Flucht: Forschung und Transfer

State-of-Research Papier 08a

Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung

Aladin El-Mafaalani & Mona Massumi

Juni 2019

Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien
IMIS
Institute for Migration Research and Intercultural Studies

bicc Bonn International Center for Conversion

El-Mafaalani, Aladin/Massumi, Mona (2019): Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer', Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC), Juni 2019.

Redaktion: J. Olaf Kleist, Elke Grawert
Lektorat: Philipp Sonnack
Design: Concept Design (Bonn), Philipp Sonnack
Layout: Philipp Sonnack

Dieses State-of-Research Papier entstand im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekt „Flucht: Forschung und Transfer", welches vom Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück und dem Bonn International Center for Conversion (BICC) durchgeführt wird.

Projektleitung: Prof. Dr. Andreas Pott (IMIS), Apl. Prof. Dr. Jochen Oltmer (IMIS), Prof. Dr. Conrad Schetter (BICC)
Projektkoordination: Dr. J. Olaf Kleist (IMIS)
Projektmitarbeiter*innen: Dr. Marcel Berlinghoff (IMIS), Dr. Benjamin Etzold (BICC),
Verena Schulze Palstring, M.A. (IMIS), Dr. Elke Grawert (BICC), Lars Wirkus (BICC), Rolf Alberth (BICC)
Projektunterstützung: Anke Riss (IMIS)
Hilfskräfte: Ina Göken (IMIS), Stephanie Hamm (IMIS), Kristina Mauer (IMIS), Hannah Niedenführ (IMIS),
Hannah Schimpl (BICC), Philipp Sonnack (IMIS), Vera Wollschläger (IMIS)

Beiratsmitglieder des Verbundprojektes:
Dr. Steffen Angenendt, Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP)
Dr. Roland Bank, UNHCR Deutschland
Prof. Dr. Petra Bendel, Friedrich-Alexander Institut Erlangen-Nürnberg
Prof. Dr. Thorsten Bonacker, Philipps-Universität Marburg
Prof. Dr. Franck Düvell, Universität Oxford
Dr. Thomas Held, Deutsche Stiftung Friedensforschung (DSF)
Dr. Axel Kreienbrink, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)
Marei Pelzer, Pro Asyl Frankfurt
Prof. Dr. Ludger Pries, Ruhr-Universität Bochum
Prof. Dr. Werner Schiffauer, Europa Universität Viadrian Frankfurt, Oder
Prof. Dr. Annette Treibel-Illian, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Inhalt

Zusammenfassung 4

1. Einleitung 4

2. Stand der Forschung 6

2.1 Flucht als eigenständige Kategorie in der Bildungsforschung? 8
2.2 Elementare Bildung 10
2.3 Schulische Bildung 11

2.3.1 Der Zugang zur Schule 12
2.3.2 Bildungsvoraussetzungen geflüchteter Kinder und Jugendlicher 13
2.3.3 Allokation und Bildungsbeteiligung 13
2.3.4 Schulorganisatorische Einbindung 15
2.3.5 Wirkung (bewährter) Schul- und Unterrichtskonzepte 17
2.3.6 Ressourcen geflüchteter Schüler*innen 18

2.4 Berufsbildung 19
2.5 Non-formale und informelle Bildung 20

3. Bildungs(miss)erfolg und Bildungsbe(nach)teiligung 21

4. Internationale und international vergleichende Forschung 24

5. Fazit: Forschungsdesiderate und Forschungsstrategien 26

5.1 Forschungslücken 26
5.2 Perspektiven für zukünftige Forschung 28

Literaturverzeichnis 30

Zusammenfassung

Dieser Überblicksbeitrag zum Forschungsstand im Bereich „Flucht und Bildung“ skizziert zentrale Fragestellungen, Erkenntnisse und Erkenntnislücken des Themenfeldes. Neben dem Schwerpunkt der schulischen Bildung werden weniger umfassend auch die elementare Bildung, die berufliche Bildung sowie die bildungsrelevanten Bereiche der Sozialen Arbeit und der weite Bereich der non-formalen Bildung berücksichtigt. Es wird zudem erörtert, inwieweit die Befundlage eine eigenständige Kategorie „Flucht“ (in Abgrenzung zu anderen Formen der Migration) in der Bildungsforschung rechtfertigt und welche Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Flucht und Bildungsungleichheit vorliegen.

1. Einleitung

In der interdisziplinären Bildungsforschung lässt sich seit Anfang der 2000er-Jahre eine zunehmende Fokussierung auf Themen der Migration und Integration feststellen. In diesem Rahmen werden Flucht beziehungsweise Zwangsmigration und Flüchtlinge beziehungsweise Zwangsmigrierte zwar zum Teil miteingeschlossen, aber nicht oder nicht hinreichend von anderen Migrationsformen differenziert. Entsprechend ist zu konstatieren, dass der Stand der Forschung in Deutschland zu Bildung und Flucht die gesellschaftliche Relevanz des Themenfeldes nicht angemessen widerspiegelt (El-Mafaalani/Kemper 2017a; Johansson 2016; Behrensen/Westphal 2009). Das zeigt sich etwa auch daran, dass bis 2015 keine größeren Tagungen und Kongresse mit diesem Schwerpunkt stattfanden und selbst bei den großen Kongressen der wissenschaftlichen Fachgesellschaften das Thema Flucht im Zusammenhang mit Bildung bestenfalls randständig behandelt wurde. Gleiches gilt auch im Hinblick auf Schwerpunkthefte wissenschaftlicher Zeitschriften sowie auf Sonderforschungsbereiche und Forschungsverbünde.

Die bildungspolitische Dringlichkeit von Fluchtforschung in Bezug auf Bildung und Ausbildung lässt sich an wenigen Daten ablesen: Von 2014 bis 2016 sind knapp 1,5 Mio. Asylsuchende nach Deutschland eingereist, von denen etwa drei Viertel jünger als 30 Jahre sind. Dies stellt quantitativ und qualitativ eine enorme Herausforderung in allen Stufen des Bildungswesens – von der Elementarbildung bis zur Berufs- und Hochschulbildung – dar. Die Folge ist ein weitgehend unkoordinierter und unübersichtlicher Flickenteppich an (zum Teil improvisierten) Maßnahmen, Konzepten und Strategien im Bildungsbereich. Flucht beziehungsweise Zwangsmigration als Phänomen und Schutzsuchende als Akteur*innen waren bisher jedoch weder in der Theoriebildung noch in der empirischen Forschung zentrale Bestandteile der Bildungsforschung und wurden entsprechend nicht systematisch berücksichtigt. Dieser Befund ist besonders vor dem Hintergrund relevant, dass Flucht neben den in modernen Gesellschaften intensiv diskutierten Ungleichheitsverhältnissen im Bildungswesen zusätzlich existenzielle Notlagen, grundlegende Vulnerabilitäten sowie zum Teil schwerwiegende soziale und rechtliche Unsicherheiten oder Verwerfungen mit sich bringt.

Die Wissenschaft kann die Versäumnisse der Vergangenheit nicht kurzfristig ausgleichen, denn die relevantesten Datensätze der Bildungsforschung waren in der Vergangenheit „blind“ für Flucht. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass Einreise und Verbleib von Flüchtlingen schon seit Jahrzehnten kontinuierlich stattgefunden haben. So leben etwa Kriegsflüchtlinge aus dem Libanon sowie aus Bosnien oder auch Flüchtlinge aus dem Iran und aus Vietnam bereits seit langem in Deutschland, und ihre Nachkommen durchlaufen mittlerweile das Schulsystem in der zweiten und dritten Generation. Es gibt keine intergenerational angesetzte Forschung, die anhand von Längsschnittstudien etwa die Auswirkungen der verschiedenen sozialen und rechtlichen Situationen während dieser historischen Fluchtphasen auf den Bildungserfolg der Geflüchteten und der Folgegenerationen untersucht (vgl. u.a. Westphal/Behrensen 2008; El-Mafaalani/Kemper 2017a).

In der interdisziplinären Bildungsforschung ist umstritten, inwieweit Flucht eine eigenständige Differenzierungs- beziehungsweise Analysekategorie darstellen sollte. Unklar ist, wie stark die fluchtspezifischen Besonderheiten die Bildungsteilhabe beeinflussen oder ob Flucht als ein Teil von Migration oder als Subkategorie derselben verstanden werden muss. Für letztere Position spricht, dass vom Prinzip her die Herausforderungen ähnlich sind (z.B. der Spracherwerb) und Unterschiede nicht entlang der Migrationsform zu suchen sind, sondern eher entlang der klassischen Dreidimensionalität der Bildungs(ungleichheits)forschung: soziale Herkunft, Geschlecht und Migration allgemein. Im Rahmen der Dimension Migration gelten Generationenzugehörigkeit, Einreisealter, soziale Situation und Bildungsvoraussetzungen der Familie als zentrale Differenzierungskategorien. Daher ist einerseits davon auszugehen, dass eine Reihe von Befunden aus der allgemeinen Migrationsforschung sowie der sozialen Ungleichheitsforschung übertragbar ist (z.B. Diehl et al. 2016; Becker/Lauterbach 2016; Gomolla/Radtke 2009; Diefenbach 2007). Ebenso plausibel erscheint es, davon auszugehen, dass mit Flucht besondere Problematiken einhergehen, die sich von anderen Migrationsformen sowie anderen sozialen Problemlagen grundlegend unterscheiden. Spezifische psychische Belastungen (durch Fluchtgründe, den Fluchtprozess sowie die prekäre Lage in Deutschland), rechtliche Besonderheiten (Illegalität, eingeschränkter Zugang zu beziehungsweise Ausschluss aus Bildungsinstitutionen usw.) sowie unter Umständen diskontinuierliche Bildungsbiographien (Ausfallzeiten aufgrund von Krieg, Flucht und Verfolgung sowie Wartezeiten in Deutschland) sind die offensichtlichsten Besonderheiten. Dennoch gilt es, systematisch zu berücksichtigen, dass die Kategorie „Flüchtling" primär eine politische und rechtliche Setzung darstellt und entsprechend alle darüber hinausgehenden Fluchtspezifika empirisch zu belegen sind (grundlegend hierzu, vgl. Scherschel/Scherr 2019).

Im Einzelnen diskutiert dieser Beitrag zunächst, inwieweit Flucht als eigenständige Kategorie in der Bildungsforschung theoretisch und empirisch berücksichtigt wird, beziehungsweise inwieweit dies notwendig erscheint (2.1). Nach einer Skizzierung des Forschungsstands zum Bereich der elementaren Bildung (2.2) folgt ein umfangreicherer Überblick über wissenschaftliche Studien zu Flucht und schulischer Bildung, wobei auf Grund vergleichbarer Bedarfe und Herausforderungen auch auf relevante Studien aus der Migrationsforschung rekurriert wird (2.3). Daraufhin folgt eine knappe Skizzierung aktueller Studien zur Berufsbildung (2.4) sowie zur non-formalen Bildung, einem Bereich, der u.a. kulturelle Bildung, Soziale Arbeit und Familienbildung umfasst (2.5). Ein Überblick über Studien zur Bildungsbe(nach)teiligung und zum Bildungs(miss)erfolg zeigt den Stand der Forschung zu Zusammenhängen und Mechanismen, die sich auf die Bildungsteilhabe Geflüchteter auswirken (können) (3.). Anschließend werden Potenziale internationaler und international vergleichender Forschungsarbeiten zu Flucht und Bildung exemplarisch angedeutet (4.), um abschließend im Fazit Forschungsdesiderate und zentrale Forschungsstrategien abzuleiten (5.).

Dieser Beitrag versucht, den Stand der Forschung strukturiert zu skizzieren und dabei die wissenschaftliche Diskussion in einer Form abzubilden, die einerseits einen grundlegenden Überblick verschafft und andererseits eine Systematisierung zukünftiger Forschung in Deutschland ermöglicht.[1] Diskurse, zentrale Befunde und offene Fragen werden zusammen-

1 Die internationale Forschung wird nur in einem Abschnitt (4.) angedeutet. Die Schwerpunktsetzung auf Forschung in und zu Deutschland ist dem Umstand geschuldet, dass Forschung zu Flucht und Bildung maßgeblich durch nationale Besonderheiten der aufenthalts- und schulrechtlichen Rahmenbedingungen sowie des Erziehungs- und Bildungssystems geprägt ist. Daher ist es in diesem Rahmen nicht möglich, einen umfassenden internationalen Forschungsstand darzustellen, da hierfür die strukturellen, institutionellen und rechtlichen Einordnungen der vielen Befunde notwendig wäre. Ein solches Vorhaben müsste im Rahmen einer umfassenden Buchpublikation umgesetzt werden, die durchaus auch wünschenswert wäre.

hängend dargestellt, aber chronologisch nach dem Bildungsweg von der Elementarbildung über die Schulbildung bis zur beruflichen und non-formalen Bildung gegliedert. Hierbei werden sowohl empirische Studien als auch theoretisch-konzeptionelle Arbeiten sowie Praxisbeiträge und Handbücher berücksichtigt, um dem Forschungsbedarf im äußerst komplexen, vielschichtigen, vertikal und horizontal differenzierten deutschen Bildungswesen mit seiner Fülle an spezifischen Bildungsgängen und Institutionen, die je nach Bundesland in Gewichtung und Ausgestaltung variieren, gerecht zu werden. Um die Forschung möglichst strukturiert vorzustellen, können die Arbeiten, die sich mit den speziellen Maßnahmen, Verfahrensweisen, Projekten und Sonderregelungen vor dem Hintergrund der Fluchtmigration der letzten Jahre befassen, im Rahmen dieses Beitrags nicht annähernd vollständig erfasst werden.

2. Stand der Forschung

Das Publikationsaufkommen zum Themenfeld Flucht und Bildung war in Deutschland bis vor wenigen Jahren noch gering. Seit 2014 ist eine deutliche Zunahme an Fachliteratur zu aktuellen Migrationsbewegungen im Kontext von Bildung zu verzeichnen (vgl. Massumi/von Dewitz/Terhart 2018). Diese Steigerung dokumentiert zum einen die (aktuelle) gesellschaftliche Relevanz des Themas, mit der eine erhöhte Nachfrage nach Informationen einhergeht, und zum anderen einen insgesamt lückenhaften Forschungs- und Erkenntnisstand (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017a). Aufgrund zahlreicher laufender Forschungsprojekte ist davon auszugehen, dass sich in den kommenden Jahren das Publikationsaufkommen weiter erhöhen wird und zunehmend Forschungslücken geschlossen werden.[2]

Während sich ein Teil der aktuellen Beiträge aus der Pädagogik und Sozialen Arbeit verstärkt auf Berichte der schulischen Praxis in der Arbeit mit neu zugewanderten – vor allem geflüchteten – Kindern und Jugendlichen bezieht (vgl. z.B. Benholz/Frank/Niederhaus 2016; Cornely Harboe/Mainzer-Murrenhoff/Heine 2016; Jungkamp/John-Ohnesorg 2017), werden zunehmend empirische Studien aus der Bildungsforschung veröffentlicht (vgl. z.B. Karakayalı et al. 2016; Emmerich/Hormel/Jording 2016 und 2017; von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016; Massumi et al. 2015). Zudem sind viele Expertisen mit konkreten Praxisempfehlungen entstanden (vgl. z.B. IAB 2016; SVR 2016; Meysen et al. 2016).[3] Mitunter widmen sich auch grundlagentheoretische Auseinandersetzungen migrierten Schüler*innen beziehungsweise Kindern und Jugendlichen (vgl. z.B. Khakpour/Schramm 2016; Andresen/Gerarts 2016; Mecheril/Shure 2015). Disziplinen über die Erziehungswissenschaft hinaus beschäftigen sich derzeit ebenfalls verstärkt mit dieser Zielgruppe im Zusammenhang mit schulischer Bildung von Geflüchteten, etwa Arbeiten mit sprachwissenschaftlichem Fokus (vgl. z.B. Engemann 2018; Roth 2018; Böhm/Mehlem 2016; Maak 2014). Darüber hinaus treten interdisziplinär angelegte Publikationen zunehmend in Erscheinung (vgl. z.B. von Dewitz/Terhart/Massumi 2018; McElvany et al. 2017).

Häufig beziehen sich die Untersuchungen auf einzelne Phasen des formalen Bildungssektors, wie die elementare Bildung (vgl. Baisch et al. 2017), die Grundschulbildung (vgl. et al. Karakayalı et al. 2016) oder die berufliche Bildung (vgl. et al. Granato 2018; Baumann/Riedl 2016; Gag/Voges 2014; Braun/Lex 2014), aber auch Bereiche der non-formalen Bildung (vgl. et al. Ziese/Gritschke 2016).

2 Vgl. Angaben zu Forschungsprojekten im Bereich Flucht und Bildung in der Datenbank Flucht und Flüchtlinsgforschung ind Deutschaldn www.flucht-forschung-transfer.de (abgerufen 05.03.2019).

3 Hierzu haben die Autor*innen einen gesonderten Policy Brief verfasst El-Mafaalani, Aladin/Massumi, Mona (2019): Junge Geflüchtete im Bildungssystem, Herausforderungen für Schule, Politik und Verwaltung. Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer', Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC), Juni 2019.

In der Gesamtschau zeigt die aktuelle Fachliteratur einen deutlichen Fokus auf Fluchtmigration. Unter den Forschungsarbeiten, die sich mit geflüchteten Kindern, Jugendlichen und/oder jungen Erwachsenen befassen, konzentrieren sich einige Veröffentlichungen explizit auf den schulischen Kontext (vgl. u.a. Seibold/Würfel 2017; Markmann/Osburg 2016; Maschke/Schulze-Gade/Stecher 2016), während andere über den formalen Bildungssektor Schule hinaus auch Bildung im non-formalen Sektor sowie die informelle Bildung einschließen (vgl. z.B. Korntheuer 2016; Lewek 2016) oder sich auf Übergänge in den Beruf beziehen (vgl. z.B. Granato et al. 2016; Müller/Nägele/Petermann 2014). Spezifische Schwerpunkte in Bezug auf geflüchtete Kinder, Jugendliche und/oder junge Erwachsene bilden dabei die Themen Trauma (vgl. z.B. Kühn/Bialek 2017; Quindeau/Rauwald 2016), die aufenthalts- und bildungsrechtliche Situation (vgl. z.B. Eisenhuth 2015; Schwaiger/Neumann 2014; Weiser 2014) sowie die Situation unbegleiteter Kinder und Jugendlicher (vgl. z.B. Brinks/Dittmann/Müller 2016; Scherr 2014). Einige Publikationen nehmen die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten in den Fokus und richten sich an einen bestimmten Adressat*innenkreis wie etwa Fachkräfte und ehrenamtlich Tätige (vgl. z.B. Zito/Martin 2016) oder Lehramtsstudierende (vgl. z.B. Reza-Jakubi/Korkmaz 2017; Massumi 2016).

Trotz der deutlichen Expansion an (erziehungs-)wissenschaftlichen Arbeiten zu neu zugewanderten – insbesondere geflüchteten – Kindern, Jugendlichen und/oder jungen Erwachsenen im Kontext von Bildung darf nicht vergessen werden, dass es auch vor 2014 einige einschlägige Arbeiten zur Schnittstelle Flucht und Bildung gab (vgl. z.B. Brämer et al. 2013; Stauf 2012; Dieckhoff 2010; Schroeder/Seukwa 2007; Fitz/Groner 2004; Seukwa 2006; Neumann et al. 2003; Balluseck 2003; Enderlein et al. 2001; Carstensen et al. 1998; Jordan 2000; Angenendt 2000; Dietz/Holzapfel 1999).

Arbeiten zur Bildungssituation und zu Bildungsverläufen bestimmter Gruppen, etwa zu vietnamesischen Flüchtlingen (vgl. Beuchling 2003; El-Mafaalani/Kemper 2017b), afrikanischen Flüchtlingen (vgl. Seukwa 2006; Neumann et al. 2002) oder Roma und Sinti (vgl. Scherr/Sachs 2017) geben nicht nur detaillierte Einblicke in spezifische soziale, kulturelle und biographische Kontexte, sondern rekonstruieren auch historische Verläufe und Entwicklungen. Diese verdeutlichen die Kontinuität der Fluchtmigration und dementsprechend, dass migrierte beziehungsweise geflüchtete Kinder und Jugendliche seit dem Bestehen der Bundesrepublik in den Institutionen des deutschen Bildungssystems vorzufinden sind (vgl. Massumi 2019 i.E.). Insgesamt lässt sich festhalten, dass Flucht in der Bildungsforschung nicht systematisch berücksichtigt wurde. Entsprechend liegen kaum größere empirische Arbeiten mit historischen, regionalen oder internationalen Vergleichen vor. Bemerkenswert ist zudem, dass es kaum statistische Befunde zur Bildungsteilhabe von Geflüchteten in Deutschland gibt, weder im Rahmen von Kompetenzmessungen (PISA, IGLU, TIMSS) noch in Analysen der Bildungsbeteiligung, des Bildungserfolgs oder des Bildungsverlaufs. Bei den wenigen vorhandenen statistischen Analysen handelt es sich um Annäherungswerte oder Explorationen (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017a; von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016; Massumi et al. 2015), da es keine einheitlichen Datenerhebungen gibt, die eine Analyse repräsentativer Daten oder Vollerhebungen ermöglichen (vgl. z.B. Kemper 2016).[4] Erste umfangreiche quantitative Befunde liegen lediglich zum Bildungsniveau erwachsener Geflüchteter vor (Brücker et al. 2016).

4 An einer schärferen Auswertung beziehungsweise einer kennzahlengestützten Schätzung vorhandener Daten wird derzeit gearbeitet. Zu den Erfordernissen der Datenerhebung werden am Ende des Beitrags einige Überlegungen erfolgen.

2.1 Flucht als eigenständige Kategorie in der Bildungsforschung?

Die Frage, inwieweit Flucht eine eigenständige Analysekategorie in der Bildungsforschung ist, sein könnte oder sollte, ist hochkomplex, von zahlreichen Setzungen abhängig und bisher noch weitgehend ungeklärt.[5] Die Funktion einer solchen Kategorie für die Bildungsforschung kann sich auf verschiedene Dimensionen beziehen und entsprechend unterschiedlich begründet werden. Flucht kann als einschneidender Prozess für die betreffenden Personen(gruppen) verstanden werden und in Folge der Erlebnisse im Herkunftsland und auf dem Fluchtweg zu besonderen Belastungen, Verlusterfahrungen und Traumatisierungen führen. Zudem kann durch rechtliche und politische Bestimmungen im Ankunftsland der Zugang zu Bildung und zu bildungsrelevanten Ressourcen eingeschränkt sein und fluchtspezifische prekäre Lebenslagen konstituieren. Dies kann bildungsbiographische Auswirkungen sowie intergenerationale Folgen der Flucht begründen. Entsprechend können Strukturen und Mechanismen der Bildungsungleichheit und Diskriminierung im Bildungswesen durch Fluchtmigration verstärkt, verringert oder verändert werden. Und schließlich kann die Ankunft Geflüchteter besondere Herausforderungen für bestimmte Berufsgruppen und Institutionen erzeugen, die ggf. dazu führen, dass es zu Anpassungen oder grundlegenden Veränderungen in den Institutionen oder im Bildungssystem kommt.

Zu unterscheiden ist zwischen Aspekten, die spezifisch für Flucht als Prozess beziehungsweise Phänomen sind und entsprechend die Voraussetzungen darstellen, die Flüchtlinge ‚mitbringen', und Aspekten, die sich durch den rechtlichen, institutionellen und pädagogischen Umgang mit Flüchtlingen nach der Ankunft in Deutschland ergeben.

Neben möglichen Verlusterlebnissen und Traumatisierungen können Menschen während der Flucht und nicht selten auch über einen längeren Zeitraum vor der Flucht (etwa während eines Kriegs) keine Bildungsinstitutionen besuchen. Solche unterbrochenen Bildungsbiographien lassen sich allerdings nicht nur bei Kindern und Jugendlichen aus Krisen- und Kriegsgebieten feststellen, sondern auch bei Gruppen wie zum Beispiel Roma aus Südosteuropa, die zum Teil in beträchtlichem Maße von schulischer Bildung in ihren Herkunftsländern ausgeschlossen werden (vgl. z.B. OSI 2006).

Nach der Ankunft in Deutschland kann durchaus von einer strukturellen Diskriminierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen ausgegangen werden (vgl. Eisenhuth 2015), die sich insbesondere durch das Asyl-, Aufenthalts- und Leistungsrecht sowie die Verwaltungspraxis ergibt (vgl. Massumi i.E. 2019; Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege 2017). Damit wird der Zugang zu Bildungseinrichtungen und die Inanspruchnahme von Bildungsmöglichkeiten auf eine spezifische Weise beschränkt (vgl. z.B. Massumi et al. 2015; Dewitz/Massumi/Grießbach 2016; Henkel/Jung 2018), weshalb im Kontext von Flucht neben den „feinen Unterschieden", die benachteiligend wirken, eklatantere Ungleichheiten (wieder) thematisiert werden müssen.[6]

5 Siehe zur umfassenden Kritik der Kategorie Flucht und des Flüchtlingsbegriffs Niedrig/Seukwa 2010 und Seukwa 2016.

6 Anlehnend an das Konzept des „sozialen Raums" nach Bourdieu sowie bezugnehmend auf Erving Goffman und Michel Foucault stellen Heike Niedrig, Louis Henri Seukwa und Joachim Schroeder (2002: 24) fest, dass sich die Zuweisung geflüchteter Jugendlicher in den sozialen Raum „als ein ‚totaler Raum' bezeichnen lässt: In ihm sind die Institutionen der Macht tiefgreifend hineingezeichnet, in ihm wirkt ein ausgeprägtes Netz aus Kontroll-, Disziplinierungs- und Selektionsmechanismen, er ist in hohem Maße machtbestimmt".

Betrachtet man Studien aus der professionsbezogenen Bildungsforschung, so zeigen diese ebenfalls fluchtspezifische Herausforderungen. In entsprechenden Publikationen wird regelmäßig von Dilemmata in der Arbeit mit Flüchtlingen berichtet, die sich aus den genannten Aspekten ergeben: Perspektivlosigkeit beziehungsweise eine unklare Perspektive und rechtliche Unsicherheit auf der einen Seite und der pädagogische Anspruch, eine Zukunftsperspektive zu entwickeln und Teilhabe zu ermöglichen, auf der anderen (vgl. z.B. Schroeder/Seukwa 2018; Akbaşoğlu et al. 2012; Seukwa 2006); Geflüchtete als traumatisierte Klient*innen auf der einen und als kompetente Überlebenskünstler*innen und besonders robuste Persönlichkeiten auf der anderen Seite (vgl. Henkel/Jung 2018; Seukwa 2016 und 2006; Brämer et al. 2013; Behrensen/Westphal 2009). Pädagogische Unsicherheiten im Hinblick auf zugeschriebene kulturelle oder religiöse Besonderheiten greift die Fachliteratur ebenfalls auf (vgl. z.B. Stauf 2012).

Während die genannten Aspekte für eine eigenständige Kategorie „Flucht" sprechen, ließe sich andererseits durchaus argumentieren, dass die wesentlichen Herausforderungen der (Bildungs-)Integration bei allen migrierten Kindern und Jugendlichen vergleichbar sind, etwa der Spracherwerb im Deutschen (und hier insbesondere in Kombination mit dem Einreisealter), Akkulturations- und Segregationsprozesse und so weiter. Demnach lassen sich die Mechanismen der Bildungsungleichheit weitgehend entlang der sozialen Herkunft, also des Bildungsniveaus und des Haushaltseinkommens der Eltern, erklären, wobei die Kategorie „Flucht" (wahrscheinlich) keine bedeutende Rolle spielt. Dies wirft die kritische Frage auf, inwieweit der Begriff Flüchtling überhaupt für eine in höchstem Maße diverse Gruppe (etwa im Hinblick auf Geschlecht, Einreisealter, rechtlicher Status, Religion, Bildungsniveau usw.) für die Bildungsforschung sinnvoll erscheint. Kritisch zu reflektieren wäre zudem die deutsche (Bildungs-)Ungleichheitsforschung insgesamt, weil sich diese weitgehend nicht für das Schicksal der vollständig Ausgeschlossenen zu interessieren scheint, etwa Kinder und Jugendliche, die von der Schulpflicht und anderen Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen sind oder die abgeschoben wurden oder werden.

Theoretische, methodologische und empirisch begründete wissenschaftliche Diskurse zu diesen grundlegenden Fragen stehen noch weitgehend aus. Dies gilt auch für die Bedeutung rechtlicher und politischer Rahmungen (z.B. sogenannte ‚sichere Herkunftsländer' und Bleibeperspektive) des Flüchtlingsbegriffs für die Bildungsforschung und die Frage, wer wie lange unter die Kategorie Flüchtling gefasst wird. Auch die Frage, inwieweit Zwang, erzwungene oder unfreiwillige Migration für die Bildungsforschung tatsächlich relevante Kategorien sind, da etwa für Kinder die Migration praktisch immer unfreiwillig beziehungsweise nicht selbstbestimmt ist, ist bisher unbeantwortet.

Insbesondere für die quantitative Bildungsforschung sind klare Definitionen und Kategorisierungen von besonderer Bedeutung. Die oben dargestellten Zweifel an einer Notwendigkeit von Flucht als eigenständiger Kategorie für die Bildungsforschung bilden einen der Gründe, weshalb kaum quantitative Studien, die die Bildungsteilhabe von Flüchtlingen abbilden, oder gar systematische und vergleichende Beiträge über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Flüchtlingen und anderen Migranten vorliegen. In einigen Beiträgen werden mittels Hilfskonstruktionen Annäherungswerte ermittelt, die auf eine Bildungsbenachteiligung hindeuten (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017; Kemper 2016).

2.2 Elementare Bildung

Die besondere Bedeutung elementarer Bildung für die Bildungschancen und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen wurde in vielen Studien nachgewiesen (vgl. u.a. Heckmann/Lochner 2000). Dabei profitieren insbesondere Kinder von Migrant*innen nachweislich von einem mehrjährigen Besuch einer Kindertageseinrichtung (vgl. u.a. Becker 2010). Entsprechend besteht kein Zweifel daran, dass frühkindliche Bildung einen nachhaltigen Beitrag zur Integration geflüchteter Kinder und darüber hinaus auch ihrer Eltern leisten kann (vgl. Meysen et al. 2016).

Studien aus der Kindheitsforschung befassen sich mit den Hürden beim Zugang zu frühkindlicher Bildung auf Grund von rechtlichen Bestimmungen für Geflüchtete (vgl. hierzu Meysen et al. 2016; zum Anspruch auf einen Kita-Platz nach der Zuweisung in die Kommunen vgl. Henkel/Jung 2018). Für viele geflüchtete Kinder verzögert sich der Zugang zu Kindertageseinrichtungen sowie zu Schulen; für manche wird er unmöglich, etwa dann, wenn Familien mit ihren Kindern in Landeseinrichtungen verbleiben müssen. Einige Bundesländer weisen Asylbewerber*innen aus sogenannten sicheren Herkunftsländern nicht mehr einer Kommune zu, was den Zugang zu Bildungseinrichtungen erheblich erschwert (vgl. Braun/Lex 2016). So entfällt der Anspruch auf einen Kita-Platz sowie die Schulpflicht (vgl. auch Abschnitt 2.3.1). Ein grundsätzliches Recht auf den Kita-Platz sowie ein Schulrecht bleibt zwar formal bestehen, lässt sich in der Praxis aber kaum durchsetzen (zu den verschiedenen Regelungen der Bundesländer vgl. Massumi et al. 2015). Durch verschiedene Maßnahmen wird versucht, diese kinderrechtlich hochproblematische Lage auszugleichen, etwa durch Projekte wie die „Koffer-Kita“ in Erstaufnahmeeinrichtungen (vgl. Henkel/Jung 2018) oder Unterrichtsersatzleistungen in Landeseinrichtungen.

Andere Arbeiten fokussieren sich auf Segregationstendenzen in Kindertageseinrichtungen (vgl. u.a. Kreyenfeld/Krapf 2016) sowie Auswirkungen sozialräumlicher Segregation auf die kindliche Entwicklung (vgl. u.a. El-Mafaalani/Strohmeier 2015; Strohmeier 2006), wobei hier Migration im Allgemeinen thematisiert wird. Obwohl dies insbesondere Flüchtlinge mit Mobilitätsbeschränkungen betrifft, gibt es dazu noch keine umfassenden Studien. Es ist anzunehmen, dass sich der allgemeine Befund der Segregation durch Fluchtmigration weiter verstärkt, und dass Segregation insbesondere mit der regionalen und innerstädtischen Verteilung von Geflüchteten zusammenhängt. Während zu Kindern mit und ohne Migrationshintergrund umfangreiche Daten über die Kita-Quoten vorliegen,[7] gibt es keine repräsentativen Studien zur Bildungsbeteiligung geflüchteter Kinder in der vorschulischen Bildung (vgl. Henkel/Jung 2017). Die Untersuchungen, die vorliegen, basieren auf Befragungen der Institutionen der Elementarbildung. Aktuelle Daten aus der Befragung des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Baisch et al. 2017) zeigen, dass etwa die Hälfte der Kindertageseinrichtungen geflüchtete Kinder betreuen – meist 1-2 Kinder je Einrichtung. Die Studie dokumentiert vielschichtige Unsicherheiten auf Seiten des Personals im Umgang mit Flucht und Flüchtlingen und das Fehlen von Personal für die Betreuung Geflüchteter. Folgerichtig erschienen innerhalb kurzer Zeit zahlreiche praxisbezogene Handreichungen, Lehrtexte und Leitfäden, in denen es ausschließlich um den Umgang mit geflüchteten Kindern in der frühkindlichen Bildung geht (vgl. u.a. Albers 2016; Hendrich 2016; Hofbauer 2016). Demgegenüber fehlt es an Daten und empirischen Studien zu diesem Problemfeld.

7 29% der Kita-Kinder haben einen Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Zur Situation von geflüchteten Familien mit jungen Kindern liegen seit längerer Zeit umfassende Analysen und Sammelbände vor, die zum Teil auch Aspekte formaler Elementarbildung aufgreifen (vgl. Büttner et al. 2003; Balluseck 2003). Grundsätzliche Fragen der Kindheitsforschung mit zentralen theoretischen Implikationen für die frühkindliche Entwicklung von Geflüchteten werden aktuell thematisiert (vgl. Andresen/Gerarts 2016), weshalb davon auszugehen ist, dass in absehbarer Zeit einige Forschungslücken geschlossen werden.

2.3 Schulische Bildung

Studien zu Kindern, Jugendlichen und zum Teil jungen Erwachsenen, die fluchtbedingt nach Deutschland migrieren, diskutieren in jüngster Zeit Fragen zur schulischen Einbindung. Im Mittelpunkt steht dabei die Aufnahme an Schulen in Deutschland und mit Blick auf fehlende beziehungsweise geringe Deutschkenntnisse sowie migrationsbedingte Heterogenität (z.B. Alter und Bildungsvorerfahrung), die adäquate schulische Einbindung. Bildungswissenschaftler*innen sehen das deutsche Schulsystem vor der Herausforderung, Kinder, Jugendliche und z.T. junge Erwachsene mit diskontinuierlichen Bildungsbiografien erfolgreich in ein Schulsystem einzubinden, das linear aufgebaut und monolingual-deutsch geprägt ist.[8] Darüber hinaus diskutieren Fachwissenschaftler*innen aus der Schul- sowie Zweitsprachenforschung verstärkt veränderte professionelle Anforderungen an Lehrkräfte und die Arbeit in multiprofessionellen Teams, beispielsweise im Umgang mit psychisch belasteten, traumatisierten oder nicht-alphabetisierten Schüler*innen (vgl. u.a. Terhart/Massumi/von Dewitz 2017; Schulze/Spindler 2017).

Die Schwierigkeit, schulische Bildung und Flucht wissenschaftlich zu untersuchen, beginnt damit, dass die Datengrundlage innerhalb Deutschlands unzureichend ist. Nicht in allen Bundesländern wird die Anzahl neu zugewanderter Schüler*innen erfasst (vgl. Massumi et al. 2015, 15). Darüber hinaus werden vorhandene Daten nicht einheitlich erhoben, beispielsweise in Bezug auf die verwendeten Kriterien oder den Erhebungszeitpunkt, so dass keine länderübergreifende Vergleichbarkeit herrscht. Wissenschaftliche Studien arbeiten daher mit Näherungswerten, indem sie zum Beispiel die Anzahl von Kindern und Jugendlichen im (schulpflichtigen) Alter zwischen 6 und 18 Jahren mit ausländischer Staatsangehörigkeit und einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in Deutschland zu Grunde legen (vgl. wie in Massumi et al. 2015).[9]

Im Folgenden werden Studien über den Zugang zu schulischer Bildung, die Bildungsvoraussetzungen geflüchteter Kinder und Jugendlicher, die Verteilung auf Schulen und unterschiedliche Schulformen, die Organisation der schulischen Einbindung, die schulische und Unterrichtssituation sowie pädagogische Konzepte dargestellt.

8 Eine Analyse der historischen Konfiguration des deutschen Schulsystems und systemtheoretische Reflexionen in Bezug auf Inklusion sowie Exklusion migrierter Jugendlicher und Erwachsener ins und im Bildungssystem erscheint 2019 (Massumi i.E.).

9 Andere Studien vergleichen die Bildungsbeteiligung im Zeitraum von zehn Jahren nach Staatsangehörigkeit der Schüler*innen aus der Herkunftsländern der Staaten (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017).

2.3.1 Der Zugang zur Schule

Eine Reihe von erziehungswissenschaftlichen Studien untersucht die Einhaltung internationaler Rechtsbestimmungen in Bezug auf den Zugang zu Schulbildung. Sie belegen, dass das Recht auf Bildung auf der Grundlage völker- und europarechtlicher Abkommen (z.B. die UN-Kinderrechtskonvention Art. 28, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte Art. 26) sowie des Gleichheitsgrundsatzes der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (Grundgesetz Art. 3) in Bezug auf geflüchtete Kinder und Jugendliche im Rahmen der Schulgesetze der Länder beziehungsweise Landesverfassungen nicht gewahrt wird (vgl. z.B. Massumi et al. 2015, 33ff.; Schwaiger/Neumann 2014, 61f.). Anhand empirischer Untersuchungen zeigen diese Studien, dass sich die Schulpflicht in den meisten Bundesländern nach Kriterien wie dem gewöhnlichen Aufenthalt, der Wohnung beziehungsweise dem Wohnsitz und/oder der Ausbildungsstätte richtet, während einige Länder die Schulpflicht für Asylbewerber*innen explizit regeln (vgl. Massumi et al. 2015, 35f.). Mit der Frage der Unterschiedlichkeit der Schulzugangsregelungen für Geflüchtete befassen sich mehrere Forschungsarbeiten (vgl. Weiser 2017; von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016; Massumi et al. 2015). Sie zeigen, dass in der Mehrheit der Bundesländer geflüchtete Kinder und Jugendliche erst der Schulpflicht unterliegen, sobald sie einer Kommune, Gemeinde oder einem Landkreis zugewiesen sind (z.B. in NRW oder Rheinland-Pfalz), und dass einige Bundesländer eine bestimmte Aufenthaltszeit in dem jeweiligen Land festlegen, nach der die Schulpflicht eintritt (z.B. in Thüringen oder Baden-Württemberg nach sechs Monaten, in Bayern nach drei Monaten). In nur wenigen Bundesländern gilt die gesetzliche Schulpflicht für Asylbewerber*innen ohne Einschränkungen (z.B. im Saarland); so ermöglichen einige Länder Unterricht bereits in Erstaufnahmeeinrichtungen des Landes (z.B. Hamburg und Schleswig-Holstein), damit auch Kinder und Jugendliche mit vorübergehender Unterbringung in Erstaufnahmeeinrichtungen Zugänge zum Bildungssystem erhalten (vgl. von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016, 22). Zugleich belegen Studien, dass nicht für alle Schulpflichtigen auch faktisch ein Schulplatz zur Verfügung gestellt wird (vgl. Massumi 2019 i.E.; Pohl/Schroeder 2003, 196).

Seit dem im Oktober 2015 in Kraft getretenen Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes und der politischen Diskussion über sogenannte „sichere Herkunftsstaaten“ untersuchen Wissenschaftler*innen der Bildungs- sowie Jugendforschung verstärkt die Folgen für die schulische Bildung Geflüchteter. Eine Erkenntnis ist, dass Kinder und Jugendliche aus diesen Staaten häufig nicht der Schulpflicht unterliegen; insgesamt ist für diese Gruppe von einem erschwerten Zugang zum Bildungssystem auszugehen (vgl. Braun/Lex 2016, 23ff.; Dewitz/Massumi/Grießbach 2016, 27). Dies trifft ebenso auf Kinder und Jugendliche ohne Ausweis- und Aufenthaltspapiere zu, obwohl Bildungsinstitutionen seit 2011 nach § 87 Ab. 1 und 2 AufenthG bundesweit nicht mehr verpflichtet sind, nicht registrierte Kinder und Jugendliche der Ausländerbehörde zu melden (vgl. Massumi et al. 2015, 40). Gründe für die Ablehnung der Schulen, papierlose Kinder oder Jugendlicher aufzunehmen, werden in der Regel auf die fehlende Kenntnis des Rechtsanspruchs auf Bildung für alle Kinder, die bürokratischen sowie praktischen Hürden oder eine ablehnende Haltung gegenüber Kindern beziehungsweise Jugendlichen ohne Ausweis- beziehungsweise Aufenthaltspapiere zurückgeführt (vgl. Funck/Karakaşoğlu/Vogel 2015, 31f.).

Bisher sind keine Zahlen darüber bekannt, wie viele geflüchtete Kinder und Jugendliche bundesweit von der Schulpflicht ausgeschlossen werden und wie lange es nach der Ankunft in Deutschland dauert, bis ihnen der Schulzugang ermöglicht wird. Empirisch nachgewiesen ist, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche monatelange Wartezeiten haben, bevor sie einen Zugang zu einem Bildungsplatz erhalten (vgl. Massumi 2019 i.E.; Lewek/Naber 2017, 40ff.; Vogel/Stock 2017, 16f.; Müller/Nägele/Petermann 2014, 56; Pohl/Schroeder 2003, 195ff.). Eine

Untersuchung von Bildungsverläufen geflüchteter Jugendlicher in Hamburg offenbart exemplarisch, dass die Bildungszeit bei denjenigen, die bis zu fünf Jahre Aufenthaltszeit in Deutschland haben, durchschnittlich 57% beträgt (vgl. Pohl/Schroeder 2003, 195ff.).

Einzelne Studien nehmen die Bildungssituation geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener ab einem Alter von 16 Jahren in den Blick und weisen auf deren besondere Problematik hin (vgl. z.B. Seukwa 2006). Diese liegt zum einen darin, dass die (Berufs-)Schulpflicht in einigen Ländern endet, bevor geflüchtete Jugendliche einen Schulabschluss erworben haben (vgl. Müller/Nägele/Petermann 2014, 58), und zum anderen darin, dass ab dieser Altersgruppe nicht flächendeckend ausreichende Bildungsangebote zur Verfügung gestellt werden (vgl. Korntheuer 2016, 263f.; Müller/Nägele/Petermann 2014, 59).

2.3.2 Bildungsvoraussetzungen geflüchteter Kinder und Jugendlicher

Vielfach wird in der Forschung betont, dass die Bildungsvoraussetzungen von geflüchteten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen heterogen sind (vgl. z.B. Otto et al. 2016 33f.; Massumi et al. 2015, 14; Schwaiger/Neumann 2014, 63). Die empirische Erfassung von Sprachbiografien verweist auf die Mehrsprachigkeit vieler Kinder und Jugendlicher (vgl. u.a. Baumann/Riedl 2016, 65ff.; Ahrenholz/Maak 2013), welche jedoch im Schulunterricht meist nicht eingebunden und vielmehr sanktioniert wird (vgl. z.B. von Dewitz/Terhart 2018; Panagiotopoulou/Rosen/Strzykala 2017; Niedrig 2003a).

Verschiedene empirische Untersuchungen aus der Erziehungswissenschaft belegen, dass die Dauer des Schulbesuchs und die bis dahin erworbenen Schulabschlüsse bei geflüchteten Jugendlichen ab 16 Jahren (vgl. Massumi 2019 i.E.; Baumann/Riedl 2016, 89ff.; Korntheuer 2016, 287ff.; Seukwa 2006, 173ff.; 2003, 267ff.) beziehungsweise bei geflüchteten 18-Jährigen (vgl. IAB 2016, 54ff.) stark variieren. Die Heterogenität der schulischen Bildungsvorerfahrungen und Qualifikationen zeichnet sich nicht nur in Bezug auf den formalen Bildungssektor ab, sondern zeigt sich auch hinsichtlich non-formaler Bildung und Ausbildung. Einige Wissenschaftler*innen, die sich mit der Vorbildung junger Geflüchteter befassen, problematisieren, dass viele geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene über berufliche Erfahrungen verfügen, die allerdings nicht an eine formalisierte Berufsausbildung geknüpft und somit in Deutschland nicht direkt anschlussfähig sind (vgl. ebd., 57f.; Seukwa 2006, 188ff.).

2.3.3 Allokation und Bildungsbeteiligung

Ein weiteres Forschungsthema ist die Zuweisung geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Schulen beziehungsweise unterschiedliche Schulformen. Als Kriterien gelten vor allem freie Schulplatzkapazitäten und Wohnortnähe; eine altersorientierte Schulzuweisung wird angestrebt (vgl. Altermann/Steinhauer 2016, 192; Massumi et al. 2015, 29f.). Wie allerdings die Allokation auf die niveaudifferenzierten weiterführenden Schulformen erfolgt, ist bisher nicht transparent. In einer kommunal-vergleichenden Untersuchung konnte am Beispiel NRW nachgewiesen werden, dass die Verteilung auf Schulformen der Sekundarstufe nicht einheitlich geregelt ist (vgl. Emmerich/Hormel/Jording 2017 und 2016; vgl. dazu auch Massumi 2019 i.E.). So werden Allokationen zum Teil schulformdifferenziert und zum Teil „ohne schulformbezogene Passungserwartung“ (Emmerich/Hormel/Jording 2017, 216) vorgenommen. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht verwunderlich, dass ein Teil neu zugewanderter Schulpflichtiger bei der Schulformverteilung hinsichtlich ihrer mehrsprachigen sowie fachlichen Kompetenzen nicht getestet wird (vgl. Massumi 2019 i.E.). Angesichts der fehlenden systematischen Durch-

führung standardisierter Verfahren zur Sprachstandsfeststellung im Deutschen sowie anderer Sprachen und zur Ermittlung fachlicher Kompetenzen für diese Zielgruppe (vgl. Massumi et al. 2015, 66) zweifeln Bildungsforscher*innen die Passgenauigkeit von Allokationen neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener in eine Schulform der Sekundarstufe insgesamt an (vgl. dazu auch Massumi 2019 i.E.; Emmerich/Hormel/Jording 2017).[10]

Auf der Grundlage einer umfassenden Analyse der amtlichen Schulstatistik wurden vielschichtige Differenzen in der Bildungsbeteiligung geflüchteter Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I belegt (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017a). Hierfür wurden Daten auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene über einen Zeitraum von zehn Jahren vergleichend analysiert. Neben deutlichen Veränderungen des Schulformbesuchs über den betrachteten Zeitraum (2005-2015) konnten beträchtliche Unterschiede je nach Staatsangehörigkeit der Schüler*innen sowie nach Bundesland festgestellt werden. Der zentrale Befund der Studie ist jedoch, dass die regionalen Differenzen innerhalb eines Bundeslandes größer sind als die Unterschiede zwischen den Bundesländern. Dieser empirische Befund deutet darauf hin, dass hier möglicherweise ein zusätzliches eigenständiges Erklärungsangebot für Bildungsungleichheit vorliegt. Die Klärung dieser Frage erfordert weitere Forschung.[11]

Nachgewiesen ist, dass die meisten eigens für geflüchtete beziehungsweise neu zugewanderte Schüler*innen gebildeten Klassen an Hauptschulen eingerichtet werden (vgl. Emmerich/Hormel/Jording 2016, 119ff.; Massumi et al. 2015, 30f. und 61; Gomolla/Radtke 2009, 240ff.). Vor diesem Hintergrund mag der Befund nicht verwundern, dass diejenigen, die ab dem Alter der Sekundarstufe I nach Deutschland migrieren, überwiegend eine Hauptschule besuchen (vgl. Kemper 2015, 251f.; Söhn 2011, 144; Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005, 176). Für das größte Bundesland Nordrhein-Westfalen konnte gezeigt werden, dass syrische Kinder zwischen 2005 und 2015 seltener Förderschulen und dafür umso häufiger Hauptschulen besuchten; die Wahrscheinlichkeit des Gymnasial-, Realschul- oder Gesamtschulbesuchs erhöhte sich in diesem Zeitraum leicht (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017a, 210).[12]

Die allgemeine empirisch belegte Undurchlässigkeit der Schulformen im deutschen Schulsystem lässt sich auch bei neu zugewanderten Schüler*innen nachweisen (vgl. Massumi 2019 i.E.). Darüber hinaus lässt sich entlang der Bildungsbiografie migrierter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener nachzeichnen, dass die Allokation auf eine weiterführende Schulform in Deutschland sich selten an der Bildungsvorerfahrung sowie dem Leistungsniveau vor der Migration nach Deutschland orientiert (vgl. ebd.). Bildungsforscher*innen kritisieren, dass für geflüchtete beziehungsweise neu zugewanderte Jugendliche ab 16 Jahren der Zugang zur allgemeinbildenden Schule und somit der Erwerb von (Fach-)Hochschulzugangsberechtigungen kaum vorgesehen ist, und dass sie in der Regel in berufsvorbereitende Maßnahmen überführt werden (vgl. Korntheuer 2016, 245ff.; Pohl/Schroeder 2003, 218).

2.3.4 Schulorganisatorische Einbindung

10 Bisher ist Baden-Württemberg das einzige Bundesland, das seit Oktober 2016 flächendeckend eine neu konzipierte „Potenzialanalyse für Flüchtlinge" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) durchführt, um sprachliche, mathematische Fähigkeiten sowie übersprachliche Kompetenzen zu erfassen. Inwieweit auf der Grundlage dieser Diagnoseergebnisse eine adäquate Schulformverteilung stattfindet und Bildungsangebote bedarfsorientiert gestaltet werden, bleibt bisher unklar.

11 Besonders interessant ist der Befund, „dass die Bildungsbeteiligung nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler in den Regionen tendenziell dort besser ist, wo ihr Anteil an allen Schülerinnen und Schüler hoch ist – und umgekehrt" (El-Mafaalani/Kemper 2017, 203). Dadurch, dass Großstädte grundsätzlich eine höhere Internationalität in der Bevölkerung aufweisen, erscheint der Befund zugleich als Stadt-Land-Unterschied.

12 Die amtliche Schulstatistik gibt keine Auskunft zum besuchten Bildungsgang bei Schulformen mit mehreren Bildungsgängen. Emmerich/Hormel/Jording (2016) zeigen, dass die Beschulung an Gesamtschulen vorwiegend im Bildungsgang Hauptschule stattfindet.

Forschungsarbeiten zur schulorganisatorischen Einbindung zeigen, dass kein Unterschied zwischen Geflüchteten und anderen neu zugewanderten Schüler*innen festzustellen ist, sobald sie den Zugang zur Schule erhalten haben; denn es wird ab diesem Zeitpunkt nicht mehr nach Migrationsform beziehungsweise -ursache unterschieden (vgl. Massumi et al. 2015, 13). Auch wenn gegenwärtig – fälschlicherweise – häufig von „Flüchtlingsklassen" oder geflüchteten Schüler*innen gesprochen wird, so werden für die schulischen Maßnahmen alle anderen neu zugewanderten Schüler*innen (z.B. aus EU-Staaten) ohne beziehungsweise mit geringen Deutschkenntnissen gleichermaßen adressiert. Ausnahmen bilden spezifische Modellschulen für Geflüchtete, wie die SchlaU-Schule in München, oder sog. „Lagerschulen" (Schroeder 2012, 216). Gleichzeitig nehmen mehrsprachige beziehungsweise bilinguale Schulen zu (vgl. Reich/Roth 2002, 17f.), stehen aber nicht flächendeckend zur Verfügung und verwenden überwiegend anerkannte Fremdsprachen und weniger die häufigen Migrationssprachen Arabisch, Kurdisch und Türkisch (vgl. FMKS 2014). Zugleich kritisieren Bildungsforscher*innen auch, dass lediglich spezifische – zumeist europäische – Sprachvarietäten beispielsweise des Englischen oder Französischen in der Schule anschlussfähig sind (vgl. von Dewitz/Terhart 2018; Niedrig 2003a).

Ein spezielles Forschungsgebiet der Bildungsforschung sind schulorganisatorische Modelle für die Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in die Schule. Diese Modelle werden im Hinblick auf ihre Anteile in spezifischen Lerngruppen und im Regelunterricht systematisiert. Wichtige Kriterien sind dabei die spezifische Sprachförderung im Deutschen sowie die Teilnahme der Schüler*innen am Unterricht einer Regelklasse (Massumi et al. 2015, 45; Abb. 1). Eine differenziertere Systematisierung ergibt sich, wenn zusätzlich die Anteile sprachlichen und fachlichen Lernens sowie unterschiedliche Möglichkeiten für den Übergang in den Regelunterricht hinzugezogen werden (vgl. Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016). Zwischen den einzelnen Schulen bestehen zwar große konzeptionelle Unterschiede (vgl. Otto et al. 2016, 27); der Fokus liegt jedoch immer auf dem Erwerb der deutschen Sprache, damit neu zugewanderte Schüler*innen (perspektivisch) erfolgreich am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen können (vgl. Massumi 2019 i.E.; Karakayalı et al. 2016, 7; Otto et al. 2016, 27; Massumi et al. 2015, 44).

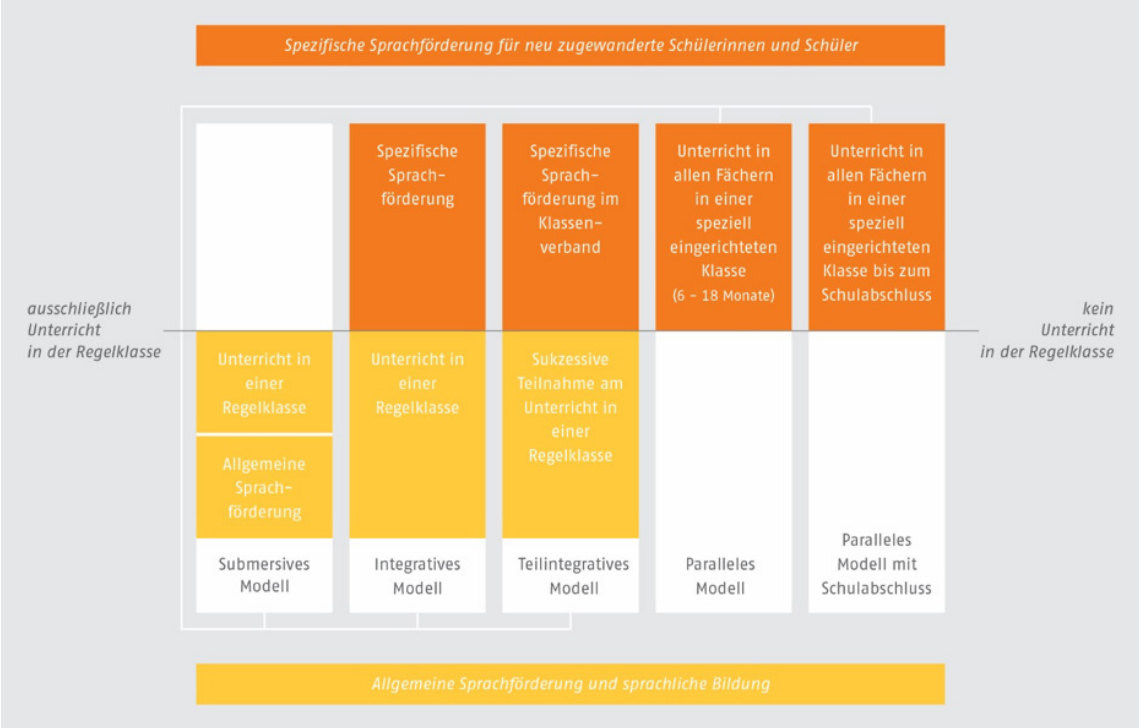

Abbildung 1: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Schüler*innen (Massumi et al. 2015, 45)

Eine Kontroverse unter Bildungsforscher*innen lässt sich mit Blick auf die Bewertung beziehungsweise Empfehlung der schulorganisatorischen Modelle feststellen. Während einige explizit parallel geführte Modelle für migrierte Schüler*innen ablehnen (vgl. u.a. Müller/Nägele/Petermann 2014, 62; Karakayalı et al. 2016), distanzieren sich andere davon, eine Empfehlung für ein einzelnes Modell zu geben, weil je nach individuellen Gegebenheiten einer Einzelschule jedes schulorganisatorische Modell seine Berechtigung haben kann und die Modelle keinen Hinweis auf die Qualität des Unterrichts beziehungsweise der Sprachförderung sowie der sozialen Einbindung geben (vgl. Massumi 2019 i.E.). Eine empirische Untersuchung zur subjektiven Wahrnehmung von im Jugendalter nach Deutschland migrierten Schüler*innen zeigt auf, dass der Unterricht einer Regelklasse häufig nicht auf die Anwesenheit dieser Schüler*innen ausgerichtet ist und sich vor allem der Besuch einer regulären Klasse hinderlich auf sie auswirkt, weil sie oftmals nicht an mitgebrachte Ressourcen in der Schule anschließen können, im Unterricht unberücksichtigt bleiben und in besonderer Weise von sozialem Ausschluss aus der Klassengemeinschaft betroffen sind und infolgedessen ihre Potenziale nicht vollständig entfalten können (vgl. ebd.). Wissenschaftliche Befunde verweisen ebenso darauf, dass die erworbenen Deutschkenntnisse in speziell eingerichteten Klassen den komplexen fachsprachlichen und stärker schriftsprachlich angelehnten Anforderungen in einer Regelklasse nicht gerecht werden und keine adäquaten Übergänge in Regelstrukturen existieren (vgl. ebd.; Große 2015, 238f.; Ahrenholz/Maak 2013). Auf das Problem des Übergangs verweist auch ein umfangreiches Forschungsprojekt an den Universitäten Jena, Bielefeld und Flensburg in einer prozessbegleitenden Evaluation von Angeboten sprachlicher Bildung in Vorbereitungs- und Regelklassen an Sekundarschulen (vgl. Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016). Aus den Befunden – und vor dem Hintergrund sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse, dass der Erwerb der für den Schulerfolg notwendigen sprachlichen Fähigkeiten in einer Zweitsprache mehrere Jahre dauert (vgl. Cummins 2008) – wird die dringende Notwendigkeit deutlich, dass die Verantwortung für den Erwerb der deutschen Bildungs- und Fachsprache nicht ausschließlich auf vorbereitende Maßnahmen in speziell eingerichteten Lerngruppen oder Klassen liegen darf, sondern im Sinne einer migrationssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung auch der Unterricht in Regelklassen sowohl sprachsensibel als auch mehrsprachig gestaltet werden und die Verzahnung von sprachlichem und fachlichen Lernen erfolgen sollte. Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang zudem, dass Bildungsforscher*innen bisher eine Grundlage fehlt, um solide Daten zu erheben, da Lernentwicklungen neu zugewanderter Schüler*innen in der Schule kaum dokumentiert werden (vgl. Karakayalı et al. 2016, 6). Eine Reihe von Untersuchungen verweist auf die prekären Umstände und problematischen Bedingungen in speziell eingerichteten Klassen (vgl. u.a. Massumi 2019 i.E.; Karakayalı et al. 2017, 229f.; Vogel/Stock 2017, 22ff.; Altermann/Steinhauer 2016, 196f.; Karakayalı et al. 2016, 5ff.; Frenzel et al. 2016, 177ff.; Niederhaus/Schmidt 2016, 265f.; Otto et al. 2016; 25ff., 34 und 44; Große 2015, 107ff., 237ff.; Gag/Schroeder 2012, 26; Schroeder, 2012, 236; Kuhs 2002, 273ff.): So stellen unzureichende Ressourcenausstattung auf personeller, technischer, materieller sowie räumlicher Ebene, die Klassengröße, die hohe Fluktuation und Heterogenität der Schüler*innen erschwerte Bedingungen für den Unterricht in parallel geführten Klassenmodellen dar. Befunde verweisen außerdem darauf, dass diese Klassen für neu zugewanderte Schüler*innen zum Teil nicht in die gesamtschulischen Aktivitäten einbezogen (vgl. Karakayalı et al. 2016, 4f.) und dass nicht alle Schüler*innen dieser Klassen in die Ganztagsangebote einer Schule eingebunden werden (vgl. Otto et al. 2016, 41f.). Dies geschieht erst, wenn sie eine Regelklasse besuchen. Auch die Alphabetisierung insbesondere in der Sekundarstufe findet bisher wenig Berücksichtigung an Schulen; Konzepte dazu finden sich in der Schulpraxis kaum (vgl. Massumi 2019 i.E.; Böhm/Mehlem 2016; Holling 2007).

Fehlende pädagogische Konzepte und curriculare Vorgaben sowie die fehlende Qualifikation von Lehrkräften lassen sich jedoch unabhängig vom schulorganisatorischen Modell konstatieren (vgl. Massumi et al. 2015, 63ff.). Befunde von Bildungsforscher*innen offenbaren, dass sich insbesondere Lehrkräfte in Regelklassen – v. a. im Fachunterricht – nicht adäquat auf die Anwesenheit von neu zugewanderten Schüler*innen vorbereitet fühlen (vgl. Vogel/Stock 2017, 24f.; Otto et al. 2016, 28). Neuere Studien weisen nach, dass viele Lehrkräfte dennoch – trotz Ressourcenmangel und Unklarheiten in inhaltlichen sowie organisatorischen Abläufen zur Einbindung neu zugewanderter Schüler*innen sowie einer starken Arbeitsbelastung und Überforderung - in spezifisch für Zugewanderte eingerichteten Klassen ein hohes Engagement an den Tag legen (vgl. Karakayalı et al. 2016, 8f.; Korntheuer 2016, 249; Niederhaus/Schmidt 2016, 271f.; Otto et al. 2016, 37; Frenzel et al. 2016, 174 und 184f.; Ahrenholz/Maak 2013, 110 und 113). Weitere Studien zeigen, dass diese Lehrkräfte häufiger im Team unterrichten, stärker miteinander kooperieren und multiprofessionell durch den Einbezug der Schulsozialarbeit, anderer Schulen sowie non-formaler Bildungseinrichtungen in der lokalen Umgebung arbeiten (vgl. Altermann/Steinhauer 2016, 195; Frenzel et al. 2016, 177f.; Otto et al. 2016, 30ff.).

2.3.5 Wirkung (bewährter) Schul- und Unterrichtskonzepte

Die schulbezogene Fachliteratur bezieht gegenwärtig häufig Erfahrungsberichte von Lehrkräften sowie Sozialpädagog*innen aus der schulischen Arbeit mit geflüchteten beziehungsweise neu zugewanderten Schüler*innen ein (vgl. u.a. Bak 2017; Seeber 2017; Ebcin 2017; Gerull/Krull/Waldmann 2016; Jakovleva-Schneider 2016; Mika/Weis 2016; Henrichs 2016; Muras 2016; Wüstenberg 2016).[13] Andere Autor*innen stellen auf der Grundlage bewährter sowie zum Teil langjähriger Praxiserfahrungen Schul- und Unterrichtskonzepte vor, zeigen methodisch-didaktische Konkretisierungsmöglichkeiten auf (vgl. u.a. Kittlitz 2016; Kull 2016; Weber 2016) und formulieren Handlungsempfehlungen zur schulischen sowie unterrichtlichen Einbindung geflüchteter beziehungsweise neu zugewanderter Schüler*innen (vgl. u.a. Fiedler/Görtz 2016; Oomen-Welke/Decker-Ernst 2016). Aus der Schulpraxisforschung sowie Sprachwissenschaft kommen konzeptionelle Überlegungen sowie praktische Vorschläge zur schulischen und unterrichtlichen Einbindung dieser Schüler*innen (vgl. u.a. Ermel 2018; Terhart/Massumi/von Dewitz 2017; Cornely Harboe/Mainzer-Murrenhoff 2016; Feldmeier 2016; Hägi 2016; Khakpour/Dirim 2016; Markmann 2016; Panesar/Reinecke/Ullmann 2016).

Empirische Untersuchungen zu schulischen und unterrichtlichen Praktiken in der pädagogischen Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen sind dagegen rar. Bisher sind Untersuchungen über die Schulpraxis vorwiegend sprachwissenschaftlich ausgerichtet. Die Befunde plädieren für eine mehrsprachige Didaktik in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Fürstenau/Niedrig 2018), die Etablierung eines sprachsensiblen Fachunterrichts (vgl. Havkic et al. 2018) und die Verzahnung von Spracherwerb im Deutschen und fachlichem Lernen (vgl. Birnbaum et al. 2018,). Einige Arbeiten weisen auf monolingual-deutsche Unterrichtspraktiken (vgl. Massumi 2019 i.E.; Terhart/von Dewitz 2018, 317ff.) wie auch auf kulturalisierende Zuschreibungen von Lehrkräften gegenüber ihren neu zugewanderten Schüler*innen hin (vgl. ebd., 315ff.; Karakayalı et al. 2016, 9; Frenzel et al. 2016, 190), obwohl die Lehrkräfte im

13 Außerdem finden sich gegenwärtig eine Reihe von Erfahrungsberichten und Konzeptdarstellungen von Akteur*innen der Bildungspolitik sowie -administration (vgl. u.a. Bainski 2017; Heintze 2017; Romig 2016; Schreier/Severin/Arnz 2016; Teepe 2016).

Allgemeinen ihre Sensibilität gegenüber essentialisierenden Argumentationen hervorheben und die migrationsbedingte Heterogenität als Bereicherung wahrnehmen (vgl. Terhart/von Dewitz 2018, 311ff.). Darüber hinaus lässt sich nachweisen, dass Lehrkräfte zum Teil Rassismus gegenüber migrierten Schüler*innen nicht nur selbst produzieren, sondern auch durch fehlende Beachtung sowie Intervention bei Rassismus zwischen Mitschüler*innen an der Aufrechterhaltung rassistischer Verhältnisse im Klassenzimmer involviert sind (vgl. Massumi 2019 i.E.).

Zu konstatieren ist ein Desiderat wissenschaftlicher Begleitforschungen zu Schul- und Unterrichtskonzepten sowie -praktiken, um Konzepte fundiert beurteilen und umfangreiche Empfehlungen für die Schulpraxis geben zu können, die den positiven Verbleib und Erfolg neu zugewanderter Schüler*innen – und damit auch Geflüchteter - im Bildungssystem fördern.

2.3.6 Ressourcen geflüchteter Schüler*innen

Empirische Untersuchungen der Erziehungswissenschaft zu geflüchteten Jugendlichen offenbaren, dass ihr kulturelles Kapital im deutschen Bildungssystem häufig nicht anschlussfähig ist und aufgrund rechtlicher Restriktionen und der bestehenden strukturellen Angebotsstruktur entwertet wird (vgl. Seukwa 2006 und 2003; dazu auch Massumi 2019 i.E.; Korntheuer 2016, 262ff.). Eine Anschlussfähigkeit besteht nur, wenn die vorhandenen Ressourcen der Schüler*innen inhaltlich kompatibel zu den schulischen Anforderungen sind, etwa bei anerkannten Fremdsprachen, oder die formalisierten Voraussetzungen erfüllen, etwa durch die Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse (vgl. Seukwa 2006, 203ff.; 2003, 290ff.; Lewes 2003; Niedrig 2003b). Die Erziehungswissenschaftler*innen kritisieren, dass insbesondere Ressourcen aus informellen Tätigkeiten im deutschen (Aus-)Bildungssystem nicht anschlussfähig sind, da berufliche Tätigkeiten häufig nicht an eine formalisierte Ausbildung geknüpft sind und/oder andere Kompetenzen gefordert werden (vgl. IAB 2016, 57f.; Westphal/Behrensen 2008, 26ff.; Seukwa 2006, 188ff.; 2003, 281). Die Folge ist, dass Geflüchtete ihre Bildungswünsche an realistische Bildungsmöglichkeiten in Deutschland anpassen beziehungsweise sie entsprechend reduzieren (vgl. Baumann/Riedl 2016, 104ff.; Bär 2016, 286ff.; Seukwa 2003, 298). Eine weitere Kritik bezieht sich auf die Berufsorientierung des Bildungssystems für geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene, da im deutschen Bildungssystem selten eine akademische Qualifizierung vorgesehen ist (vgl. Korntheuer 2016, 263f.).[14]

In der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur wird kritisiert, dass die Feststellung von Kompetenzen geflüchteter beziehungsweise neu zugewanderter Kinder, Jugendlicher sowie junger Erwachsener in der Praxis häufig nur auf die Erfassung sowie Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse reduziert bleibt (vgl. Schwaiger/Neumann 2014, 64) und eine starke Fokussierung auf Kompetenzen in der deutschen Sprache und zum Teil in Kernfächern, wie Mathematik, vorgenommen wird. Insbesondere im Hinblick auf Geflüchtete verweisen Autor*innen auf Ressourcen aus informellen Aktivitäten und beruflichen Tätigkeiten (vgl. Seukwa 2006, 188ff.) sowie eine hohe subjektive Handlungsfähigkeit geflüchteter Jugendlicher durch eine gesteigerte Bildungsmotivation. Studien erklären damit, dass es Geflüchteten trotz widriger Lebens- und Bildungsbedingungen oft gelingt, handlungs- und leistungsfähig zu bleiben und die Situation im Aufnahmeland positiv zu nutzen (vgl. ebd.; vgl. dazu auch u.a. Massumi 2019 i.E.; Korntheuer 2016; Westphal/Behrensen 2008; Behrensen/Westphal/ 2009).[15]

14 Mittlerweile liegen mehrere Publikationen vor, in denen das Thema Flucht inhaltlich und didaktisch für den Unterricht aufbereitet wird. Darauf kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Exemplarisch hierzu: *Zeitschrift: Politisches Lernen 3-4/17.*

15 Seukwa spricht hier im Spezifischen vom „Habitus der Überlebenskunst" (2006).

2.4 Berufsbildung

Die Bildung von Geflüchteten wird nicht nur politisch, sondern ebenso in der Forschung zunehmend auf Nützlichkeitsaspekte und Verwertbarkeit hin reduziert (vgl. Seukwa 2006; Müller et al. 2014; Korntheuer 2016). Entsprechend schenkt auch die Fachliteratur beruflichen Qualifikationen, die sowohl durch Berufs- als auch durch Hochschulbildung erworben werden können, besondere Aufmerksamkeit. Insbesondere der Übergang Schule-Beruf als auch der Zugang zu beruflicher Bildung (bei Älteren) wird thematisiert.[16]

Vermutlich ist dies der Grund dafür, dass zu den *Bildungsvoraussetzungen* junger erwachsener Flüchtlinge mittlerweile umfassende Daten vorliegen (vgl. Brücker et al. 2016). Demnach haben etwa 35% der Personen keinen Schulabschluss erworben, 26% haben die Schule ohne Abschluss verlassen, 9% haben keine Schule besucht. Die Besonderheit der Gruppe der Geflüchteten drückt sich nach dieser Analyse durch einen hohen Anteil an Niedrigqualifizierten aus (vgl. Romiti et al. 2016). Nach der IAB-BAMF-SOEP-Befragung haben 13 % der Geflüchteten einen Hochschulabschluss und 6 % einen beruflichen Abschluss erworben; gleichzeitig haben deutlich mehr Personen ein Studium oder eine berufliche Ausbildung im Herkunftsland begonnen, aber – unter Umständen aufgrund der Flucht – nicht abgeschlossen (vgl. Vallizadeh et al. 2016). Die Analyse von Brücker et al. 2016 belegt eine hohe Bildungs- und Erwerbsorientierung, insbesondere bei jüngeren Erwachsenen. Entsprechend scheinen sowohl Interesse als auch der Bedarf an Qualifizierung zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit hoch zu sein (vgl. Brücker et al. 2016).

Einige Forschungsarbeiten untersuchen das *Interesse der Betriebe* an der Beschäftigung von Geflüchteten als Auszubildende. Sie zeigen, dass dieses Interesse durchaus vorhanden ist; allerdings liegen noch vergleichsweise wenig Erfahrungen mit der Beschäftigung von Geflüchteten vor, so dass dazu noch keine Forschungsergebnisse bekannt sind (vgl. Granato 2018). Empirische Studien weisen darauf hin, dass nur wenige Betriebe Flüchtlinge als Praktikant*innen (8%) oder Auszubildende (4%) beschäftigen, wobei die Hälfte der Betriebe, die Erfahrungen mit der Beschäftigung von Geflüchteten gemacht hat, die Investition in die Qualifizierung von Flüchtlingen als lohnenswert beurteilt (vgl. Flake et al. 2017). Der Anteil der Betriebe, die in Zukunft Flüchtlinge beschäftigen wollen oder Geflüchtete als Chance für die Fachkräftesicherung sehen, ist wesentlich höher (vgl. Granato 2018; Flake et al. 2017; Ebbinghaus 2017), obwohl die potentiellen Arbeitgeber bürokratische Hürden, fehlende Deutschkenntnisse sowie Einschätzung und Anerkennung von im Ausland erworbenen Fachkenntnissen als Erschwernis sehen (vgl. Ebbinghaus 2017).

Zur Teilhabe von Flüchtlingen an beruflicher Ausbildung liegen nur wenige Erkenntnisse vor (vgl. Granato 2018). Ersatzweise wird auch in der Berufsbildungsforschung auf die Analyse von Personen mit einer Staatsangehörigkeit aus relevanten Herkunftsländern von Geflüchteten zurückgegriffen.

16 Wie im Folgenden dargestellt, liegt das Augenmerk der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung auf den Gruppen der als ältere Jugendliche (16-17-Jährige) sowie auf junge erwachsene Flüchtlinge (18-25-Jährige), für die eine Integration in schulische Bildung nicht mehr möglich ist. Besonders problematisch ist für diese Altersgruppe der rechtliche Status, da dieser mit einer Förderung der Bundesagentur für Arbeit einhergeht. Für diejenigen, die vom SGB-Leistungen ausgeschlossen sind, gibt es kaum qualifizierende (Berufs-)Bildungsangebote.

Die Analysen deuten darauf hin, dass Flüchtlinge in vergleichsweise geringer Zahl in beruflichen Ausbildungsverhältnissen und deutlich häufiger im schulischen Übergangssektor (Berufsvorbereitungsjahr, Ausbildungsvorbereitung etc.) vorzufinden sind (vgl. Granato 2017; Granato/Neises 2017).[17]

2.5 Non-formale und informelle Bildung

Man geht davon aus, dass ein Großteil dessen, was Menschen erlernen und können, das Ergebnis außerunterrichtlicher Lernprozesse darstellt. Entsprechend hebt eine Reihe von Studien und Publikationen die besondere Bedeutung des non-formalen Bildungsbereichs für Geflüchtete hervor (vgl. Schroeder/Seukwa 2018; Korntheuer 2016; Möller/Adam 2009; Seukwa 2006; Pohl/Schroeder 2003). Insbesondere bei der Alphabetisierung und beim Erwerb der deutschen Sprache, bei der Überbrückung von Wartezeiten bis zum Schulbesuch oder Sprachkurs, bei psychischen Belastungen und der Bewältigung von Konfliktsituationen sowie für die allgemeine Orientierung spielen informelles und non-formales Lernen eine besondere Rolle und haben damit eine (wahrscheinlich unterschätzte) Wirkung auf die formale Bildung von Flüchtlingen (vgl. dazu Seukwa 2006).

Non-formale sowie informelle Bildung findet etwa in Kunst-, Kultur- oder Sportvereinen, in Religionsgemeinschaften, der Familie oder auch im Internet statt. Während hierzu zwar keine datenbasierten Studien vorliegen, gibt es durchaus Untersuchungen über Fachkräfte, die in diesen Bereichen tätig sind. Aus diesen ist deutlich abzulesen, dass die aktuell hohe Anzahl an Geflüchteten die non-formalen Bildungsinstitutionen und deren Fachkräfte verunsichert. Das dokumentieren umfassende empirische Analysen und konzeptionelle Arbeiten, etwa für die Sozialarbeit (vgl. Filsinger 2017; Seibold/Würfel 2017; ISA 2016; Scherr/Yüksel 2016), für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (vgl. Müller 2014; Brämer et al. 2013; Akbaşoğlu et al. 2012; Stauf 2012), für die soziale Bildungsarbeit, etwa in Flüchtlingsunterkünften (vgl. Dieng 2017), für Bildungsangebote durch Ehrenamtliche (vgl. Grabbet 2016), für Kunstprojekte und kulturelle Bildung (vgl. Olbers 2017; Ziese/Gritschke 2016) und jüngst auch für die Berücksichtigung von Behinderungen in formalen und non-formalen Bildungsprozessen (vgl. Wansing/Westphal i.D.).

Erziehungs- und Sozialwissenschaftler*innen schreiben der Familienarbeit beziehungsweise der Familien- und Elternbildung einen besonderen Stellenwert zu (vgl. u.a. Fischer 2017; Boos-Nünning 2016). Studien zeigen, dass innerfamiliäre Konflikte insbesondere durch Akkulturationsstress den Alltag stark beeinflussen (vgl. Korntheuer 2016). Gleichzeitig belegen sie, dass solche familiären Konflikte migrationsspezifisch sind und entsprechend unabhängig vom Migrationstypus rekonstruiert werden können (vgl. El-Mafaalani 2017b). Die wesentliche Besonderheit bei geflüchteten Familien liegt darin, dass psychische Belastungen von Eltern und Kindern sowohl aufgrund von Traumatisierung als auch durch rechtliche Unsicherheiten ausgeprägter sein können. Hierzu – insbesondere zur Traumatisierung – liegen bereits seit Längerem einschlägige Publikationen aus der Psychologie im Hinblick auf die psychotherapeutische Arbeit mit geflüchteten Kindern vor (z.B. Adam et al. 2005). Aktuelle Leitfäden,

17 Einen Überblick zu den verschiedenen Regelinstrumenten und neu geschaffenen Maßnahmen der Berufsorientierung und -vorbereitung geben Granato/Neises (2017) und Granato (2018). Zur prekären Situation jugendlicher Flüchtlinge im Übergang Schule-Beruf vgl. Müller et al. (2014). Eine Auswahlbibliographie zur beruflichen Bildung hat das Bundesinstitut für Berufsbildung vorgelegt (vgl. Langenkamp/Linten 2017). Zum Thema Flucht und Hochschule/Tertiäre Bildung vgl. von Blumenthal et al. (2018) (SoR 8b).

pädagogische Praxishilfen und Konzepte für Fachkräfte und Ehrenamtliche im Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen werden zunehmend veröffentlicht (vgl. Quindeau/Rauwald 2017; Zito/Martin 2016; Adam/Inal 2013). Für die Bewältigung psychischer Belastungen ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass sowohl formale als auch non-formale Bildung von zentraler Bedeutung sein können (vgl. u.a. Möller/Adam 2009). Die rechtlichen Ungewissheiten, die einer in der Bildungsarbeit notwendigerweise zu entwickelnden Zukunftsperspektive entgegenstehen, sind mehrfach als Belastung – für Geflüchtete sowie Fachkräfte und Ehrenamtliche – beschrieben worden (vgl. u.a. Akbaşoğlu et al. 2012; Behrensen/Westphal 2009).[18]

Wissenschaftler*innen zeigen übereinstimmend, dass die Unterstützungssysteme außerhalb der Bildungsinstitutionen durch die jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort geprägt sind, und dass in sog. Ankunftsgebieten in größeren Städten die historisch gewachsenen Unterstützungsstrukturen sowie das vorhandene Wissen und die Erfahrungen im Umgang mit Migration und Flucht integrationsförderlich sind (vgl. u.a. Kurtenbach 2015; Staubach 2013; Saunders 2011). Darüber hinaus wird konstatiert, dass verschiedene Bildungsorte nicht zusammengedacht werden, weil zum einen keine systematische Verzahnung zwischen dem formalen sowie non-formalen Bildungsbereich sowie informellen Lernsettings erfolgt und zum anderen spezifizierte Professionen beziehungsweise Instanzen für begrenzte Segmente im Leben – etwa Schule und Sozialarbeit – zuständig sind (vgl. Schroeder/Seukwa 2018 und 2007). Erst durch die Auflösung dieser Trennungen – so die Wissenschaftler – könne im Sinne der „sozialen Bildungsarbeit" (ebd. 2018) eine Orientierung an Lebenslagen gelingen, die notwendig ist, damit schulische Übergänge erfolgreich absolviert werden können.

3. Bildungs(miss)erfolg und Bildungsbe(nach)teiligung

Das weit ausdifferenzierte und dynamische Feld der (Bildungs-)Ungleichheitsforschung hat die ungleichen Bildungschancen nach verschiedenen Dimensionen umfassend empirisch belegt und auf hohem Erklärungsniveau die Mechanismen ihres Zustandekommens beschrieben. Allerdings liegen keine repräsentativen Studien vor, die Spezifika für geflüchtete Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene belegen oder widerlegen könnten. Diese Feststellung bezieht sich auf alle Schwerpunkte der Bildungsungleichheitsforschung einschließlich Kompetenzmessungen und Analysen der Bildungsbeteiligung (Schulformbesuch) oder des Bildungserfolgs (Abschlüsse). Die Nichtberücksichtigung der Kategorie Flüchtling beziehungsweise Flucht in der amtlichen Schulstatistik (mit Ausnahme weniger Bundesländer), den einschlägigen Panels (SOEP, NEBS) sowie den großen Vergleichsstudien (IGLU, PISA, TIMSS) ist für diese Erkenntnislücken maßgeblich.

Studien, die über statistische Hilfskonstruktionen mit Annäherungswerten operieren, deuten auf eine starke Benachteiligung hin, die je nach Staatsangehörigkeit variieren kann und im Zeitverlauf tendenziell leicht abnimmt (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017a). Gleichzeitig ließ sich bisher nicht eindeutig belegen, ob und inwiefern sich diese Bildungsbenachteiligung von jener nicht-geflüchteter Migrant*innen unterscheidet. Daher werden hier zunächst Forschungsarbeiten vorgestellt, die allgemeine Mechanismen und Zusammenhänge beschreiben, um anschließend (mögliche) fluchtspezifische Besonderheiten zu diskutieren, für die weiterer Forschungsbedarf besteht.

18 Zudem wird in einigen Studien von zum Teil verheerenden Fehlberatungen im Hinblick auf die rechtliche Situation, etwa durch Sozialarbeiter*innen, hingewiesen (vgl. Melter 2006; Akbaşoğlu et al. 2012). Dies deutet auf einen relevanten Qualifikationsbedarf hin, den es durch Standards in der Flüchtlingssozialarbeit zu erfüllen gilt (ASH o.J.).

Viele Studien weisen darauf hin, dass die *sozioökonomischen Rahmenbedingungen* in den Familien sowie das Bildungsniveau der Eltern maßgeblich die Bildungschancen von Kindern beeinflussen (vgl. u.a. Becker/Lauterbach 2016; Maaz et al. 2010). Dieser Effekt lässt sich über die gesamte Bildungsbiographie, von der elementaren Bildung bis zum Hochschulzugang und dem Berufseintritt, nachweisen und deutet auf spezifische gesellschaftliche Verhältnisse hin, die wie soziale Filter wirken (vgl. u.a. El-Mafaalani 2012). Es ist nach wie vor umstritten, wie stark *migrationsspezifische Bildungsbenachteiligung* oder gar rassistische Diskriminierung Bildungsungleichheit befördert. Vor dem Hintergrund, dass in vielen Herkunftsländern der Zugewanderten keine (vergleichbare) Bildungsexpansion wie in den westlichen Industriestaaten stattgefunden hat, wurde die These entwickelt, dass Migrant*innen bei gleichem formalem Bildungsniveau tendenziell intelligenter, talentierter und entsprechend auch bildungserfolgreicher sein müssten als die Vergleichsgruppe der Nicht-Migrant*innen (vgl. Werfhorst/Tubergen 2007; Diehl/Fick 2016). Zum Zweiten wurde in nationalen und internationalen Studien mehrfach gezeigt, dass die Bildungsaspirationen von Migrant*innen im Durchschnitt wesentlich höher sind als bei Einheimischen (vgl. u.a. Becker 2010).[19] Bildungsaspirationen wird in der Ungleichheitsforschung ein hoher Stellenwert zugesprochen, und allgemein wird ein deutlicher positiver Zusammenhang zwischen Bildungsaspiration und Bildungserfolg angenommen – weshalb das Konstrukt der Bildungsaspirationen auch zur Prognose von Bildungserfolg angewendet wird. Von daher müssten die Bildungschancen von Migrant*innenkindern deutlich besser sein (vgl. El-Mafaalani 2017b). Andere Studien zeigen demgegenüber, dass auch unter Kontrolle der sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Bildungserfolg von mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen im Vergleich zu einsprachig-deutsch aufwachsenden Schüler*innnen durch die schulische Orientierung an eine monolingual-deutsche Unterrichtspraxis, mangelhafte Förder- und Beratungsangebote oder Diskriminierung gehemmt werden kann. Einen wesentlichen Einfluss soll zudem das Einreisealter des Kindes beziehungsweise des Jugendlichen haben (vgl. u.a. Esser 2006; in Bezug auf Geflüchtete Müller et al. 2014).

Grundlegend ist davon auszugehen, dass diese belastbaren Befunde und Zusammenhänge in vergleichbarer Weise auch auf die Bildungschancen von geflüchteten Kindern übertragbar sind. Gleichzeitig erweist sich die Kontrolle der sozioökonomischen Rahmenbedingungen im Kontext Flucht als problematisch, weil diese Bedingungen stark variieren und maßgeblich durch sich stetig wandelnde rechtliche Setzungen, die Aufenthaltsdauer in Deutschland, den Zugang zu Fördermöglichkeiten und vieles mehr beeinflusst werden. Die Erhebung des Bildungsniveaus der Eltern erscheint zur Analyse der sozialen Herkunft am ehesten geeignet, wobei die Berücksichtigung des rechtlichen Status, der Aufenthaltsdauer sowie des Einreisealters ebenso notwendig ist (vgl. Esser 2006; Kemper 2015). Derart differenzierte Analysen stehen derzeit noch aus.

Neuere empirische Studien deuten auf einen Bundesland-spezifischen Schulsystem-Effekt im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von Geflüchteten in Deutschland hin, der weitgehend – aber nicht vollständig – durch die Anzahl und Gewichtung verschiedener, qualitativ differenzierter Schultypen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule usw.) erklärt wird (vgl. Massumi et al. 2015; El-Mafaalani/Kemper 2017a). Gleichzeitig zeigen diese Studien größere Differenzen in der Bildungsbeteiligung von Geflüchteten (aber auch von Migrant*innen insgesamt) innerhalb eines Bundeslandes als zwischen den Bundesländern (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017a).

19 Dieser belastbare Befund verstärkt sich sogar, wenn die sozialen Rahmenbedingungen kontrolliert werden (vgl. Becker 2010). Die Differenz zwischen den Bildungsaspirationen von Migrant*innen und Einheimischen steigt deutlich an, wenn nur Personen beziehungsweise Haushalte mit der gleichen Schichtzugehörigkeit beziehungsweise mit dem gleichen formalen Bildungsniveau verglichen werden.

Demnach spielen die spezifischen Rahmenbedingungen innerhalb von Regionen beziehungsweise Städten unter Umständen eine größere Rolle als das Schulsystem eines Bundeslandes, wie Studien zum Einfluss der kommunalen Schulstruktur auf die Bildungschancen belegen (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Kemper/Weishaupt 2015; Massumi et al. 2015). Eine starke Auswirkung hat zudem die Internationalität einer Region, gemessen am Anteil von Migrant*innenkindern: Je höher der Anteil der ausländischen Schüler*innen auf kommunaler Ebene ist, desto besser ist die Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder im Vergleich zu deutschen Staatsangehörigen (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017a). Dieser systematische Effekt kann damit zusammenhängen, dass in Regionen mit einem höheren Migrant*innenanteil Fachkräfte und Institutionen über längere und umfangreichere Erfahrungen sowie eine ausgeprägte Expertise im Umgang mit Migration verfügen und – zum Teil damit einhergehend – auf eine ausgebaute Infrastruktur zurückgreifen können, etwa im Hinblick auf adäquate Unterbringungsmöglichkeiten, öffentliche Verkehrsmittel, medizinische und psychologische Versorgung, juristische Beratung, Sprachkurse, Dolmetscher*innen und so weiter (vgl. El-Mafaalani 2017a; El-Mafaalani/Kemper 2017a; El-Mafaalani et al. 2016; Müller et al. 2014). Die genannten Befunde und Zusammenhänge deuten darauf hin, dass neben der sozialen Herkunft regionale Besonderheiten eine eigenständige Erklärungskraft für die Mechanismen der Bildungsbenachteiligung von Migrant*innenkindern insgesamt, unabhängig von einem Fluchtkontext, haben.[20]
Einige Spezifika bezüglich der Bildungschancen von geflüchteten Menschen gegenüber anderen Migrant*innen sind also offenkundig, aber im Hinblick auf Bedeutung und Ausmaß noch nicht hinreichend untersucht. Dass die aufenthaltsrechtliche Situation einen Einfluss auf den Zugang zu Bildung und die Bildungsbeteiligung hat, belegen sowohl quantitative (vgl. Söhn 2011) als auch qualitative (vgl. Eisenhuth 2015) Studien. Darüber hinaus liegen Hinweise vor, die einen negativen Einfluss anhaltender rechtlicher Unsicherheit auf die Gesundheit beschreiben (vgl. u.a. Behrensen/Groß 2004; Aycha 1996). Insgesamt lässt sich ein Zusammenhang zwischen rechtlicher Stellung und Bildungschancen auch nach einer Analyse der amtlichen Schulstatistik vermuten. Allerdings erscheint dieser als nicht stark ausgeprägt, was unter anderem auf die eingeschränkten Möglichkeiten einer differenzierten Analyse dieser Daten zurückgeführt werden könnte (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017a).

Zum anderen werden *psychische Belastungen*, insbesondere traumatische Erlebnisse und Verlusterfahrungen, als weitere spezifische Faktoren für die Bildungschancen von Flüchtlingen diskutiert, wobei auch hier die Forschung noch am Anfang steht. So ist noch weitgehend unklar, wie stark Traumatisierungen und Verlusterfahrungen ein Risiko für die Bildungslaufbahn darstellen (vgl. u.a. Bistritzky 2013) oder etwa durch besonders ausgeprägte Resilienz kompensiert werden (vgl. Korntheuer 2016). Neben psychischen Belastungen werden auch besondere Kompetenzen bei jungen Flüchtlingen beschrieben, etwa eine ausgeprägte Frustrationstoleranz, Selbstständigkeit und eine besondere Motivation, die sich positiv beziehungsweise kompensatorisch auf den Bildungserfolg auswirken können (vgl. u.a. Lewes 2003; Seukwa 2006; Shakya et al. 2010; Akbaşoğlu et al. 2011; Stauf 2012). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass besonders restriktive rechtliche Regelungen psychische Belastungen verfestigen (vgl. u.a. Barth/Guerrero Meneses 2012).

Zum dritten erscheint die systematische Berücksichtigung *unterbrochener Schulbiographien* insbesondere bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen als relevant. Aufgrund von Kriegshandlungen, Verfolgung oder Ausgrenzung im Herkunftsland sowie im Fluchtverlauf (auch in den meisten Transitländern) konnte ein kontinuierlicher Schulbesuch nicht gewährleistet

20 Gleichzeitig wird die Analyse von entgegen der Erwartung erfolgreichen Migrant*innengruppen in Zukunft von Bedeutung sein. Insbesondere der Bildungserfolg vietnamesischer Schüler*innen, die zum großen Teil auch einen Fluchthintergrund haben, lässt sich mit den etablierten Modellen nicht erklären (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017b; Nauck/Schnoor 2015).

werden. 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. Sofern sich die Ausfallzeiten über viele Monate oder gar Jahre erstrecken, ist von einem negativen Effekt für die Bildungslaufbahn auszugehen (vgl. Massumi 2019 i.E.).[21]

Dass rechtliche Rahmenbedingungen, psychische Belastungen sowie unterbrochene Schulbiographien einen (interagierenden) Einfluss auf Zugang, Teilhabe und Chancen im Bildungssystem haben, lässt sich empirisch belegen (vgl. ebd.; Korntheuer 2016; Seukwa 2006). Wie stark dieser Effekt ausgeprägt ist, bleibt derzeit noch unklar.[22] Gleiches gilt für die sich stetig verändernden Förder- und Beratungsstrukturen im Bildungswesen und die unterstützenden Systeme.

4. Internationale und international vergleichende Forschung

Der skizzierte Forschungsstand für Deutschland offenbart in vielen Bereichen grundlegende Erkenntnislücken. Diese Desiderate lassen sich über alle Stufen im Bildungssystem zeigen und beziehen sich sowohl auf die Grundlagenforschung als auch auf die praxisorientierte beziehungsweise angewandte Forschung. Die dürftigen empirischen Befunde ermöglichen darüber hinaus weder eine systematische Theoriebildung noch eine gehaltvolle Begründung einer eigenständigen Kategorie Flucht in der interdisziplinären Bildungsforschung.

Auch wenn die internationale Forschung zu Flucht und Zwangsmigration, die ein etabliertes interdisziplinäres Forschungsfeld mit längerer Tradition darstellt, die Bildungsforschung zum Teil erfasst, ist die Befundlage zum Schwerpunkt der Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher vergleichsweise spärlich. In der kanadischen Forschung liegen insgesamt mehr empirische Untersuchungen vor, die in Bezug auf einige Fragestellungen relevante Befunde offenbaren. Als positive Einflussfaktoren werden ein jüngeres Einreisealter (vgl. u.a. Anisef et al. 2010), die Einbindung in religiöse und ethnische Communites (vgl. Davy et al. 2014) sowie die Bildungs- und Erfolgserwartungen der Eltern (vgl. Hynie et al. 2012) beschrieben.

(Erwartungs-)Konflikte in den Familien spielen sowohl in der kanadischen als auch der deutschen Forschung eine zentrale Rolle (vgl. überblicksartig El-Mafaalani 2017b), allerdings wird im kanadischen Kontext die Familie deutlich häufiger als positiver Einflussfaktor beschrieben (vgl. überblicksartig Korntheuer 2014). Hochinteressant ist die These, dass der Bildungsstand der Eltern für den Erfolg der Kinder bei Flüchtlingen weniger bedeutsam sein könnte als bei anderen Migrant*innen (vgl. Wilkinson 2002, 187). Dieser aus Kanada stammende Befund könnte eine eigenständige Kategorie Flucht begründen. Hierzu bedarf es jedoch weiterer Forschung, die insbesondere auch institutionelle Unterschiede in den aufnehmenden Ländern berücksichtigt. Einen signifikanten Einfluss auf den Bildungserfolg scheint die ethnische Zugehörigkeit zu haben. Diese These wird mit einer größeren kulturellen Nähe (auch zur Institution Schule) sowie institutionellem Rassismus begründet (vgl. Wilkinson 2002). Zudem lässt sich an der kanadischen Forschung ablesen, dass Fördersysteme in und um die Bildungsinstitutionen von besonderer Relevanz sind (vgl. Fantino/Colak 2001). Diese sind in urbanen Zentren besser ausgebaut (vgl. Wilkinson 2002).

21 In einer Reihe von Studien konnte gezeigt werden, dass bereits die Sommerferien sich negativ auf die Kompetenzen von (bestimmten) Schülerinnen und Schülern auswirken können (vgl. Becker et al. 2008; Ditton 2008; Maaz et al. 2010).

22 Ohne direkte Bezüge zum Bildungserfolg weisen mehrere Publikationen auf sehr unterschiedliche Problemstellungen für geflüchtete Jungen und Mädchen in den Bildungsinstitutionen hin (vgl. Balluseck 2003).

Insgesamt liegen Befunde vor, dass die Bildungserfolge von Flüchtlingen in Kanada mit dem Durchschnitt der Schüler*innen insgesamt vergleichbar sind (vgl. Korntheuer 2016, 156 & II3.3). Demgegenüber offenbaren Daten aus Großbritannien einen gegenteiligen Befund. Hier werden starke Diskrepanzen beschrieben (vgl. Rutter 2006). In eine ähnliche Richtung, aber weniger deutlich, gehen Befunde aus Australien (vgl. Matthews 2008) und den USA (vgl. McBrian 2005).

Hierbei muss betont werden, dass die verschiedenen internationalen Studien im Hinblick auf Studiendesign und Datengrundlage kaum vergleichbar sind. Außerdem wäre zu untersuchen, inwiefern die sozialstrukturelle und ethnische Zusammensetzung von Flüchtlingen auf der einen Seite sowie die rechtlichen, gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen der Aufnahmeländer auf der anderen Seite einen Einfluss auf die Bildungsteilhabe haben, und wie stark diese jeweils sind. Um sich diesen zentralen Forschungsfragen zu nähern, ist eine grundlegende und umfassende internationale (insbesondere quantitative) Forschung notwendig. Zudem fehlen international vergleichende Studien, aus denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Abhängigkeit von Kontextbedingungen, etwa den rechtlichen Rahmenbedingungen und dem Bildungssystem in den aufnehmenden Staaten, rekonstruiert werden können.

Eine Ausnahme bildet eine Studie, in der systematisch die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in den Städten München und Toronto empirisch verglichen wurde (vgl. Korntheuer 2016). Die qualitative Untersuchung gibt erste Hinweise darauf, dass es sowohl fluchtspezifische Problemstellungen gibt, die unabhängig von den jeweiligen Strukturen die Bildungsteilhabe beeinflussen, als auch nationale Unterschiede in der Bildungsintegration von Flüchtlingen, die sich vom Bildungszugang über die unterstützenden Maßnahmen bis hin zu Exklusionsmechanismen erstrecken. Diese explorativ-vergleichende Studie verweist auf die Notwendigkeit breiter angelegter internationaler Vergleiche, um empirisch fundierte Aussagen über Fluchtspezifika (gegenüber anderen Formen der Migration sowie in Abgrenzung zu anderen Dimensionen sozialer Ungleichheit) sowie über politische und pädagogische Strategien zur Verbesserung von Bildungschancen zu ermöglichen.

5. Fazit: Forschungsdesiderate und Forschungsstrategien

Derzeit laufen eine Reihe von einschlägigen Forschungsprojekten, die zum Teil die offenen Fragen aufgreifen. Daher ist zu erwarten, dass sich in den kommenden Jahren das Publikationsaufkommen weiterhin auf einem hohen Niveau hält und sich in absehbarer Zeit die Befundlage verbessert. Die abschließende Skizzierung der dringlichsten Forschungsbedarfe sowie einige Überlegungen zu einer nachhaltigen Strategie für eine fluchtbezogene Bildungsforschung sind entsprechend als Momentaufnahmen zu verstehen.

5.1 Forschungslücken

Im Hinblick auf die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen werden durch Fluchtmigration neue Anforderungen an die Bildungsforschung gestellt. Hier können Ansätze der Intersektionalitätsforschung gewinnbringend sein, insbesondere bei der Differenzierung und Integration der Kategorie „Flucht" innerhalb der verschiedenen sich „kreuzenden" Dimensionen sozialer Benachteiligung und Diskriminierung, etwa Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Sexualität, Behinderung/Körper, Herkunft, Staatsangehörigkeit, Religion und so weiter.

Erste empirische Befunde, die zeigen, dass die regionalen Differenzen zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Geflüchteten im Vergleich zu deutschen Schüler*innen innerhalb eines Bundeslandes größer sein können als die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bundesländern, deuten auf einen weiteren relevanten Forschungsbedarf. Dabei wurde auf Kreisebene ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Ausländer*innenanteil in der Schüler*innenschaft und der Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler*innen erkennbar. Dieser belastbare Befund ist hinsichtlich der zugrundeliegenden Ursachen und Mechanismen noch weitgehend ungeklärt (vgl. El-Mafaalani/Kemper 2017a). Durch die gleichmäßigere Verteilung der Geflüchteten in die gesamte Fläche erscheint die Analyse regionaler Unterschiede besonders relevant. 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 (vgl. von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016). Inwieweit sich dies auf die Bildungsintegration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen auswirkt, muss weiter aufmerksam beobachtet werden.

Insgesamt fehlen für eine systematische Begründung von Flucht und Zwangsmigration als eigenständige Kategorien für Theoriebildung und Methodologie der empirischen Bildungsforschung insbesondere quantitative Studien. Eine Reihe von bereits beschriebenen theoretischen und methodologischen Problemstellungen deuten auf eine zunehmend dynamische Entwicklung im Forschungsfeld (vgl. u.a. Seukwa 2006; Behrensen/Westphal 2009; Andresen/Geraerts 2016). Darüber hinaus fehlen vergleichende Analysen im Kontext von Bildung, etwa gruppenbezogene (z.B. geflüchtete und andere neuzugewanderte Kinder, Jugendliche und/oder junge Erwachsene), internationale, historische oder räumliche Vergleiche (z.B. zwischen oder innerhalb von Nationalstaaten, Bundesländern, Regionen oder Kommunen). Solche Vergleichshorizonte sollten auch für qualitative Studien grundlegend sein, um das Fluchttypische in der empirischen Analyse rekonstruieren zu können (vgl. El-Mafaalani et al. 2015).

Offene Forschungsfragen beziehen sich unter anderem auf:

- die *Bildungschancen* insgesamt, also die Bildungsbeteiligung, den Bildungserfolg oder den Kompetenzerwerb im (vor- und hoch)schulischen, im (vor)beruflichen (Aus)Bildungs- oder Weiterbildungssystem sowie in non-formalen Settings beziehungsweise informellen Kontexten;

- *Unterschiede* zwischen Flüchtlingen aus verschiedenen Herkunftsländern (etwa aus Libanon, Bosnien, Afghanistan, Irak, Syrien sowie aus sogenannten sicheren Herkunftsländern), zwischen männlichen und weiblichen Flüchtlingen, Minderjährigen und Älteren, zwischen unbegleiteten und begleiteten minderjährigen Flüchtlingen und so weiter im Hinblick auf die soziale Herkunft und andere spezifische Bildungsvoraussetzungen, ggf. auch unter Berücksichtigung des Bildungssystems des Herkunftslandes und des Einreisealters;

- *Unterschiede* zwischen Bildungsbiografien von Flüchtlingen und anderen Migrant*innen (z.B. aus EU-Staaten) mit Blick auf den Zugang zum, Verbleib sowie Erfolg im Bildungssystem;

- die Bedeutung, den Wandel und die Wirkung von *politischen* und *rechtlichen Setzungen* sowie von *Verwaltungshandeln* für Bildungschancen, für Ungleichheiten im Bildungssystem und hinsichtlich sozialer Mobilitätsprozesse, der Verwertbarkeit von Qualifikationen sowie der Anerkennung z.B. von Zertifikaten oder Kompetenzen;

- den (sich ggf. verändernden) Umgang mit Flucht im Bildungssystem – von der (Ungleich-) Verteilung auf (unterschiedliche Typen von) Sprachkursen über Formen der Beschulung (z.B. integrativ oder parallel) und ihre Effekte bis hin zu Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen von Geflüchteten in Bildungsinstitutionen oder der Thematisierung beziehungsweise Darstellung von Flucht als Inhalt von Bildung beziehungsweise von Bildungsmedien;

- die Bedeutung von verschiedenen Professionen und Ehrenamt für die Bildungsintegration von Geflüchteten in Institutionen – auch und insbesondere im Hinblick auf Veränderungen der Institutionen sowie des Verhältnisses zwischen hauptamtlich und ehrenamtlich Tätigen;

- die Logiken und Praktiken von Bildungsinstitutionen und Bildungseinrichtungen im Umgang mit Geflüchteten, etwa in Richtung neuer oder der Überwindung alter Differenzlinien sowie (neuer) Aushandlungsprozesse um Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit;

- den Einfluss von Flucht auf Bildungsbiographien und die Rekonstruktion von Bildungsprozessen – auch über die Generationenfolge (also auch für die zweite und dritte Generation);

- den Zugang zu Bildung, etwa die föderale Auslegung von Schulrecht und Schulpflicht für geflüchtete Kinder und Jugendliche, sowie den Zugang zu beruflicher Qualifizierung, insbesondere für junge erwachsene Geflüchtete – jeweils insbesondere unter Berücksichtigung des Rechtsstatus.

Der praxisorientierten beziehungsweise angewandten Forschung kommt insbesondere in den Bereichen der Sprachentwicklung, des Unterrichts und der Organisation von Bildungssettings eine besondere Bedeutung zu. Um die Sprachentwicklung in der Bildungs- und Fachsprache im Deutschen sowie weitere fachliche sowie mehrsprachige Kompetenzen zu erfassen und den individuellen Unterstützungsbedarf passgenau zu ermitteln, müssen diagnostische Instrumente entwickelt werden, die die spezifischen Voraussetzungen neu zugewanderter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener berücksichtigen und auf den bisherigen Erkenntnissen zum Zweitsprachenerwerb aufbauen.

Die im Zuge der hohen Fluchtmigration nach Deutschland zwischen 2014 und 2016 enorm gestiegene Anzahl an Fachliteratur, Expertisen, Tagungen und Fortbildungsangeboten zum Thema Flucht und Bildung zeigt insgesamt eine eher normative und praxisorientierte Ausrichtung. Empirische Untersuchungen nehmen bisher verstärkt Bezug auf berufsvorbereitende und -ausbildende sowie non-formale Aspekte in den Bildungsbiografien geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland (vgl. Schroeder/Seukwa 2018.; Korntheuer 2016; Gag/Schroeder 2012; Seukwa 2006; Niedrig 2003b; Pohl/Schroeder 2003). Weitere Studien erfassen die Sprachbiografien und Mehrsprachigkeit neu zugewanderter Schüler*innen (vgl. Baumann/Riedl 2016, 65ff.; Ahrenholz/Maak 2013, 30ff.) und untersuchen den Prozess des Spracherwerbs im Deutschen (vgl. Czinglar 2018). Jedoch existieren bisher wenig empirische Befunde, die differenziert und systematisch einen Gesamtüberblick zur Bildungssituation geflüchteter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener im allgemeinen (und beruflichen) Bildungssystem geben. Es fehlen gegenwärtig Untersuchungen zu Schul- und Unterrichtskonzepten beziehungsweise -praktiken (vor allem über den sprachlichen Fokus hinaus). Auch diagnostische Verfahren zur Ermittlung des Leistungsstands sowie dessen Entwicklung im Deutschen und in anderen fachlichen Kompetenzen müssen zielgruppenspezifisch noch entwickelt und evaluiert werden. Darüber hinaus sind Untersuchungen von Bildungsverläufen und -erfolgen geflüchteter beziehungsweise neu zugewanderter Kinder, Jugendlicher sowie junger Erwachsener im Bildungssystem in Deutschland und die subjektive Perspektive dieser Schüler*innen in der Forschung bisher rar. Solche Untersuchungen können die Grundlage für eine Schulpraxis sein, die neben der Fokussierung auf institutionelle Bedingungen und Leistungen, etwa in Bezug auf den Spracherwerb im Deutschen, auch die soziale beziehungsweise psychosoziale Einbindung geflüchteter Schüler*innen berücksichtigt. Angesichts des verstärkten wissenschaftlichen Interesses in jüngster Zeit dürften hier in den nächsten Jahren verstärkt Forschungsergebnisse zu erwarten sein.

5.2 Perspektiven für zukünftige Forschung

Zur Verbesserung der Datenlage wäre es wünschenswert, wenn in der Schulstatistik in Zukunft neben der Staatsangehörigkeit (über die nur relativ grob beziehungsweise 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). 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 wären zudem stichprobenbasierte Erhebungen und die systematische Berücksichtigung von Geflüchteten in Panels (etwa im Nationalen Bildungspanel) wichtig.

Zudem ist eine systematische Forschungsförderung wünschenswert, die einen nachhaltigen, interdisziplinären und strukturierten Erkenntnisgewinn gewährleistet. Dies umfasst alle Bereiche von der Grundlagenforschung (etwa Sonderforschungsbereiche) über die systematische Evaluation der vielen unterschiedlichen institutionellen Strukturen bis hin zu einer differenzierten Berichterstattung über die (Miss-)Erfolge von der elementaren bis zur beruflichen und hochschulischen Bildung. Zugleich fehlen derzeit Karrierewege für Bildungsforscher*innen, die sich im Bereich Flucht oder Neuzugewanderte profiliert haben beziehungsweise profilieren werden.

Vom Prinzip her sollten sich alle für die Bildungsforschung relevanten Akteur*innen in Wissenschaft und Politik fragen, was man vor 2015 hätte getan haben müssen, um die Gelingens- und Misslingensbedingungen der Bildungsintegration empirisch fundiert und mit konkreten Orientierungshilfen für die Praxis darstellen zu können. Die Antworten wären weitgehend auch heute noch gültig.

Literaturverzeichnis

Adam, Hubertus; Möller, Birgit; Lucas, Torsten; Paulus, Stephanie (Hg.) (2005): Flüchtlingskinder und ihre Familien in Beratung und Therapie. *Psychosozial* 102 (4), 19-40.

Adam, Hubertus; Inal, Sarah (2013): *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.

Ahrenholz, Bernt; Maak, Diana (2013): *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)"*, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. 2. Aufl. Online verfügbar unter: http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Ahrenholz, Bernt; Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa (2016): „Dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt" - Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. *BiSS-Journal*, 5. Ausgabe. Online verfügbar unter: http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Sekundarstufe.pdf. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Akbaşoğlu, Süreyya; El-Mafaalani, Aladin; Heufers, Patricia; Karaoğlu, Sündüz; Wirtz, Stefan (2011): *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Clearingverfahren*. ISF RUHR Forschungsbericht. Band 1. Dortmund. Online verfügbar unter www.isf-ruhr.de/app/.../ISF+RUHR+Forschungsbericht+UMF_Version2013.pdf. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Altermann, André; Steinhauer, Ramona (2016): Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in NRW – Steuerungs- und Planungsprozesse in Kommunen und Ganztagsschulen. *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit*. Münster, New York: Waxmann, 186-199.

Andresen, Sabine; Geraerts, Katharina (2016): Kindheitsforschung und ihre Zugangsmöglichkeiten zu geflüchteten Kindern. In: *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. „In erster Linie Kinder und Jugendliche!", Sozialmagazin,* Sonderheft Frühjahr 2016.

Angenendt, Steffen (2000): *Kinder auf der Flucht. Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Im Auftrag des Deutschen Komitees für UNICEF*. Opladen: Springer VS.
Aycha, Abduljawad (1996): *Leben im Exil: Psychologische Untersuchung der subjektiven Lebenssituation ausländischer Flüchtlinge in Deutschland*. Frankfurt am Main: Iko Verlag.

Bainski, Christiane (2017): Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Erfahrungen – Erkenntnisse – Perspektiven. In: Nele McElvany et al. (Hg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung.* Münster u.a.: Waxmann, S. 191-196.

Baisch, Benjamin; Lüders, Kilian; Meiner-Teubner, Christiane; Riedel, Birgit; Scholz, Antonia (2017): Flüchtlingskinder in der Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Befragung „Flüchtlingskinder" zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/Fluechtlingskinder_in_Kindertagesbetreuung.pdf (Abrufdatum: 05.03.2019).

Bak, Raphael (2016): Jungen Menschen Lernchancen geben und Menschlichkeit kultivieren. In: BAK: *Seminar. Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund.* Heft 4, 54-65.

Bär, Christine (2016): Migration im Jugendalter. Psychosoziale Herausforderungen zwischen Trennung, Trauma und Bildungsaufstieg im deutschen Schulsystem. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Baumann, Barbara; Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Behrensen, Birgit; Groß, Verena (2004): *Auf dem Weg in ein „normales Leben"? Eine Analyse der gesundheitlichen Situation von Asylsuchenden in der Region Osnabrück*. Online verfügbar http://lagerhesepe.blogsport.eu/2004/06/behrensen-birgit-gros-verena-auf-dem-weg-in-ein-„normales-leben"-eine-analyse-der-gesundheitlichen-situation-von-asylsuchenden-in-der-region-osnabruck-osnabruck-2004/ (Abrufdatum: 05.03.2019).

Behrensen, Birgit; Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In: Lothar Krappmann et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven.* Bielefeld: wbv, S. 45-58.

Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.) (2016): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster u.a.: Waxmann.

Birnbaum et al. (2018): Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen. In: Dewitz; Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 231-250.

Böhm, Manuela; Mehlem, Ulrich (2016): Fluchtpunkt Deutsch. Alphabetisierung von Kindern mit Arabisch als Erstsprache in Frankfurter Intensivklassen. In: *Cölfen, Hermann; Januschek, Franz (Hg.): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 89*, 187-215.

Boos-Nünning, Ursula (2016): *Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung*. Münster: Waxmann.

Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin (2005): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster u.a.: Waxmann.

Brämer, Marie; El-Mafaalani, Aladin; Heufers, Patricia; Wirtz, Stefan (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): Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Ein Überblick. München: Deutsches Jugendinstitut.

Brinks, Sabrina; Dittmann, Eva (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Aktuelle Entwicklungen und Anforderungen. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, *3*, S. 93-98.

Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (Hg.) (2016): *IAB-BAMF-SOEB-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse*. Nürnberg.

Carstensen, Corinna; Neumann, Ursula; Schroeder, Joachim (Hg.) (1998): *Movies – Junge Flüchtlinge in der Schule*. Hamburg: Bergmann u. Helbig.

Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka (2016): Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von projektorientiertem DaF/DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule.* Münster, New York: Waxmann, S. 159-200.

Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hg.) (2016): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster, New York: Waxmann.

Cummins, Jim (2008): BiCS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. 2. Auflage. In: Brian Street & Nancy Hornberger (Hrsg.), Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, S. 71–83.

Czinglar, Christine (2018): Zweitspracherwerb im Jugendalter: Die Bedeutung des Alters und literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen. In: Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 158-173.

von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.) (2018): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

von Dewitz, Nora; Massumi, Mona; Grießbach, Johanna (2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Aktuelle Entwicklungen im Jahr 2015. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Dieckhoff, Petra (Hg.) (2010): Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dietz, Barbara; Holzapfel, Renate (Hg.) (1999): Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Kinder in Aussiedlerfamilien und Asylbewerberfamilien – alleinstehende Kinderflüchtlinge. Opladen: DJI.

Ebbinghaus, Margit (2017): Praktikums- und Ausbildungsstellen für Geflüchtete: Wann Klein- und Mittelbetriebe sie von sich aus anbieten. BIBB-Report 1. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8227. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Eisenhuth, Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Selbst- und Fremdpositionierung. Wiesbaden: Springer VS.

El-Mafaalani, Aladin (2017a): Flucht in die Migrationsgesellschaft. Allgemeine Zusammenhänge und politische Herausforderungen. In: Hartwig, Luise; Mennen, Gerald; Schrapper, Christian (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien*. Weinheim, S. 20-34.

El-Mafaalani, Aladin (2017b): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (6), 708.

El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.

El-Mafaalani, Aladin; Kemper, Thomas (2017a): Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher im regionalen Vergleich. Quantitative Annäherungen an ein neues Forschungsfeld. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung* 2, 173-217.

El-Mafaalani, Aladin; Kemper, Thomas (2017b): Bildungserfolgreich trotz ungünstiger Rahmenbedingungen. Empirische Analysen und theoretische Überlegungen zum Bildungserfolg vietnamesischer Jugendlicher. In: Schultze, Günther; Kolb, Arnd; Long, Thanh (Hg.): *Unsichtbar. Deutsch-Vietnamesische Wirklichkeiten*. Köln, S. 217-229.

El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian; Weitzel, Gerrit (2015): Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung. In: Maehler, Débora B.; Brinkmann, Heinz Ulrich (Hg.): *Methoden der Migrations- und Integrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 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 (Hg.): *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Sonderheft Neue Praxis,* S. 115–125.

Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike; Jording, Judith (2017): Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: *DDS,* Jg. 109, 3, S. 209-222.

Enderlein, Oggi; Rieker, Peter; Weiss, Karin (2001): Junge Flüchtlinge in multikultureller Gesellschaft. Opladen: Leske und Buderich.

Engemann, Helen (2018): Mehrsprachigkeit im (frühen) Kindesalter. In: Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 105-123.

Ermel, Olga (2018): Schule im Kontext Flucht. In: Bröse, Johanna; Faas, Stefan; Stauber, Barbara (Hg): *Flucht.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 157-172.

Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Berlin.

Feldmeier, Alexis (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf unterrichten. Selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernprozesse mit Hilfe eines Portfolios fördern. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster u.a.: Waxmann, S. 339-368.

Fiedler, Angelika; Görtz, Martin (2016): Kinder mit Fluchterfahrungen an Grundschulen. In: Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg.): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 180-186.

FMKS (Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen) (2014): Bilinguale Grundschulen in Deutschland 2014. Online verfügbar unter: www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=1118.

Frenzel, Beate et al. (2016): Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster u.a.: Waxmann, S. 171-195.

Funck, Barbara; Karakaşoğlu, Yasemin; Vogel, Dita (2015): „Es darf nicht an Papieren scheitern". Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. Online verfügbar unter: http://www.fb12.uni -bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Projekte_laufend/Funck_Karakasoglu_Vogel_2015_Nicht_an_Papieren_scheitern_Schule_Aufentaltsstatus_web.pdf.

Fürstenau, Sara; Niedrig, Heike (2018): Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In: Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 214-230.

Gag, Maren; Schroeder, Joachim (2012): Refugee Monitoring. Zur Situation junger Flüchtlinge im Hamburger Übergangssystem Schule / Beruf. Online verfügbar unter: http://www.fluchtort-hamburg.de/fileadmin/pdf/2012/passage_Bericht_13.6._2012_online.pdf

Gag, Maren; Voges, Franziska (Hg.) (2014): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster u.a.: Waxmann.

Gerull, Mirjam; Krull, Anne; Waldmann, Katharina (2016): Schulalltag in Babel – Schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Rahmen einer Sprachlernklasse. In: Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg.) (2016): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; S. 187-191.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.

Granato, Mona et al. (2016): Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung – Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8033 (Abrufdatum: 05.03.2019).

Granato, Mona; Neises, Frank (Hg.) (2017): Geflüchtete und berufliche Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere BIBB Heft 187. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8508. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Granato, Mona (2018): Fluchtmigration und berufliche Ausbildung. In: Ceylan, Rauf; Ottersbach, Markus; Wiedemann, Petra (Hg.): *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation.* Wiesbaden: Springer VS, S. 131-154.

Große, Anton (2015): Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule. Fallstudie zu einer Schule mit einem hohen Anteil von Aussiedlerschülern. Münster u.a.: Waxmann.

Havkic, Amra et al. (2018): Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Anforderungen und Ressourcen. In: Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 174-195.

Hägi, Sara (2016): Professionell zur Sache. Bewährte Ansätze aus der Didaktik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster u.a.: Waxmann, S. 299-320.

Heckmann, James J.; Lochner, Lance (2000): Rethinking Education and Training Policy. Understanding the Sources of Skill Formation in a Modern Economy. In: Danzinger, Sheldon; Waldfogel, Jane (Hg.): *Securing the Future. Investing in Children from Birth to College*. New York, S. 47-83.

Heintze, Andreas (2017): Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Bildungsadministration. In: McElvany, Nele et al. (Hg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung.* Münster u.a.: Waxmann, S. 185-190.

Henkel, Jennifer; Jung, Saha (2018): Kindertageseinrichtungen als Brückenbauer zur Überwindung (flucht-) migrationsspezifischer Segregation?! In: Ceylan, Rauf; Ottersbach, Markus; Wiedemann, Petra (Hg.): *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation.* Wiesbaden: Springer VS, S. 101-113.

Henrichs, Jutta (2016): Individuelle Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster u.a.: Waxmann, S. 83-91.

Holling, Yvonne (2007): Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich. Zur schulischen Situation analphabetischer Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer niedersächsischen Stadt. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2016): Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration. IAB-Kurzbericht 24.

Jakovleva-Schneider, Ljubov (2016): Erfahrungen und Anregungen aus der Praxis. Die Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler am Gymnasium Essen Nord-Ost. In: Benholz,

Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster u.a.: Waxmann, S. 113-127.

Johansson, Susanne (2016): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration sowie der Robert-Bosch-Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/was-wir-ueber-fluechtlinge-nicht-wissen. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Jordan, Silke (2000): Fluchtkinder. Allein in Deutschland. 1. Aufl. Karlsruhe: Von-Loeper-Literaturverlag.

Karakayalı, Juliane et al. (2016): Forschungsbericht. Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen. In: BIM (Hrsg.): Solidarität im Wandel? Berlin, S. 249-259. Online verfügbar unter: https://www.bim-fluchtcluster.hu-berlin.de/de/12-beschulung-gefluechteter-kinder/forschungsbericht. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Karakayalı, Juliane et al. (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis.* Jg. 109, 3, 223-235.

Kemper, Thomas (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster u.a.: Waxmann.

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* (JERO), 9 (1), 144–168.

Kemper, Thomas; Weishaupt, Horst (2015): Region und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz et al. (Hg.): *Empirische Bildungsforschung – Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden. S. 245–257.

Khakpour, Natascha; Dirim, Inci (2016): Deutschförderung unter migrationspädagogischer Perspektive: Spracharbeit mit Schüler_innen, auch geflüchteten – Umgang mit Lehrmaterialien. In: Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg.) (2016): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 87-95.

Khakpour, Natascha; Schramm, Karen (2016): Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger_innen. Theoretische Perspektiven und Praxisbeispiele. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster u.a.: Waxmann, S. 321-337.

Kittlitz, Anja (2016): Alphabetisierung in der Flüchtlingsarbeit. Hintergründe und Hinweise für die Unterrichtspraxis. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule.* Münster, New York: Waxmann, S. 105–130.

Korntheuer, Annette (2016): Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto. Münster, New York: Waxmann.

Kreyenfeld, Michaela; Krapf, Sandra (2016): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden: Springer VS, S. 119-144.

Kühn, Martin; Bialek, Julia (2017): Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kuhs, Katharina (2002): Unerfüllte Hoffnungen: Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse. In: Barwski, Hans; Faistauer, Renate (Hg.): *... in Sachen Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 263-279.

Kull, Carolin (2016): Unterrichtspraktische Perspektiven zur Förderung von Schreibkompetenz in Vorbereitungsklassen am Beispiel Wegbeschreibung. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule.* Münster, New York: Waxmann, S. 201-221.

Kurtenbach, Sebastian (2013): *Neuzuwanderer in städtischen Ankunftsgebieten. Opportunitätsstrukturen und Nutzung des öffentlichen Raums durch Neuzuwanderergruppen in Ankunftsgebieten am Beispiel der rumänischen und bulgarischen Zuwanderer in der Dortmunder Nordstadt*. Bochum: Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).

Langenkamp, Karin; Linten, Markus (2017): *Auswahlbibliographie: Berufsorientierung, Qualifizierung und Berufsausbildung von Flüchtlingen*. BIBB. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-fluechtlinge.pdf. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Lewek, Mirjam (2016): Auf der Suche nach Beteiligung von Geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Sozial Extra, Zeitschrift für Soziale Arbeit, 40 (4),* VS Verlag, 39-42.

Lewek, Mirjam; Naber, Adam (Hg.) (2017): *Kindheit im Wartezustand - Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland*. Deutsches Komitee für UNICEF e.V. In Auftrag gegeben beim Bundesfachverband für Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V.

Lewes, Berenice (2003): Zwischen Kompetenzen und Hindernissen. Die Bildungserfahrungen des afrikanischen Jugendlichen Jecob: Eine erste Annäherung an unsere Forschungsfragen. In: Neuman, Ursula et al. (Hg.): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster u.a.: Waxmann, S. 11-22.

Maak, Diana (2014): „es WÄre SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCKschläge gäbe“ - Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, Bernt; Grommes, Patrick et al. (Hg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter.* Berlin: de Gruyer, S. 319-337.

Markmann, Gesa (2016): Sprachliche Strukturen sichtbar machen. In: Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg.): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 117-125.

Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg.) (2016): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Maschke Sabine; Schulz-Gade, Gunild; Stecher, Ludwig (Hg.) (2017): *Jahrbuch Ganztagsschule 2017: Junge Geflüchtete in der Ganztagsschule*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.

Massumi, Mona (2019; i.E.): *Migration im Schulalter: systemische Effekte und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Peter Lang Verlag.

Massumi, Mona (2016): Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Haushalt & Bildung, 2,* 35-46.

Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike (2018): Übergänge in das deutsche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung. Eine thematische Einordung. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 9-21.

Massumi, Mona et al. (2015): *Neuzugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.

McElvany, Nele; Jungermann, Anja; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter (Hg.) (2017): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster, New York: Waxmann.

Mecheril, Paul; Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger". In: Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen.* Opladen: Budrich, S. 109–121.

Melter, Claus (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe*. Münster: Waxmann.

Meysen, Thomas; Beckmann, Janna; González Méndez de Vigo, Nerea (2016): *Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Rechtsexpertise im Auftrag des Deutschen Jugendinistituts*. DJI. München. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Meysen_et_al_expertise_kitazugang_fluechtlingskinder_2016.pdf. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Mika, Christiane; Weis, Ingrid (2016): Willkommensklasse statt Auffangklasse. Schulische Förderung und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Libellen-Grundschule in Dortmund. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster u.a.: Waxmann, S. 65–82.

Möller, Birgit; Adam, Hubertus (2009): *Jenseits des Traumas: die Bedeutung von (schulischer) Bildung aus psychologischer und psychotherapeutischer Perspektive*. In: Axel Bohmeyer, Lothar Krappmann, Stefan Kurzke-Maasmeier, Andreas Lob-Hüdepohl (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht - Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld, S. 83-98.

Müller, Doreen; Nägele, Barbara; Petermann, Fanny (2014): *Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen im Übergang Schule-Beruf*. Robert-Bosch-Stiftung. Göttingen.

Muras, Anne (2016): Willkommensklassen am Berliner Friedrich-Ebert-Gymnasium. In: Jungkamp, Burkhard; John-Ohnesorg, Marei (Hg.): *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen.* Friedrich Ebert Stiftung. Berlin: Brandt, S. 57-60.

Nauck, Bernhard; Schnoor, Birger (2015): Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.* 67 (4), S. 633-657.

Neumann, Ursula et al. (Hg.) (2003): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster u.a.: Waxmann.

Niederhaus, Constanze; Schmidt, Eva (2016): Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster u.a.: Waxmann, S. 261-281.

Niedrig, Heike (2003a): Bildungsinstitutionen im Spiegel der sprachlichen Ressourcen von afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen. In: Ursula Neumann et al. (Hg.): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien.* Münster: Waxmann, S. 303–346.

Niedrig, Heike (2003b): Drei Jahre später... Ergebnisse einer Verbleibstudie zu den 76 Jugendlichen. In: Ursula Neumann et al. (Hg.): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien.* Münster u.a.: Waxmann, S. 347-377.

Niedrig, Heike/ Seukwa, Louis Henri (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. Dis*kurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2-2010, S. 181-193.

Niedrig, Heike/Seukwa, Louis Henri/Schroeder, Joachim (2002): Lernen in „totalen Räumen" – Ausgrenzung und Marginalisierung afrikanischer Flüchtlingsjugendlicher im deutschen Bildungssystem, in: Ursula Neumann et al. (Hrsg.), *Wie offen ist der Bildungsmarkt?: Rechtliche und symbolische Ausgrenzung junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem*, Münster u.a.: Waxmann, S. 19-32.

Oomen-Welke, Ingelore; Decker-Ernst, Yvonne (2016): Ein „Start in Deutsch" für Kinder nach der Flucht. In: Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg.) (2016): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 102-116.

OSI – Open Society Institute (2006): *Monitoring Education for Roma – A Statistical Baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe*, New York. Online verfügbar unter: https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/monitoring_20061218.pdf. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Otto, Johanna et al. (2016): *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Münster u.a.: Waxmann.

Panesar, Rita; Reinecke, Katja; Ullmann, Kirsten (2016): Lernchancen für alle! Schulentwicklung als Strategie zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung. In: Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg.): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161–176.

Pohl, Florian; Schroeder, Joachim (2003): „Nach diesen sechs Jahren zurück, man hat gar nichts". Bildungskarrieren von 76 afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen. In: Neumann, Ursula et al. (Hg.): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien.* Münster u.a.: Waxmann, S. 189-219.

Quindeau, Ilka; Rauwald, Marianne (Hg.) (2017): *Soziale Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Traumapädagogische Konzepte für die Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.

Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Online verfügbar https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf (Abrufdatum: 05.03.2019).

Reza-Jakubi, Marwah; Korkmaz, Faik (2017): Potenziale von Bildungsangeboten für Geflüchtete in der LehrerInnenbildung am Beispiel von „PROMPT! Deutsch lernen". In: Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina; Massumi, Mona (Hg.): *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster u.a.: Waxmann, S. 162-174.

Roth, Hans-Joachim (2018): Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung – auf dem Weg zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim, Basel: Beltz, S. 196-213.

Romig, Gabriele (2016): Erfolgreiche Sprachförderung für Geflüchtete in Schleswig-Holstein. In: Jungkamp, Burkhard; John-Ohnesorg, Marei (Hg.): *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen.* Friedrich Ebert Stiftung. Berlin: Brandt, S. 39-42.

Romiti u.a. (2016). In: Brücker; Herbert; Rother, Nina; Schupp, Hürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEB-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Nürnberg.

Saunders, Doug (2011): *Arrival City. The final migration and our next world*. München: Karl Blessing Verlag.

Scherschel, Karin & Scherr, Albert (2019, i.E.): *Wer ist ein Flüchtling? Grundlagen einer Soziologie der Zwangsmigration*. Göttingen.

Scherr, Albert (2014): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – ein Grenzfall. In: *Soziale Passagen*, Jg. 6, 2, S. 313-317.

Scherr, Albert & Sachs, L. (2017). *Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Scherr, Albert; Yüksel, G. (2016) (Hrsg.): *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit.* Neue Praxis. Sonderheft 13, Neuwied.

Schreier, Gudrun; Severin, Diemut; Arnz, Siegfried (2016): Das Berliner Konzept der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In: Jungkamp, Burkhard; John-Ohnesorg, Marei (Hg.): *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen.* Friedrich Ebert Stiftung. Berlin: Brandt, S. 45-54.

Schroeder, Joachim (2012): *Schulen für schwierige Lebenslagen: Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*. Münster u.a.: Waxmann.

Schroeder, Joachim; Seukwa, Louis Henri (2018): Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 141-157.

Schroeder, Joachim; Seukwa, Louis Henri (2007): *Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen*. Karlsruhe: von Loeper.

Schwaiger, Marika; Neumann, Ursula (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Gag, Maren; Voges, Franziska (Hg.): *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit.* Münster u.a.: Waxmann, S. 60-79.

Seeber, Barbara (2017): Teilhabe als Voraussetzung für das Sprachlernen. Begleitung einer internationalen Vorbereitungsklasse. In: Seibold, Claudia; Würfel, Gisela (Hg.): *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 177-183.

Seibold, Claudia; Würfel, Gisela (Hg.) (2017): *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.

Seukwa, Louis Henri (2016): Flucht, in: Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim u.a.: Beltz, S. 169-210.

Seukwa, Louis Henri (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster u.a.: Waxmann.

Seukwa, Louis Henri (2003): Kompetenz und Bildungsintegration unter Migrationsbedingungen. Zum ‚mitgebrachten' kulturellen Kapital der jungen Flüchtlinge. In: Neumann, Ursula et al. (Hg.): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien.* Münster u.a.: Waxmann, S. 263-302.

SVR (Hg.) (2016): *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland*. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs. Online verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/publikationen/was-wir-ueber-fluechtlinge-nicht-wissen/. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Söhn, Janina (2011): *Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Staubach, Rainer (2013): *Armutszuwanderung aus Südosteuropa : Ansatzpunkte zur Förderung von Diversität in „Ankunftsstadtteilen". Erkundungen in der Dortmunder Nordstadt*. Verbandsorgan des vhw (5). S. 254–260.

Teepe, Tina (2016): Die schulische Integration neu zugewanderter und geflüchteter Kinder und Jugendlicher – Aufgaben und Angebote der Landesweiten Koordinierungsstelle (LaKI) und im Verbund der Kommunalen Integrationszentren (KI) NRW. In: *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit.* Waxmann, S. 145-157.

Terhart, Henrike; Massumi, Mona; von Dewitz, Nora (2017): Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *Die Deutsche Schule, Jg. 109, 3,* 236-247.

Terhart, Henrike; von Dewitz, Nora (2018): „Sprache und so" – Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 268-291.

Vallizadeh u. a. (2016): Der Weg der Geflüchteten in den deutschen Arbeitsmarkt. In: Brücker; Herbert; Rother, Nina; Schupp, Hürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEB-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Nürnberg, S. 48-54.

Vogel, Dita; Stock, Elina (2017): *Opportunities and Hope Through Education. How German Schools Include Refugees*. GEW. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Weber, Melanie (2016): Methoden und Materialien zur ganzheitlichen pädagogischen Diagnostik von neu zugewanderten Jugendlichen aus der Praxis der SchlaU-Schule. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule.* Münster, New York: Waxmann, S. 131-158.

Weiser, Barbara (2014): *Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Flüchtlinge und Migranten mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung).* Beilage zum Asylmagazin 11. Online verfügbar unter: http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/redaktion/Dokumente/Publikationen/RechtBildung_online2014.pdf. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Weiser, Barbara (2017): Aufenthalt und Schulbesuch. Basisinformationen zu rechtlichen Fragen. In: Seibold, Claudia; Würfel, Gisela (Hg.): *Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 62-70.

Westphal, Manuela; Behrensen, Birgit (2008): Expertise: „Wege zum beruflichen Erfolg bei Frauen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation und Ursachen für die gelungene Positionierung im Erwerbsleben“. Osnabrück. Online verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/erfolgsbiographien.pdf?__blob=publicationFile. (Abrufdatum: 05.03.2019).

Wüstenberg, Anika (2016): Das erste Jahr als Integrationsfachkraft. Ein Erfahrungsbericht über Fragen, Herausforderungen, Kooperationen und Unterstützung. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis.* Münster u.a.: Waxmann, S. 31-50.

Ziese, Maren; Gritschke, Carolin (Hg.) (2016): *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript.

Zito, Dima; Martin, Ernest (2016): *Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Flucht: Forschung und Transfer. Flüchtlingsforschung in der Bundesrepublik Deutschland

Das Forschungsprojekt

Seit dem Beginn des Anstiegs der Zahl der Asylsuchenden in der Bundesrepublik 2011 ist die Nachfrage nach wissenschaftlicher Expertise in Politik, Administration, Praxis, Medien und Öffentlichkeit kontinuierlich gestiegen. In diesem Kontext ist die fehlende Vernetzung und Bündelung der Forschung zu Fragen von Gewaltmigration, Flüchtlingspolitik und (Re-)Integration von Flüchtlingen ebenso sichtbar geworden wie der geringe Grad an Aufbereitung wissenschaftlicher Herangehensweisen und Einsichten sowie der mangelnde Transfer der vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse in die politischen und öffentlichen Debatten. Vor diesem Hintergrund verfolgt das Forschungsprojekt drei Ziele:

1. die Bestandsaufnahme und Vernetzung der Forschungslandschaft,
2. die Bündelung der Wissensbestände und
3. den Transfer in Politik, Administration, Zivilgesellschaft, Medien und Öffentlichkeit.

Hierzu ist eine umfassende Datenbank zu relevanten Forschungsprojekten erstellt und mit einer interaktiven Forschungslandkarte zugänglich gemacht worden. Zudem werden in zehn Themenbereichen, von Fluchtursachen über Gewalterfahrungen und (Im)mobilität bis zur (Re-)Integration von Flüchtlingen, der Forschungsstand aufbereitet und Handlungsempfehlungen entwickelt. Workshops und Tagungen mit Wissenschaftlern sowie mit Vertretern aus Politik, Praxis und Medien dienen der Vernetzung und dem Transfer der Forschungsergebnisse. Das Vorhaben führt also das verfügbare Wissen zusammen und bietet weiterführende Perspektiven der Erörterung und Aufklärung des wissenschaftlichen Problems Flucht. Darüber hinaus bereitet es wissenschaftliche Kompetenzen und Kenntnisse für die politische, mediale und öffentliche Debatte auf.

Kontakt

Flucht: Forschung und Transfer
J. Olaf Kleist

IMIS / Universität Osnabrück
Neuer Graben 19/21
D – 49069 Osnabrück

Tel. +49 541 969 4428
fft-imis@uni-osnabrueck.de

UNIVERSITÄT OSNABRÜCK

www.flucht-forschung-transfer.de

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung