 das Risiko für den Förderschulbesuch (auf unter 1,0) deutlich gesunken ist, sind die RRI-Werte für alle anderen Schulformen angestiegen. Allerdings hat sich das Risiko des Hauptschulbesuchs in diesem Zeitraum von einem bereits hohen Wert (3,0) nochmals fast verdoppelt (auf 5,6). Hier gilt es die Entwicklung der Bildungsbeteiligung in den nächsten Jahren genauer zu beobachten, auch weil sehr viele syrische Schulpflichtige, die 2015 und 2016 nach Deutschland eingereist sind, in den hier zugrundeliegenden Daten für das Schuljahr 2015/16 noch nicht berücksichtigt wurden.

8. Fazit

Der Beitrag hat sich einer differenzierten Analyse der Bildungsbeteiligung geflüchteter Schülerinnen und Schüler auf Ebene des Bundes, der Länder und insbesondere für den Fall NRW auch auf der regionalen Ebene der Kreise und kreisfreien Städte angenähert. Daten der Schulstatistik liefern keine Informationen zum aufenthaltsrechtlichen Status der Kinder und Jugendlichen. Daher wurde die Entwicklung der Bildungsbeteiligung differenziert nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten (für einige Hauptherkunftsländer von Geflüchteten) dargestellt. Auch wenn diese Datenbasis keine präzisen Aussagen über Geflüchtete ermöglicht, so ließen sich, insbesondere durch die Betrachtung längerer Zeiträume, mindestens deutliche Tendenzen bzw. weiterführende Fragestellungen ableiten.

Insgesamt hat sich die Bildungsbeteiligung der betrachteten Gruppen zwischen 2005 und 2015 moderat verbessert. Besonders hat sich das (relative) Risiko eines Förderschulbesuchs für Schülerinnen und Schüler der meisten Hauptherkunftsländer verringert – insbesondere für diejenigen Gruppen, die zuvor ein besonders hohes Förderschulbesuchsrisiko hatten. Dabei gibt es nach wie vor zum Teil bemerkenswerte Unterschiede zwischen den verschiedenen Staatsangehörigkeiten. Für die syrischen Kinder und Jugendlichen in NRW konnte zudem belegt werden, dass mit der moderaten Verbesserung der Bildungssituation insgesamt ein überproportional gestiegenes Risiko für den Hauptschulbesuch einhergeht.

Für das Land NRW konnte gezeigt werden, dass die regionalen Differenzen zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Geflüchteten im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern innerhalb eines Bundeslandes größer sein können als die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bundesländern. Dabei wurde auf Kreisebene ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Ausländeranteil in der Schülerschaft und der Bil-

dungsbeteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler erkennbar. Dieser belastbare Befund ist hinsichtlich der zugrundeliegenden Ursachen und Mechanismen noch weitgehend ungeklärt.

Durch die gleichmäßigere Verteilung der Geflüchteten in die gesamte Fläche erscheint die Analyse regionaler Unterschiede besonders relevant. Denn es ist bereits erkennbar, dass gerade in Regionen, die bisher kaum Erfahrungen mit Migration gemacht haben (insbesondere in den ostdeutschen Ländern), der Anteil der geflüchteten Kinder am stärksten wächst (Massumi et al. 2016). Inwieweit sich dies auf die Bildungsintegration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen auswirkt, muss weiter aufmerksam beobachtet werden.

Die vielen empirisch nicht abgesicherten Erklärungsangebote für die regionalen Differenzen (Abschnitt 7.1) sind vor dem Hintergrund der Herausforderungen der Bildungsintegration geflüchteter Kinder und Jugendlicher nicht zufriedenstellend. Inwiefern die verschiedenen möglichen Faktoren einen Effekt auf die ungleiche Bildungsbeteiligung auf regionaler Ebene haben, kann derzeit nicht quantifiziert werden. Vor diesem Hintergrund bietet sich unsere explorative empirische Analyse insbesondere für die Entwicklung weiterer Fragestellungen an, an die im Rahmen zukünftiger Forschungen angeknüpft werden kann.

Zur Verbesserung der Datenlage wäre es wünschenswert, wenn durch die Schulstatistik in Zukunft neben der Staatsangehörigkeit (über die nur relativ grob bzw. näherungsweise die Bildungssituation von Geflüchteten erfasst wird), auch weitere Migrationsinformationen erhoben und bereitgestellt würden – z.B. Individualdaten mit Informationen zum Geburtsland, zum Zuzugsjahr und zur Verkehrssprache (wie von der KMK beschlossen, aber in mehreren Bundesländern noch nicht umgesetzt, vgl. Kemper 2017). Dann wären z.B. präzise Analysen zum Schulformbesuch von in Syrien geborenen Schülerinnen und Schülern, die ab dem Jahr 2015 nach Deutschland eingereist sind, möglich. Denkbar wäre auch eine direkte Erfassung von Geflüchteten, wie dies bisher nur in Brandenburg umgesetzt wird (vgl. Kemper 2016). Hierbei besteht allerdings die Gefahr, dass in der Schulstatistik ein rein rechtlicher Flüchtlingsbegriff Verwendung findet, der dann überwiegend politischen Trends unterliegt. Für spezifischere Fragestellungen und Analysen sind zudem stichprobenbasierte Erhebungen und die systematische Berücksichtigung von Geflüchteten in Panels (etwa im Nationalen Bildungspanel) wünschenswert. Es ist zu hoffen, dass das Forschungsfeld der Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher durch die quantitative Bildungsforschung schnell erschlossen wird.

Danksagung

Wir bedanken uns bei den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern und den Herausgeberinnen und Herausgebern für die wertvollen Hinweise und Anregungen.

Literatur

- Akbasoglu, Süreyya et al. (2012), *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Clearingverfahren*, Dortmund/Düsseldorf.
- Aumüller, Jutta/Gesemann, Frank (2014), *Integrationspotenziale ländlicher Regionen im Strukturwandel*, Darmstadt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014), *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016), *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016), *BAMF – Kurzanalyse. Asylantragsteller in Deutschland im Jahr 2015* (Ausgabe 3/2016), Nürnberg, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse3_sozial-komponenten.pdf?__blob=publicationFile, 10.5.2017.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden.
- Bloch, Alice/Hirsch, Shirin (2017), The educational experiences of the second generation from refugee backgrounds, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43 (1), 1–18.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016), *Zusammenarbeit konkret: Bildungsprogramm ermöglicht Schulbesuch von syrischen Kindern*, https://www.bmz.de/de/laender_regionen/Mittel-Ost-und-Suedosteuropa/tuerkei/bildungsprogramm/index.html, 10.5.2017.
- Brämer, Marie et al. (2013), Dilemmata in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Eine qualitative Studie, *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik*, 33 (7), 235–239.
- Braun, Frank/Lex, Tilly (2016), *Berufliche Qualifizierung von Jungen Flüchtlingen. Eine Expertise*, München.
- Brosius, Felix (2011), *SPSS 19*, Heidelberg.

- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2016), *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland*, Leipzig.
- Dewitz, Nora von/Massumi, Mona (2017), Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte, in: McElvany, Nele et al. (Hrsg.), *Ankommen in der Schule*, Münster, 27–40.
- Dewitz, Nora von/Massumi, Mona/Grießbach, Johanna (2016), *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene*, Köln.
- Diefenbach, Heike (2007), *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*, Wiesbaden.
- Diehl, Claudia/Fick, Patrick (2016), Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem, in: Diehl, Claudia et al. (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Wiesbaden, 243–286.
- El-Mafaalani, Aladin (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkistämmigen*, Wiesbaden.
- El-Mafaalani, Aladin (2013), Erziehungs- und Erwartungsdifferenzen im Alltag von Migrantenkindern, *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9 (3), 283–305.
- El-Mafaalani, Aladin (2014), Habitus-Struktur-Sensibilität. (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen?, in: Sander, Tobias (Hrsg.): *Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln*, Wiesbaden, 229–246.
- El-Mafaalani, Aladin (2017), *Migrationssensibilität. Zum Umgang mit Globalität vor Ort*, Weinheim. [im Erscheinen]
- El-Mafaalani, Aladin/Kemper, Thomas (2015), Bildungsungleichheit ist nicht gleich verteilt, *Politechnik* (5), <http://politechnik.de/bildungsungleichheit-ist-nicht-gleich-verteilt-zur-bildungsbenachteiligung-tuerkischer-schuelerinnen-in-deutschland-aladin-el-mafaalanithomas-kemper/>, 15.5.2017.
- El-Mafaalani, Aladin/Kemper, Thomas (2017), Bildungserfolg trotz ungünstiger Rahmenbedingungen. Empirische Ergebnisse und theoretische Überlegungen zum Bildungserfolg von vietnamesischen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: Kocatürk-Schuster, Bengü et al. (Hrsg.), *UnSichtbar – Vietnamesisch-Deutsche Wirklichkeiten*, Köln, 215–227.
- El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian (2015), Das Raumparadoxon der Bildungsexpansion, in: El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*, Weinheim, 254–265.

- El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (2015a): Vorwort, in: El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*, Weinheim, 9–17.
- El-Mafaalani, Aladin/Strohmeier, Klaus Peter (2015), Segregation und Lebenswelt – Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit, in: El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*, Weinheim, 18–42.
- El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2015b), Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung, in: Maehler, Débora B./Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung*, Wiesbaden, 61–95.
- El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2016), Flüchtlinge in den Kommunen – Herausforderungen und Perspektiven, *Stadt Land Bildung – Magazin für kommunales Bildungsmanagement* (2), 4–9.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2016), Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements, in: Scherr, Albert/Yüksel, Gökçen (Hrsg.), *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis* (Sonderheft 13), 115–125.
- Fereidooni, Karim (2016), *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*, Wiesbaden.
- Gebhardt, Markus et al. (2013), Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund, in: Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, Münster, 275–308.
- Gogolin, Ingrid (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002), *Institutionelle Diskriminierung*, Opladen.
- Groot-Wilken, Bernd/Isaac, Kevin/Schräpler, Jörg-Peter (Hrsg.) (2016), *Sozialindizes für Schulen – Hintergründe, Methoden und Anwendung. Beiträge zur Schulentwicklung*, Münster.
- Hunger, Uwe (2004), *Wie können Migrantenselbstorganisationen den Integrationsprozess betreuen? Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration des Bundesministeriums des Inneren der BRD*, Münster.

- Karakayali, Serhat/Kleist, Olaf (2015), *Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland*, Berlin.
- Kemper, Thomas (2015), *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*, Münster.
- Kemper, Thomas (2016), Zur schulstatistischen Erfassung der Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylbewerbern, *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (2), 194–204.
- Kemper, Thomas (2017), Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland, *Journal for Educational Research Online*, 9 (1), 144–168.
- Kemper, Thomas/Weishaupt, Horst (2015), Region und soziale Ungleichheit, in: Reinders, Heinz et al. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung – Gegenstandsbereiche*, Wiesbaden, 245–257.
- Kornmann, Reimer/Burgard, Peter/Eichling, Hans-Martin (1999), Zur Überrepräsentation von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte, *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50 (3), 106–109.
- Kurtenbach, Sebastian (2015), Ankunftsgebiete – Segregation als Potenzial nutzen. In: El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*, Weinheim, 304–326.
- Massumi, Mona (2013), Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen, in: *Haushalt in Bildung & Forschung*, (2), 35–46.
- Massumi, Mona et al. (2015), *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*, Köln.
- Müller, Katharina/Ehmke, Timo (2013), Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung, in: Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, Münster, 245–274.
- OSI – Open Society Institute (2006), *Education for Roma – A Statistical Baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe*, New York.
- Scherr, Albert (2017), Die Abschwächung moralischer Empörung. Eine Analyse politischer Reaktionen auf zivilgesellschaftliche Proteste gegen Gesetzesverschärfungen und Abschiebungen, *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 1 (1), 88–105.
- Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.) (2017), *Handbuch Diskriminierung*, Wiesbaden.

- Statistisches Bundesamt (2016), *Schulen auf einen Blick*, Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile,10.5.2017.
- Weishaupt, Horst/Kemper, Thomas (2009), Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs, in: Sylvester, Ina et al. (Hrsg.), *Bildung – Recht – Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung*, Münster, 97–111.
- Weishaupt, Horst (2016), Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung, in: *Die Deutsche Schule*, 108 (4), 354–369.
- Wienand, Carmen/Hasenjürgen, Brigitte (2016), Begabungsideologie Reloaded – Migration und Bildung aus rassismuskritischer Perspektive, *Der Pädagogische Blick*, 2016 (4), 223–234.

Autoren:

Aladin El-Mafaalani, Prof. Dr., FB Sozialwesen, Fachhochschule Münster.

Thomas Kemper, Dr., WIB – Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Bergische Universität Wuppertal.