



LifBi WORKING PAPERS

Gisela Will, Ebru Balaban, Anike Dröscher, Christoph
Homuth und Jörg Welker

INTEGRATION VON FLÜCHTLINGEN IN DEUTSCHLAND: ERSTE ERGEBNISSE AUS DER REGES-STUDIE

Aktualisierung LifBi Working Paper No. 76
Bamberg, Januar 2019

Working Papers of the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi)

at the University of Bamberg

The LifBi Working Papers series publishes articles, expert reports, and findings related to data collected and studies conducted at the Leibniz Institute for Educational Trajectories—first and foremost, the National Educational Panel Study (NEPS) in Germany.

LifBi Working Papers are edited by the LifBi Board of Directors and the Heads of the LifBi Departments. The series started in 2011 under the name “NEPS Working Papers” and was renamed in 2017 to broaden the range of studies which may be published here.

Papers appear in this series as work in progress and may also appear elsewhere. They often present preliminary studies and are circulated to encourage discussion. Citation of such a paper should account for its provisional character.

Any opinions expressed in this series are those of the author(s) and not those of the LifBi management or the NEPS Consortium.

The LifBi Working Papers are available at www.lifbi.de (see section “Institute > Publications”). LifBi Working Papers based on NEPS data are also available at www.neps-data.de (see section “Data Center > Publications”).

Editor-in-Chief:

Corinna Kleinert, LifBi/University of Bamberg

Editorial Board:

Cordula Artelt, LifBi/University of Bamberg

Christian Aßmann, LifBi/University of Bamberg

Jutta von Maurice, LifBi

Sabine Weinert, LifBi/University of Bamberg

Contact:

Leibniz Institute for Educational Trajectories

Wilhelmsplatz 3

96047 Bamberg

Germany

contact@lifbi.de

Integration von Flüchtlingen in Deutschland: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie

*Gisela Will, Ebru Balaban, Anike Dröscher, Christoph Homuth, Jörg Welker
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.*

E-Mail-Adresse:

gisela.will@lifbi.de

Bibliographische Angabe:

Will, G., Balaban, E., Dröscher, A., Homuth, C. & Welker, J. (2018). Integration von Flüchtlingen: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie (Aktualisierung LfBi Working Paper No. 76). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

Das diesem Working Paper zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FLUCHT03 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Integration von Flüchtlingen in Deutschland: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie

Deutsche Zusammenfassung

Anhand der Daten der ersten Welle der ReGES-Studie wird mit Hilfe verschiedener Integrationsindikatoren die aktuelle Lebenssituation von Flüchtlingsfamilien in Deutschland dargestellt. Nach einer kurzen Beschreibung des Studiendesigns sowie der Ausschöpfung der ersten Welle werden erste deskriptive Ergebnisse vorgestellt. Die Darstellung orientiert sich an den vier Dimensionen der Sozialintegration: strukturelle, kulturelle, soziale und emotionale Integration.

Die strukturelle Integration der Kinder und Jugendlichen ist schon weit fortgeschritten: Ein Großteil der Kinder mit Fluchthintergrund unter sechs Jahren besucht eine Kindertagesstätte und über die Hälfte der Jugendlichen besucht bereits eine Regelklasse. Somit hat die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen Kontakt zur Sprache des Aufnahmelandes und zur Mehrheitsbevölkerung. Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen zur sozialen und kulturellen Integration. Ein Großteil der Jugendlichen hat täglich oder mehrmals wöchentlich Kontakt zu Deutschen und die eigene Einschätzung der Deutschkenntnisse ist sowohl bei Kindern als auch bei Jugendlichen bereits sehr positiv. In anderen Bereichen der Gesellschaft (wie etwa dem Arbeitsmarkt) besteht aber noch Nachholbedarf.

Insgesamt sind die befragten Familien mit ihrer Situation in Deutschland eher zufrieden und die Daten zeigen, dass die befragten Flüchtlinge hohe Bildungsambitionen haben und mit großer Mehrheit in Deutschland bleiben wollen.

Keywords

ReGES, Flüchtlingsstudie, Strukturelle Integration, Kulturelle Integration, Soziale Integration, Emotionale Integration

Englischsprachiges Abstract

Based on the data from the first wave of the ReGES study, the current situation of refugee families in Germany is presented using various integration indicators. After a short description of the study design and the response rate of the first wave, descriptive results are depicted. The presentation follows the four dimensions of social integration: structural, cultural, social and emotional integration.

The structural integration of children and adolescents is already well advanced: the majority of refugee children under the age of six attend a day care center and more than half of the adolescents already attend a regular class. Thus, the majority of children and young people have contact with the language of the host country and with the majority population. This is also reflected in the results on social and cultural integration. Most of the young people have contact with Germans daily or several times a week. The self-assessed German language competencies are already very high for both children and adolescents. However, in other areas of society (such as the labor market) there is still room for improvement.

Overall, the families surveyed are rather satisfied with their situation in Germany. The refugees have high educational aspirations and want to permanently stay in Germany by a large majority.

Keywords

ReGES, Refugee study, structural integration, cultural integration, social Integration, emotional integration

Inhalt

1.	Einleitung	5
2.	Überblick über das Studiendesign der ReGES-Studie	5
3.	Informationen zur Ausschöpfung in der ersten Welle	7
4.	Erste deskriptive Ergebnisse aus der ReGES-Studie	8
4.1	Informationen zu den befragten Familien und Zielpersonen in der ReGES-Stichprobe.....	9
4.2	Situation der in ReGES befragten Flüchtlinge in Deutschland	15
4.2.1	Strukturelle Integration	17
4.2.2	Kulturelle Integration.....	28
4.2.3	Soziale Integration	31
4.2.4	Emotionale Integration	33
5.	Zusammenfassung und Ausblick.....	34
6.	Literaturverzeichnis	35

1. Einleitung

Im Kontext der neueren Zuwanderung von Flüchtlingen kam auch eine große Zahl an Kindern und Jugendlichen nach Deutschland. Es wird davon ausgegangen, dass bei dieser Gruppe Integration, verstanden als Integration der einzelnen Zugewanderten in die sozialen Systeme, insbesondere über das Bildungssystem funktioniert. Daten zur Situation der Kinder und Jugendlichen in den Bildungsinstitutionen und Informationen über ihre Bildungsverläufe liegen bislang jedoch weitgehend nicht vor.

In der Studie ReGES – Refugees in the German Educational System werden diese Wissenslücken adressiert.

Im vorliegenden Papier werden nach einem kurzen Überblick über das Forschungsdesign der Studie sowie zur Stichprobe erste Ergebnisse der Studie ReGES vorgestellt. Hierbei werden zunächst die in der Stichprobe enthaltenen Familien beschrieben (z. B. Herkunftsländer, Bildungserfahrungen im Herkunftsland), bevor detailliert auf den Stand der Integration in Deutschland eingegangen wird. Die Darstellung gliedert sich hier anhand der vier Dimensionen der Sozialintegration – strukturelle, kulturelle, soziale und emotionale Integration – wobei ein besonderer Fokus auf die strukturelle Dimension gelegt wird.

2. Überblick über das Studiendesign der ReGES-Studie

Ein wichtiges Ziel der Studie ReGES ist die Begleitung der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund auf ihrem Weg durch das deutsche Bildungssystem, um ihre Bildungsverläufe zu beschreiben und Faktoren zu analysieren, die die Bildungskarrieren der Neuzugewanderten fördern oder behindern. Um dieses Ziel zu erreichen, reicht es nicht aus, zu einem einmaligen Zeitpunkt die Situation von Flüchtlingen im deutschen Bildungssystem zu beschreiben, sondern es ist zwingend erforderlich eine Längsschnittstudie mit mehreren Messzeitpunkten durchzuführen. Darüber hinaus ist aber ein weiteres Ziel zunächst die neuzugewanderten Gruppen zu beschreiben und ihre Situation im Bildungssystem detailliert dazustellen. Das vorliegende Papier konzentriert sich auf dieses Ziel und präsentiert erste deskriptive Ergebnisse anhand der Daten der ersten Welle der ReGES-Studie, die im ersten Halbjahr 2018 stattfand.

ReGES fokussiert auf zwei Startkohorten, die vor wichtigen Bildungsübergängen im deutschen Bildungssystem stehen:

Hierbei handelt es sich zum einen um die Altersgruppe, die sich kurz vor dem Eintritt in die Grundschule befindet. Untersucht werden in dieser Startkohorte, genannt Refugee Cohort 1 (RC1), Kinder ab vier Jahren bis maximal neun Jahre, die noch nicht die Schule besuchen, und ihre Eltern. Während die Kinder selbst im Hinblick auf kognitive Grundfähigkeiten und Deutschkompetenzen getestet werden, sind die eigentlichen Auskunftspersonen die Eltern, welche im Verlauf der Studie zu sieben Messzeitpunkten im halbjährigen Abstand befragt werden sollen.

Bei der zweiten Altersgruppe handelt es sich um Jugendliche, die sich noch in der Sekundarstufe I des deutschen Bildungssystems befinden und die vor dem Übergang in die Sekundarstufe II bzw. in die Berufsausbildung stehen. Befragt werden in dieser Startkohorte, genannt Refugee Cohort 2 (RC2), Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren und ihre Eltern. Anders als in RC1, in der die Eltern regelmäßig befragt werden, sind in RC2 die Jugendlichen

die Hauptauskunftspersonen, die zweimal im Jahr interviewt werden. Die Eltern werden nur einmalig zum ersten Messzeitpunkt zum familiären Hintergrund befragt. Für den Fall, dass die Eltern nicht an der Befragung teilnehmen wollen, dem Jugendlichen aber die Teilnahme erlauben, werden diesem zum ersten Messzeitpunkt einige Fragen zum Herkunftsland, zum sozialen Hintergrund der Familie sowie zu den Bildungserfahrungen der Eltern gestellt. Wie auch die Kinder in RC1 werden die Jugendlichen in ihren kognitiven Grundfähigkeiten und in ihren Deutschkompetenzen getestet.

In beiden Startkohorten werden einmal pro Bildungs- oder Schuljahr die pädagogischen Fachkräfte der Institutionen befragt, in denen sich die Kinder und Jugendlichen befinden. Darüber hinaus werden zum ersten Messzeitpunkt auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kommunen und Gemeinschaftsunterkünften befragt, die in ihrer alltäglichen Arbeit mit der Integration von Flüchtlingen betraut sind.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Erhebungsdesign (für eine ausführlichere Darstellung der beiden Startkohorten sowie einen Überblick über die Befragungsinhalte sei auf Will, Gentile, Heinritz, & von Maurice, 2018 verwiesen).

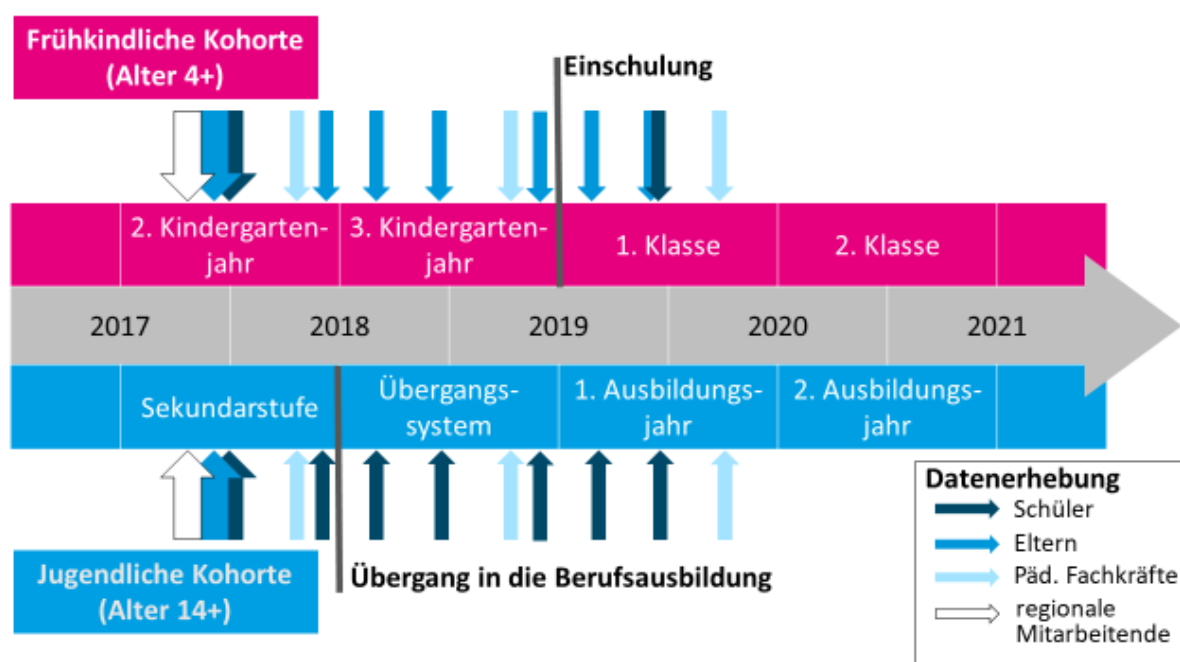


Abbildung 1: Überblick über die zeitliche Abfolge der Teilstudien in ReGES; Quelle: In Anlehnung an Will et al., 2016

In beiden Startkohorten findet eine breit angelegte Ausgangsmessung statt, in der grundsätzlich keine Einschränkung auf spezifische Herkunftsgruppen vorgenommen wird. Allerdings werden aus erhebungspraktischen Gesichtspunkten einige Kriterien zur Teilnahme vorgegeben: Es wurden nur Flüchtlinge befragt, die ab dem 1. Januar 2014 nach Deutschland gekommen sind, mit einem Erziehungsberechtigten in Deutschland leben und sich seit mindestens drei Monaten in Deutschland aufhalten. Darüber hinaus können nur Personen befragt werden, die eine der acht angebotenen Sprachen sprechen. Hierbei handelt es sich neben Deutsch um die Sprachen Arabisch, Englisch, Farsi, Französisch, Kurmandschi, Paschtu und Tigrinya (vgl. auch Will et al., 2018). Nach der Ausgangsmessung wird eine Fokussierung auf

bestimmte Herkunftsgruppen vorgenommen, um diese spezifischen Gruppen im Bildungsverlauf weiter zu verfolgen und vertiefter zu befragen und zu testen (vgl. hierzu im Detail Will et al., 2018). Im Fokus des vorliegenden Papiers steht jedoch die Ausgangsmessung, an der Flüchtlinge aus verschiedensten Herkunftsländern teilnahmen und welche es ermöglicht, einen Überblick über die Flüchtlingspopulation in dieser Altersgruppe und ihre Integration in Bildungsangebote zu gewinnen.

Die Befragung findet in den fünf Bundesländern Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen statt. Die Bundesländer wurden anhand verschiedener Makroindikatoren, wie z. B. Anzahl der Flüchtlinge im jeweiligen Bundesland, Arbeitslosenquote oder Einwohnerdichte ausgewählt. Ein weiteres wichtiges Auswahlkriterium war die Strategie der Beschulung von jungen Flüchtlingen (für Details zur Auswahl der Bundesländer vgl. Will et al., 2018). Innerhalb der ausgewählten Bundesländer fand ein mehrstufiger Prozess der Stichprobenziehung statt: Auf Grundlage einer Auszählung aus dem Ausländerzentralregister (AZR) wurden 20 Landkreise und 40 kreisfreie Städte gezogen. Diese Ziehung erfolgte mit Hilfe eines geschichteten Stichprobendesigns (probability proportional to size samplings (pps)). Im zweiten Schritt wurden innerhalb der 20 Landkreise die vier Gemeinden ausgewählt, die über die meisten Einwohner verfügen. Die Einwohnerzahl wurde hier als Proxy für die Anzahl der Flüchtlinge herangezogen. Insgesamt ergibt sich somit eine Stichprobe von 120 Gemeinden. In einem dritten Schritt wurden nun in den ausgewählten 120 kreisfreien Städten und Gemeinden jeweils anhand der Melderegister die Stichproben auf Individualebene gezogen. Die Einwohnermeldeämter wurden gebeten, Kinder und Jugendliche in den betreffenden Altersgruppen zu ziehen, die nach dem 01.01.2014 in die Gemeinde zugezogen sind und über eine Staatsangehörigkeit eines der Hauptherkunftsländer der Asylsuchenden der letzten Jahre mit guter Bleibeperspektive verfügen. In einem Screening-Interview – durchgeführt als CAPI (Computer Assisted Personal Interview) – mussten die Interviewerinnen und Interviewer dann eruieren, ob in dem kontaktierten Haushalt tatsächlich ein Zielkind lebt, das in die Grundgesamtheit einer der beiden ReGES-Startkohorten fällt (für weitere Details zur Stichprobenziehung sei auf Will et al., 2018 verwiesen).

3. Informationen zur Ausschöpfung in der ersten Welle

Von der über die mehrstufige Stichprobenziehung generierte Einsatzstichprobe von 18.735 Adressen wurden im Feld lediglich 10.236 Adressen (Bruttoeinsatzstichprobe I) eingesetzt. Dies lag daran, dass die Bereitschaft der Zielgruppe, an der Befragung teilzunehmen, sehr hoch war¹ und zudem die Grundgesamtheit durch das Stichprobenverfahren relativ gut identifiziert werden konnte. In lediglich 9,0% der Fälle wurde bereits im Rahmen der Kontaktierung festgestellt, dass die Zielkinder nicht zur Grundgesamtheit gehören, da die Familie z. B. schon länger in Deutschland lebt oder aus anderen Migrationsgründen nach Deutschland gekommen ist. Der mit Abstand häufigste Ausfallgrund war mit 24,0% die Tatsache, dass die Zielpersonen nicht mehr an der angegebenen Adresse wohnten. Die Verweigerungsquote ist mit 11,1% sehr gering.

Insgesamt wurden für 4.519 Familien Screening-Interviews realisiert, wobei sich bei 196 Familien im Verlauf des Screenings herausstellte, dass die Kinder in der Familie nicht zu einer

¹ Die Ausschöpfungsquote liegt im Durchschnitt über beide Kohorten bei 49,7% und die Kooperationsrate bei 80,0%. Beide Maßzahlen werden nach AAPOR 2016 berechnet (vgl. American Association for Public Opinion Research, 2016).

der Stichproben gehören. In den verbleibenden 4.323 Familien wurden insgesamt 5.474 Zielkinder identifiziert (Bruttoeinsatzstichprobe II). Von diesen identifizierten Zielkindern wurden für 4.820 Zielkinder (2.405 in RC1 und 2.415 in RC2) gültige Interviews realisiert. Bei den Jugendlichen gilt ein Fall dann als gültig realisiert, wenn er am Computer Assisted Self Interview (CASI) teilgenommen hat. In der RC1 hingegen ist die Teilnahme eines Elternteils am CASI Voraussetzung, sodass für alle 2.405 RC1-Kinder ein Elterninterview vorliegt. In RC2 war die Teilnahme am Elterninterview nicht zwingend erforderlich. Erfreulich ist daher, dass für über zwei Drittel der Jugendlichen dennoch ein Elterninterview vorliegt. Insgesamt liegen 3.296 realisierte Elterninterviews vor. 20,6% der befragten Eltern beantworteten Fragen zu mehreren Zielkindern (für weitere Details zur Ausschöpfung und zu Bruttostrichprobe I und II vgl. Will et al., 2018).

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die realisierten Interviews in der ersten Welle der ReGES-Studie.

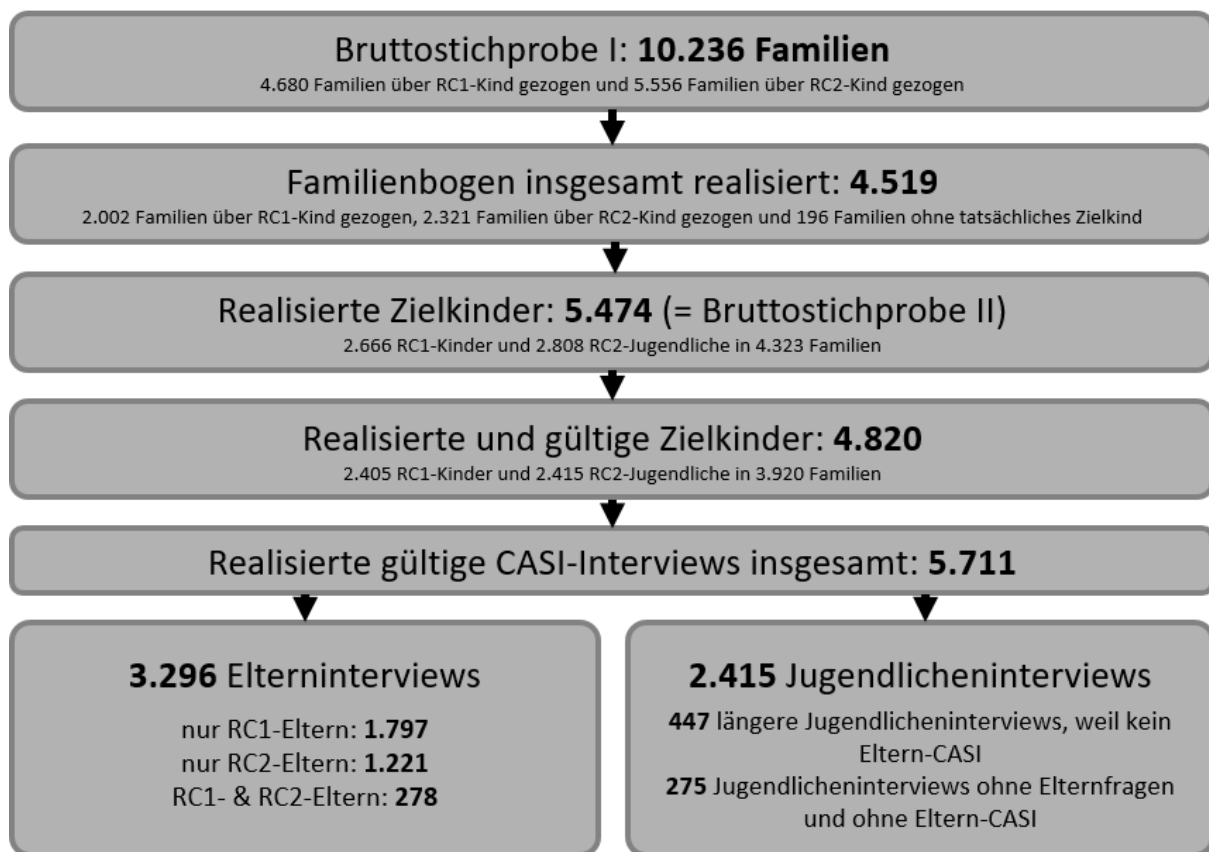


Abbildung 2: Überblick über die realisierten Interviews in der ersten Welle der ReGES-Studie; Quelle: ReGES-Daten Eltern- und Jugendlichenbefragung, Methodendaten, 1. Welle; Darstellung angelehnt an Will et al., 2018

4. Erste deskriptive Ergebnisse aus der ReGES-Studie

In diesem Kapitel sollen zunächst die befragten Familien und Zielpersonen in der ReGES-Stichprobe genauer beschrieben werden. Wer sind die befragten Familien, aus welchen Ländern stammen sie und welche Erfahrungen bringen die Familien mit? Betrachtet werden hier neben dem Bildungshintergrund der Eltern der Zielpersonen auch die Schulgeschichte der befragten Jugendlichen sowie die Betreuungsgeschichte der RC1-Kinder im Herkunftsland (vgl. Kapitel

4.1). In einem zweiten Schritt soll dann die Situation der befragten Familien in Deutschland näher betrachtet werden. Anhand der vier Dimensionen der Sozialintegration (vgl. Esser, 2000) soll beschrieben werden, wie sich die Integration der neuzugewanderten Familien in verschiedenen Bereichen darstellt. Ein Schwerpunkt wird hierbei auf der strukturellen Dimension (vgl. Kapitel 4.2.1) liegen. Erste Ergebnisse werden aber auch zur kulturellen (vgl. Kapitel 4.2.2), zur sozialen (vgl. Kapitel 4.2.3) und zur emotionalen Dimension (vgl. Kapitel 4.2.4.) dargestellt.

Sofern sich die Ergebnisse auf die zugewanderten Familien und die Eltern der Zielpersonen beziehen, werden die Startkohorten RC1 und RC2 gemeinsam ausgewertet. Dies legt auch die Stichprobenziehung nahe, da beide Startkohorten aus denselben Gemeinden rekrutiert wurden (vgl. Kapitel 2; für weitere Details zur Stichprobenziehung vgl. auch Will et al., 2018). Sollten sich die Eltern der beiden Startkohorten signifikant unterscheiden, wird in der Beschreibung der Ergebnisse explizit darauf hingewiesen.

4.1 Informationen zu den befragten Familien und Zielpersonen in der ReGES-Stichprobe

Im Rahmen der Kontaktierung und des Screenings wurde eine Auskunftsperson ausgewählt, die im Interview nicht nur Auskunft über die Zielkinder gibt, sondern auch Angaben zu sich selbst (z. B. zum Herkunftsland, zur Staatsangehörigkeit oder zu selbst eingeschätzten Sprachkompetenzen) und teilweise auch Angaben zum Partner (z. B. Herkunftsland, Staatsangehörigkeit) macht. Sprechen wir vom befragten Elternteil oder von den befragten Eltern beziehen wir uns immer auf diese Auskunftspersonen. Gibt es bedeutsame Unterschiede zwischen den Auskunftspersonen und den Partnern wird dies explizit im Text erläutert. Erwähnenswert ist hierbei, dass in 74,6% (RC1 78,1% und RC2 70,6%) der Fälle, die Auskunftsperson männlich war (i.d.R. der Vater), obwohl die Interviewerinnen und Interviewer explizit mit der Person sprechen wollten, die für die alltäglichen Belange des Kindes zuständig ist. 95,7% der befragten Elternteile leben in einer festen Partnerschaft, für die zu knapp zwei Drittel auch das Einverständnis vorliegt, dass Fragen zur Partnerin bzw. zum Partner gestellt werden dürfen.

Betrachtet man zunächst Alter und Geschlecht der Zielpersonen, dann sieht man, dass die Mehrheit der Kinder in RC1 entweder vier oder fünf Jahre alt ist (44,7% und 42,3%), während nur wenige Kinder sechs Jahre oder älter sind (insgesamt 13,1%). Mit 52,3% sind geringfügig mehr Jungen in der Stichprobe als Mädchen. In der RC2 sind die meisten Jugendlichen 14 Jahre alt (38,6%), gefolgt von den 15-Jährigen (33,6%) und den 16-Jährigen (27,8%). Der Anteil der männlichen Jugendlichen ist in RC2 mit 55,1% sogar noch etwas ausgeprägter als in RC1.

Beim Alter der befragten Eltern finden sich erwartungsgemäß deutliche Unterschiede zwischen den Startkohorten. Während die befragten Eltern der RC1-Kinder im Durchschnitt 36,7 Jahre alt sind, sind die RC2-Eltern durchschnittlich 45,6 Jahre alt. Die Partnerinnen bzw. Partner der Auskunftspersonen, in der Regel die Mütter, sind mit 33,3 (RC1) und 42,9 (RC2) Jahren im Durchschnitt etwas jünger.

Der hohe Anteil von Flüchtlingen aus Syrien, die in den letzten Jahren nach Deutschland gekommen sind, spiegelt sich auch in der ReGES-Stichprobe wider (vgl. Abbildung 3)². Die mit Abstand größte Gruppe der befragten Eltern wurde in Syrien geboren (73,1%), gefolgt von Irak (12,9%) und Afghanistan (8,6%). Die verbleibenden 5,3% der befragten Eltern stammen aus sonstigen Herkunftsländern wie z. B. dem Iran, dem Libanon oder Nigeria. Die Partner der Befragten stammen in 97,2% der Fälle aus demselben Herkunftsland wie die Befragten selbst.

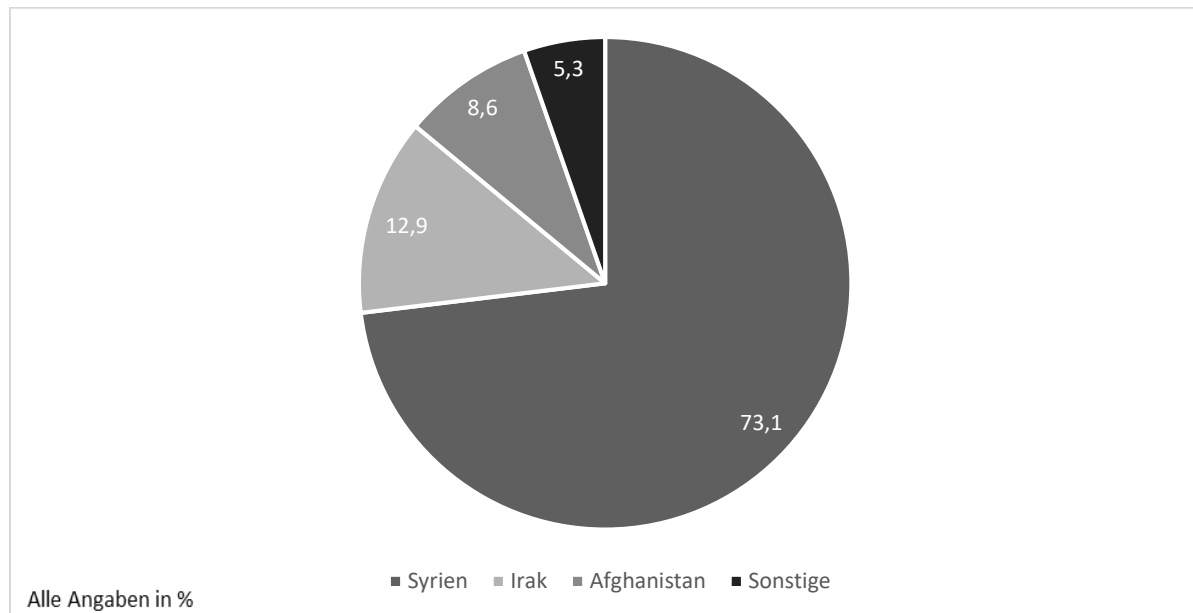


Abbildung 3: Geburtsland des befragten Elternteils (n=3.295); Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

95,5% der befragten Eltern haben außerdem auch die Staatsangehörigkeit ihres Geburtslandes. Dementsprechend ist es wenig überraschend, dass die Staatsangehörigkeiten der befragten Eltern eine Verteilung aufweisen, die mit der Verteilung der Geburtsländer nahezu identisch ist: Knapp drei Viertel der befragten Eltern (71,0%) besitzen die syrische Staatsangehörigkeit. Der Irak (12,7%) und Afghanistan (8,9%) stellen die beiden nächsthäufigen Nationalitäten dar. 2,6% der befragten ReGES-Eltern sind staatenlos.

Der größte Teil der befragten ReGES-Eltern kam im zweiten Halbjahr 2015 in Deutschland an, während davor und danach deutlich weniger Befragte eingereist sind. So erreichte die Hälfte der befragten Eltern (49,9%) Deutschland zwischen Juli und Dezember 2015. 13,5% befinden sich seit dem ersten Halbjahr 2015 in Deutschland; mit 14,9% und 15,3% kamen in den Jahren 2014 bzw. 2016 ungefähr gleich viele der Befragten in Deutschland an und 4,3% der befragten Eltern leben seit 2017 in Deutschland. Einige wenige Befragte kamen bereits vor 2014 nach Deutschland.³ Daraus ergibt sich eine durchschnittliche Aufenthaltsdauer in Deutschland von 32 Monaten, also gut zweieinhalb Jahren zum Zeitpunkt der Befragung.

² Sofern in einzelnen Analysen die Fallzahl leicht von der Anzahl der insgesamt realisierten Interviews abweicht, ist dies auf fehlende Werte („Will ich nicht beantworten“; „Kann ich nicht beantworten“) zurückzuführen. Diese fehlenden Werte werden nicht gesondert ausgewiesen. Prozentwerte beziehen sich immer auf die Anzahl der gültigen Angaben.

³ Da für die Ziehung der ReGES-Stichprobe nicht das Ankunftsdatum der Eltern, sondern das der Zielkinder in Deutschland entscheidend war, kommt es in wenigen Fällen (1,5%) vor, dass das befragte Elternteil bereits vor dem Stichtag (1. Januar 2014) in Deutschland gelebt hat. Diese Fälle werden aus Gründen der Übersichtlichkeit in der Abbildung nicht dargestellt.

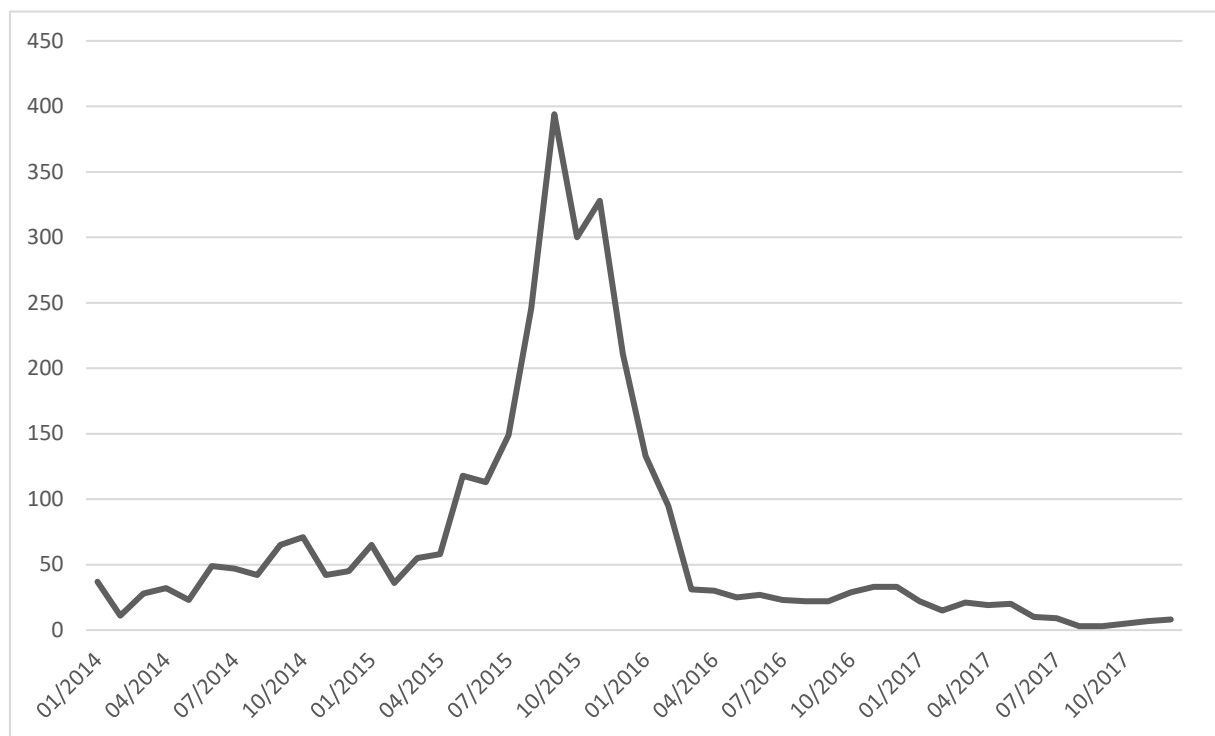


Abbildung 4: Ankunft des befragten Elternteils in Deutschland, nur Fälle ab 2014 (n=3.210); Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

Die Dauer der Flucht variiert dabei sehr stark: 15,9% der befragten Eltern waren weniger als einen Monat auf der Flucht. In fast der Hälfte der Fälle (44,1%) dauerte die Flucht zwischen einem und drei Monaten. 14,5% geben an, vier bis zwölf Monate auf der Flucht gewesen zu sein. Für 10,7% der befragten Eltern liegt die Fluchtdauer zwischen einem und zwei Jahren. 14,7% nennen eine Fluchtdauer, die über zwei Jahren liegt.

Die befragten Eltern sind zudem zu einem großen Teil gemeinsam mit ihrem Kind bzw. ihren Kindern geflüchtet, nämlich in 73,6% der Fälle. Von den Kindern, die nicht gemeinsam mit dem befragten Elternteil geflüchtet sind, ist der Großteil (94,5%) mit anderen Familienangehörigen geflüchtet. Insgesamt sind lediglich 1,4% der ReGES-Zielkinder mit Bekannten oder Freunden, anderen Personen oder alleine geflüchtet, wobei es sich hierbei fast ausnahmslos um Jugendliche der RC2 handelt. Die geringe Anzahl an Kindern und Jugendlichen, die ohne Familienangehörige geflüchtet sind, liegt jedoch sicherlich auch an der Anlage der Studie, die explizit nur Kinder und Jugendliche einbezieht, die mit einem Erziehungsberechtigten in Deutschland leben.

Neben der Frage, wie und aus welchen Ländern die Neuzuwanderer nach Deutschland gekommen sind, ist bedeutsam, welche Voraussetzungen diese Menschen mitbringen. Aus der bisherigen empirischen Bildungsforschung wissen wir, dass die Bildung der Eltern einer der zentralsten Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg ihrer Kinder ist (vgl. z. B. Stocké, Blossfeld, Hoenig, & Sixt, 2011). Dieser Befund trifft auch auf Familien mit Migrationshintergrund zu (vgl. z. B. Kristen et al., 2011). Bisher gibt es keine Indizien dafür, dass die dahinterstehenden theoretischen Mechanismen nicht auch auf geflüchtete Neuzuwanderer und ihre Nachkommen gelten sollten.

Die befragten Eltern wurden deshalb auch um Angaben zu ihrem höchsten Bildungsabschluss gebeten. Dabei mussten die Befragten ihre Abschlüsse nicht einer deutschen oder internationalen Entsprechung zuordnen, sondern konnten den tatsächlichen Abschluss nennen, den sie in ihrem Herkunftsland erworben haben. Die ReGES-Studie konnte hierbei auf Rechercheergebnisse des Projektes CAMCES (Computergestützte Messung und Kodierung von Bildungsabschlüssen in Umfragen) zurückgreifen (vgl. Schneider, Briceno-Rosas, Ortmanns, & Herzing, 2018). Um die länderspezifischen Bildungsabschlüsse miteinander vergleichen zu können, wurde dann im Zuge der Datenauswertung nach einheitlichen Kriterien jedem Abschluss eine Entsprechung auf der international vergleichbaren ISCED-Skala zugewiesen, wodurch die Ergebnisse valider sind als bei Messungen, bei denen die Befragten keine länderspezifischen Angaben machen können (vgl. Schneider et al., 2018).

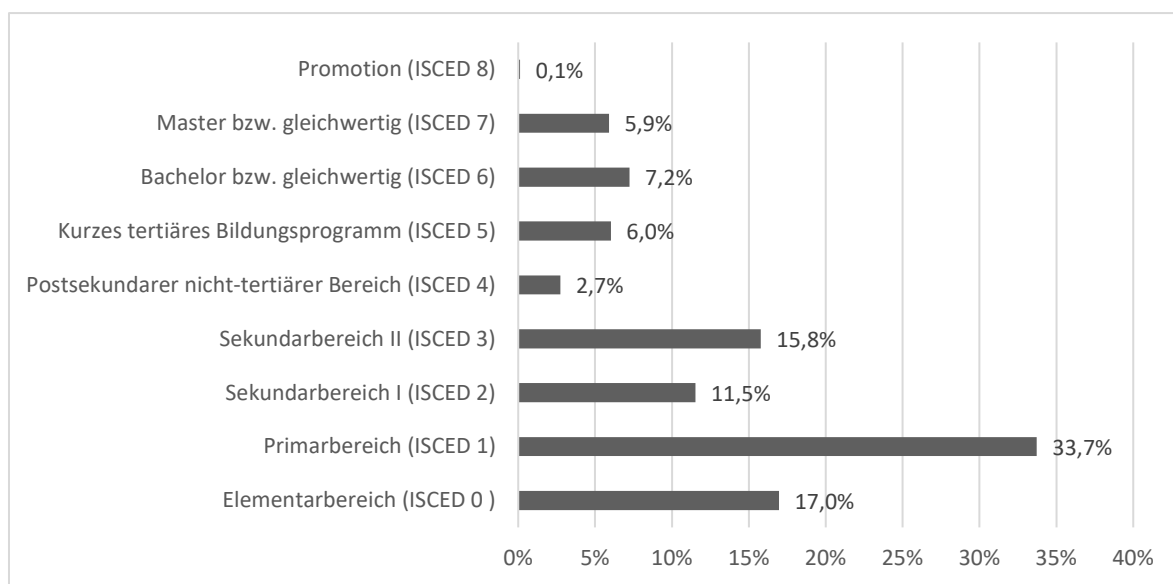


Abbildung 5: Bildung des befragten Elternteils im Herkunftsland, ISCED11 (n=3.220); Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als die Hälfte der befragten Eltern nur über Elementar- oder Primarbildung (ISCED 0 bzw. ISCED 1) verfügen. ISCED 1 ist hierbei vergleichbar mit der deutschen Grundschulbildung. Einen Bildungsabschluss im Sekundarbereich I (ISCED 2), der den deutschen Haupt- oder Realschulabschlüssen entspricht, weisen 11,5% der Eltern auf. 15,8% haben einen Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED 3), der beispielsweise dem deutschen Abitur entspricht. 8,7% der Abschlüsse lassen sich dem postsekundären nicht-tertiären Bereich zuordnen (ISCED 4) oder entsprechen einem kurzen tertiären Bildungsprogramm (ISCED 5; vergleichbar mit einer Meistersausbildung). 13,2% der befragten Eltern besitzen einen Universitätsabschluss, d.h. auf Bachelor-Niveau oder höher (ISCED 6 bis ISCED 8). Für die Bildung der Partnerin oder des Partners der befragten Eltern zeigen die ReGES-Daten ein weitestgehend vergleichbares Bild. Auf den ersten Blick verfügen die Eltern der ReGES-Kinder und Jugendlichen damit im Vergleich zur deutschen Mehrheitsgesellschaft über durchschnittlich deutlich niedrige Bildung. Inwieweit sich die geflüchteten Familien in Deutschland von der Gesamtbevölkerung des Herkunftslandes unterscheiden, kann bislang aber noch nicht beantwortet werden. Dieser Aspekt wird noch genauer zu betrachten sein – insbesondere vor dem Hintergrund der Verteilung von Bildungsabschlüssen in den jeweiligen Herkunftsregionen.

Bedenkt man, dass dem Home Literacy Environment (z. B. elterliche Einstellungen zum Lesen, alltägliche Lesepraktiken) eine hohe Bedeutung für die kindliche Entwicklung zugeschrieben wird, die auch andere Aspekte, wie ein niedriges Bildungsniveau der Eltern kompensieren kann (vgl. Nickel, 2011; Niklas & Schneider, 2010), muss auch der Alphabetisierung der Eltern besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Auf die Frage, wie gut sie in ihrer Muttersprache lesen können, antworten 70,8% der befragten Eltern mit „sehr gut“, 15,0% mit „eher gut“, 7,8% mit „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ und 6,3% mit „gar nicht“. Ihre Schreibkompetenzen in der Muttersprache bewerten 68,1% mit „sehr gut“, 15,5% mit „eher gut“, 9,2% mit „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ und 7,1% mit „gar nicht“. Betrachtet man die Sprachkompetenzen differenziert nach verschiedenen Herkunftsländern, dann zeigen sich deutliche Unterschiede. Diese finden sich exemplarisch für die Lesekompetenz in Abbildung 6. Demnach beurteilen nur 46,0% der befragten Eltern aus Afghanistan ihre Lesekompetenz als „sehr gut“, während dies 74,8% der befragten Eltern aus Syrien angeben.⁴

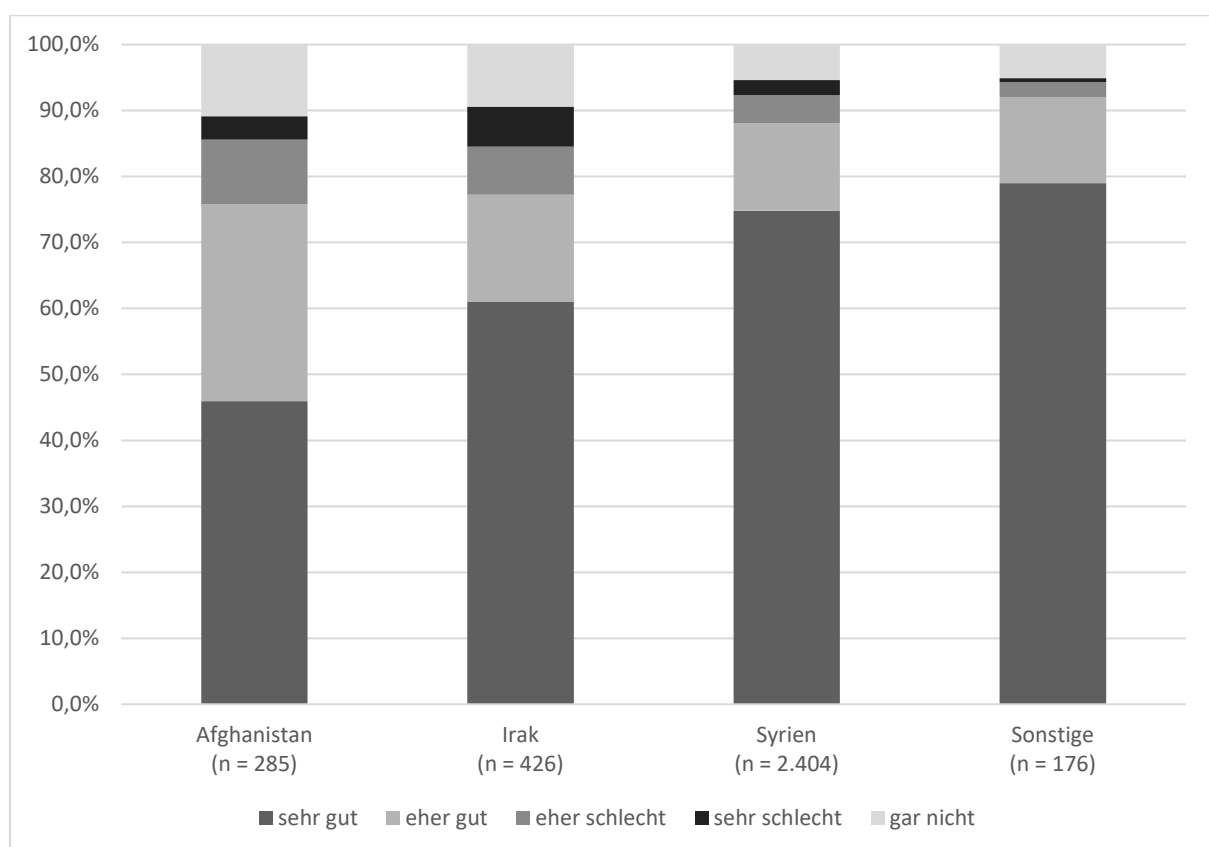


Abbildung 6: Lesekompetenzen des befragten Elternteils (Selbsteinschätzung) nach Herkunftsländern (n=3.291); Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

⁴ Die herkunftslandspezifischen Auswertungen zeigen im Fall des Iraks signifikante Unterschiede zwischen den Eltern der beiden Startkohorten. Die befragten Eltern der RC1 aus dem Irak bewerten ihre Lesekompetenzen in der Muttersprache signifikant schlechter als die befragten Eltern der RC2 ($t(366) = 3,43; p < 0,01$) und gingen außerdem signifikant weniger Jahre zur Schule (RC1: 6,6 Bildungsjahre; RC2: 8,2 Bildungsjahre; $t(368) = -3,77; p < 0,01$). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das irakische Bildungssystem ehemals zu den besten der arabischen Welt zählte, durch Wirtschaftssanktionen und Kriege seit 1990 jedoch in Mitleidenschaft gezogen wurde (de Santisteban, 2005). Die Eltern der RC1-Kinder waren zum Befragungszeitpunkt durchschnittlich ca. 34 Jahre alt und waren überwiegend in den 1990er Jahren im schulfähigen Alter, während die RC2-Eltern aus dem Irak im Durchschnitt ca. 46 Jahre alt waren und somit in den 1970er und 1980er Jahren im schulfähigen Alter waren.

Neben dem Bildungshintergrund der Eltern stellen natürlich auch die eigenen Bildungserfahrungen der geflüchteten Kinder und Jugendlichen eine zentrale Grundlage für die weitere Bildungsbiographie dar.

Da die Kinder der RC1 zum Zeitpunkt der Flucht noch relativ jung waren (im Durchschnitt gut zweieinhalb Jahre), ist es nicht verwunderlich, dass die meisten Kinder im Herkunftsland nicht außerhalb der Familie betreut wurden: Nur 11,6% der im Herkunftsland geborenen Kinder bis zum Altern von sechs Jahren befanden sich im Herkunftsland in institutioneller Betreuung. Betrachtet man nur die Kinder, die vor ihrer Flucht zwischen drei und sechs Jahre alt waren, steigt der Anteil geringfügig auf 13,3% an. Inwieweit dies auf fehlende Infrastruktur, kulturelle Besonderheiten oder auf kriegsbedingte Ursachen zurückzuführen ist, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden.

Ein anderes Bild zeigt sich, wenn wir die Schulgeschichte der RC2 Jugendlichen näher betrachten. 93,7% der Jugendlichen haben im Herkunftsland eine Schule besucht. Männliche Jugendliche besuchten mit 95,0% die Schule geringfügig häufiger als weibliche Jugendliche, von denen 92,1% die Schule besuchen. Die Unterschiede sind statistisch signifikant. Deutliche Unterschiede sehen wir auch zwischen den einzelnen Herkunftsländern. Während 95,9% der syrischen Jugendlichen und immerhin 94,1% der irakischen Jugendlichen vor der Flucht im Herkunftsland eine Schule besuchten, trifft dies nur auf 79,6% der Jugendlichen aus Afghanistan zu. Dies bedeutet, dass über ein Fünftel der jungen Afghaninnen und Afghanen noch über keine Schulerfahrung verfügten, als sie nach Deutschland einreisten.

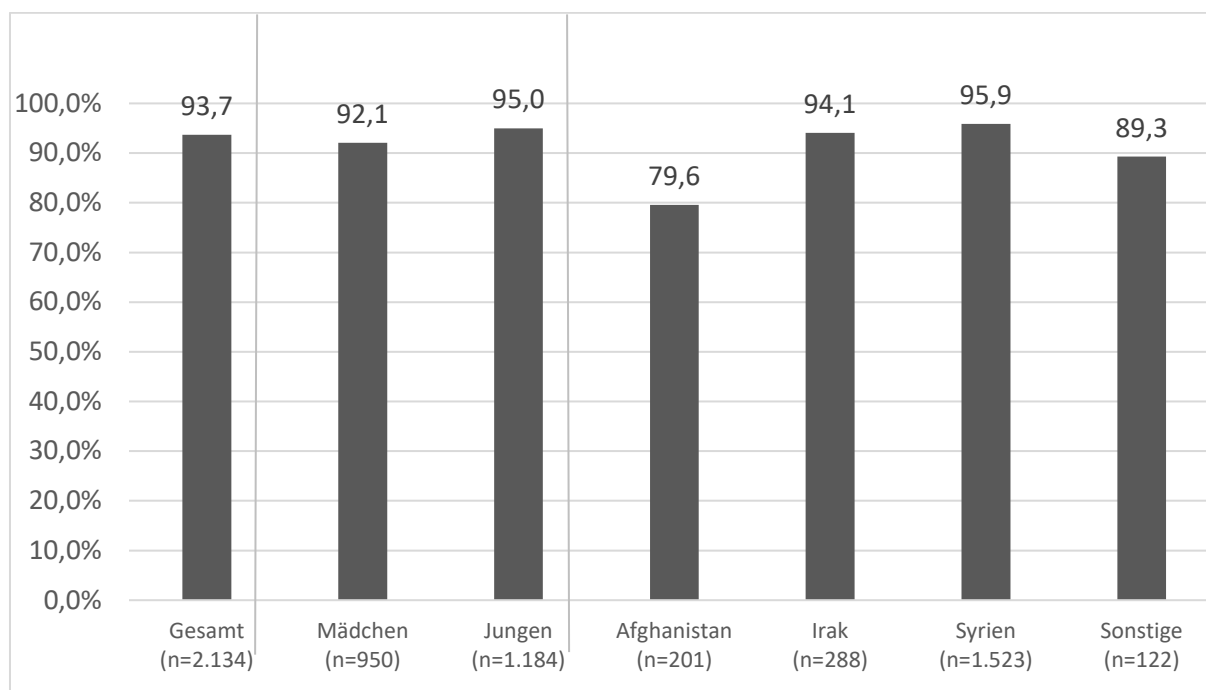


Abbildung 7: Schulbesuch im Herkunftsland nach Geschlecht und Herkunft in Prozent; Quelle: ReGES-Daten Jugendlichenbefragung, 1. Welle

Die ReGES-Daten ermöglichen auch einen differenzierten Blick darauf, welche Schulform die Jugendlichen in ihren Herkunftsländern besucht haben. Im Mittel gaben die Jugendlichen eine Schulbesuchsdauer von 6,4 Jahren an (vgl. Tabelle 1). An der Standardabweichung von 1,9

Jahren kann man erkennen, dass hierbei die Spannweite der Besuchsdauer recht groß ist. Das bedeutet, dass die Jugendlichen sich stark hinsichtlich ihrer Vorbildung unterscheiden.

Die Jugendlichen wurden sowohl nach der Anzahl der Schuljahre, die sie im Herkunftsland verbracht haben, als auch nach der im Herkunftsland zuletzt besuchten Schulform befragt. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme der Herkunftsländer wurde dabei versucht, eine möglichst universell gültige Skala zu bilden.⁵ Anders als im deutschen, stark stratifizierten Bildungssystem ist in vielen anderen Bildungssystemen eine längere Grundschuldauer von sechs Jahren üblich, an die eine weitere Phase gemeinsamen Lernens an einer Schule der Sekundarstufe I anschließt. So geben auch fast alle der Jugendlichen entweder eine Grund- oder Mittelschule als letzte im Herkunftsland besuchte Schulform an (vgl. Tabelle 1). Dabei liegt die mittlere Besuchsdauer der Jugendlichen, die zuletzt eine Grundschule besucht haben, bei 5,1 Jahren, für Jugendliche, die zuletzt eine Mittelschule besucht haben, bei 7,5 Jahren. In beiden Gruppen zeigen die Standardabweichungen von 1,5 bzw. 1,4 Jahren an, dass auch innerhalb dieser Subgruppen deutliche Unterschiede in der Bildungsdauer vorliegen.

Tabelle 1: RC2-1, Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland nach Schulform; Quelle: ReGES Jugendlichenbefragung CASI

Letzte im Herkunftsland besuchte Schulform	n	Anzahl Schuljahre	
		Mittelwert	SD
Grundschule	947	5,1	(1,5)
Mittelschule	978	7,5	(1,4)
Weiterführende Schule mit beruflicher Ausrichtung	19	9,0	(2,4)
Weiterführende Schule mit akademischer Ausrichtung	29	8,8	(2,1)
Andere Schule	16	7,9	(2,1)
Gesamt	1.989	6,4	(1,9)

4.2 Situation der in ReGES befragten Flüchtlinge in Deutschland

Wie sieht nun aber die Situation der befragten Flüchtlinge in Deutschland aus? Findet eine Integration der einzelnen Zugewanderten in die sozialen Systeme der Aufnahmegesellschaft statt?

⁵ Dabei wurde explizit darauf verzichtet, den Befragten die deutschen Schulformen als Referenz vorzulegen, mit welcher sie ihre Schulform vergleichen sollen, da diese Einteilung keine reliablen Ergebnisse erwarten lässt. Selbst für Expertinnen und Experten der international-vergleichenden Forschung stellt diese Thematik eine große Herausforderung dar (zur Problematik zur einheitlichen und vergleichbaren Messung von Bildungsabschlüssen im internationalen Vergleich siehe Ortmanns & Schneider, 2016).

Bei der Sozialintegration von Zugewanderten in die aufnehmende Gesellschaft können nach Esser (Esser, 2000) vier Dimensionen unterschieden werden: Kulturelle Integration oder Kulturation, strukturelle Integration oder Platzierung, soziale Integration oder Interaktion und emotionale Identifikation oder Identifikation (vgl. Abbildung 8).

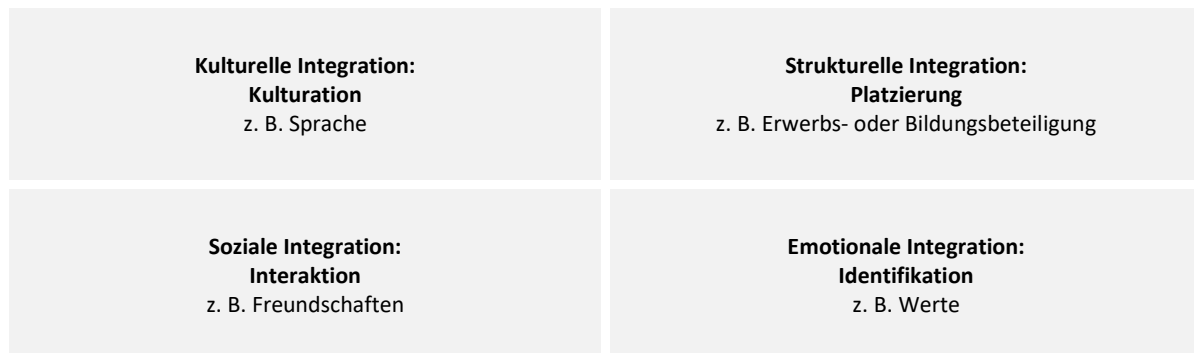


Abbildung 8: Vier Dimensionen der Sozialintegration; Quelle: angelehnt an Esser, 2000

Strukturelle Integration oder Platzierung: Unter struktureller Integration wird die „Platzierung in die institutionellen und ökonomischen Systeme“ (Esser, 2009: 362) der Aufnahmegesellschaft verstanden. Schwerpunkt bei der Analyse der strukturellen Integration von Migrantinnen und Migranten ist oftmals die Frage der beruflichen Position auf dem Arbeitsmarkt, gemessen beispielsweise über das Einkommen, die Art der Beschäftigung oder den sozio-ökonomischen Status. Aber auch die Frage nach dem rechtlichen Aufenthaltsstatus und den damit verbundenen Rechten im Aufnahmeland kann der strukturellen Integration zugeordnet werden. Darüber hinaus ist die Platzierung der Kinder und Jugendlichen in den Bildungsinstitutionen einer Gesellschaft Teil der strukturellen Integration, wobei Bildungseinrichtungen auch Orte sind, in denen typischerweise kulturelle Fähigkeiten und Verhaltensweisen erlernt werden (siehe Kulturation), die für die spätere Integration in den Arbeitsmarkt zentral sind.

Kulturelle Integration oder Kulturation: Die kulturelle Dimension der Sozialintegration bezieht sich auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen der Zugewanderten (kognitive Sozialisation) einerseits, kann aber auch den Erwerb von Vorlieben und Gewohnheiten andererseits umfassen (vgl. Esser, 2009). Insbesondere der Erwerb von kulturellem Wissen und entsprechenden Kompetenzen ist oftmals zentral für die Teilhabe in den verschiedenen Institutionen der Gesellschaft. Im Kontext von Zuwanderung wird hierbei in erster Linie der Erwerb von Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes thematisiert.

Soziale Integration oder Interaktion: Die soziale Dimension der Sozialintegration bezieht sich auf Interaktionen und soziale Beziehungen der Zugewanderten und auf die Frage, ob diese nur Kontakte innerhalb ihrer eigenen ethnischen Gruppe pflegen oder auch soziale Beziehungen zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft unterhalten. Interaktionen zwischen Zuwanderern und Einheimischen setzen dabei zu einem gewissen Grad geteiltes Wissen und eine gemeinsame Symbolik voraus (siehe Kulturation). Daneben ist aber auch eine notwendige Bedingung für die Aufnahme von Interaktionen, dass Zugewanderte und Einheimische überhaupt Gelegenheiten des Zusammentreffens haben und die Aufnahme von Beziehungen als lohnenswert empfinden („meeting and mating“) (vgl. Verbrugge, 1977).

Emotionale Integration oder Identifikation: Unter Identifikation wird die emotionale Zuwendung von Migrantinnen und Migranten zum Aufnahmeland und dessen Kerninstitutionen verstanden (Esser, 1980, 2006), also die Identifikation der Zugewanderten mit der Aufnahmegesellschaft und ihren Wertvorstellungen. Diese Identifikation drückt sich oftmals auch durch Zugehörigkeitsgefühle aus.

Die vier genannten Dimensionen der Sozialintegration können zwar analytisch getrennt werden, sind empirisch aber stark miteinander verbunden (für eine Untersuchung der Zusammenhänge vgl. z. B. Esser, 2009). So setzt beispielsweise eine Integration in das Bildungssystem i.d.R. eine gewisse erfolgreiche Kulturation, etwa grundlegende Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes, voraus. Eine gelungene strukturelle Integration in die Kerninstitutionen der Aufnahmegesellschaft schafft wiederum Gelegenheiten für das Zusammenreffen mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und für weiteren Kompetenzerwerb. Während es sich bei Unterschieden (z. B. zwischen Einheimischen und Zugewanderten) in den Dimensionen Kulturation, Interaktion und Identifikation zunächst um „horizontale Verschiedenheiten ohne jede weitere Auf- oder Abwertung“ (Esser, 2009: 358) handelt, verweist die Dimension der strukturellen Integration bereits auf eine vertikale Komponente. Unterschiede im Hinblick auf die Platzierung sind oftmals verbunden mit unterschiedlichen Ressourcen, wie etwa Einkommen, Status oder Rechten.

Im Folgenden wird daher ein Schwerpunkt auf der strukturellen Integration der neuzugewanderten Flüchtlinge liegen. Es wird detailliert betrachtet, wie sich die Befragten in den einzelnen Systemen unserer Gesellschaft platzieren, bevor im Anschluss auch auf die drei anderen Dimensionen eingegangen wird.

4.2.1 Strukturelle Integration

Die strukturelle Integration – oder Platzierung – von Flüchtlingen in Deutschland ist in vielen Fällen stark durch den rechtlichen Status bedingt. Beispielsweise kann der Aufenthaltsstatus das Recht auf Erwerbstätigkeit oder die Unterbringung regulieren. Auch die befragten Eltern unterscheiden sich in Bezug auf ihren Aufenthaltsstatus und damit im Hinblick auf die Rahmenbedingungen ihrer strukturellen Integration: Der überwiegende Teil der Befragten wurde als Flüchtling oder Asylbewerber anerkannt (72,3%) oder hat einen anderen Schutzstatus erhalten (9,0%). In nur wenigen Fällen wurde der Asylantrag abgelehnt, wobei 2,5% der Befragten eine Duldung erhielten und 0,4% zur Ausreise aus Deutschland aufgefordert wurden. In den verbleibenden Fällen wurde entweder kein Asylantrag gestellt⁶ (11,5%) oder es wurde noch nicht über den Asylantrag entschieden (4,3%).

Als eine der zentralen Herausforderungen bei der Integration der neu zugewanderten Flüchtlinge in Deutschland wird oftmals die Wohnungssuche genannt (Baier & Siegert, 2018; Brücker, Rother, & Schupp, 2016; von Einem, 2017). In der ReGES-Stichprobe leben 85,6% der Familien bereits in einer privaten Unterkunft. Im Umkehrschluss bedeutet dies allerdings auch, dass noch ungefähr jede siebte ReGES-Familie (14,4%) in einer Gemeinschaftsunterkunft untergebracht ist. Dass es hier im Zeitverlauf zu einer deutlichen Verbesserung gekommen ist,

⁶ Da für die Ziehung der ReGES-Stichprobe nicht der Asylantrag der Eltern, sondern der Zielkinder entscheidend war, kann es in einigen Fällen vorkommen, dass befragte Eltern keinen Asylantrag stellen.

zeigt die Tatsache, dass zwei Drittel der befragten Eltern angeben, dass sie seit ihrer Ankunft in Deutschland mindestens einmal in einer Gemeinschaftsunterkunft gelebt haben.

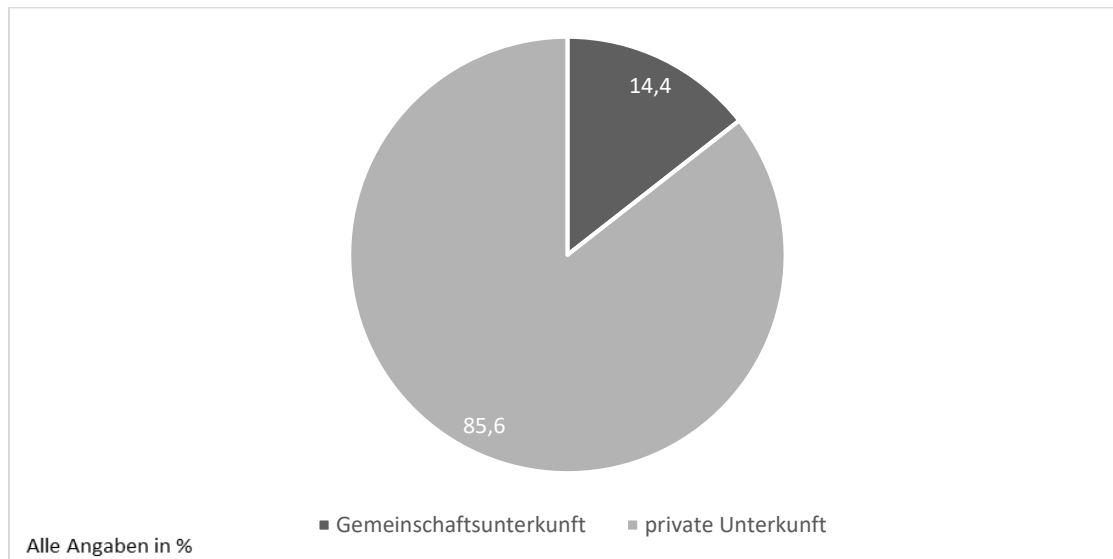


Abbildung 9: Art der Unterkunft des befragten Elternteils (n=3.296); Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

Von denjenigen, die in einer privaten Unterkunft leben, beurteilen 42,3% ihre Wohnung als etwas zu klein oder viel zu klein. 55,9% der privat Untergebrachten finden die Größe ihrer Wohnung genau richtig, während die verbleibenden 1,8% ihre Wohnung etwas zu groß oder viel zu groß finden. In Bezug auf ihre Integration in den Wohnungsmarkt scheinen die ReGES-Familien also auf einem guten Weg zu sein. Zu beachten ist allerdings, dass diese Zahlen nicht repräsentativ für die Flüchtlinge in den befragten Gemeinden sind, da es Familien mit minderjährigen Kindern in den meisten Bundesländern schneller als anderen Flüchtlingen ermöglicht wird, aus Gemeinschaftsunterkünften auszuziehen (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, 2017). Die Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten zeigen beispielsweise, dass im bundesweiten Durchschnitt noch 47% der Flüchtlinge in einer Gemeinschaftsunterkunft leben, wobei Befragte, die bereits länger in Deutschland leben, eine größere Wahrscheinlichkeit haben, bereits in privaten Unterkünften zu wohnen (vgl. Brücker et al., 2016).

Eine auf langfristige Sicht noch größere Herausforderung dürfte die Integration in den Arbeitsmarkt darstellen, da sie nicht nur durch rechtliche Fragen bedingt ist, sondern darüber hinaus auch stark von Qualifikationen und Kompetenzen – insbesondere auch von Sprachkenntnissen – abhängt (Brücker et al., 2016). Diese Herausforderung lässt sich auch aus den ReGES-Daten ablesen: Zum Zeitpunkt der Befragung hatten nur 56,1% der befragten Eltern ein Recht auf Erwerbstätigkeit in Deutschland. Mit 52,6% ist der Anteil in RC2 hierbei geringer als der Anteil in RC1 (58,4%). Ein ähnliches Bild spiegeln auch die Angaben zum Recht auf Erwerbstätigkeit der Partnerin oder des Partners wider, wobei die Zahlen dort nochmals geringer ausfallen: 51,6% der Partnerinnen und Partner in RC1 bzw. 45,6% der Partnerinnen und Partner in RC2 haben bislang das Recht auf Erwerbstätigkeit in Deutschland.

Von den befragten Eltern mit Recht auf Erwerbstätigkeit waren lediglich 15,8% zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig; bei den Partnerinnen und Partnern waren es sogar lediglich 7,9%.

Von den verbleibenden Befragten investiert ein nicht unerheblicher Teil in Bildung: 39,4% der nicht erwerbstätigen Auskunftspersonen befinden sich in einer Aus- oder Weiterbildung, absolvieren ein Studium oder promovieren.⁷ Die weiteren nicht erwerbstätigen Befragten bezeichnen sich als arbeitslos (24,9%), als Hausfrau oder -mann (12,0%) oder ordnen sich anderen Kategorien zu (23,6%). Für die nicht erwerbstätigen Partnerinnen und Partner zeigen sich im Hinblick auf die Teilnahme an Bildungsangeboten ähnliche Werte. Da es sich bei der Mehrheit der Befragten um Männer handelt, befinden sich mit 15,3% der Partnerinnen und Partner hier wesentlich mehr Personen in Mutterschutz oder Elternzeit und mehr als doppelt so viele (31,1%) bezeichnen sich als Hausfrau oder -mann. Dementsprechend fällt der Anteil der Arbeitslosen mit 17,1% auch wesentlich kleiner aus. Wie zu erwarten war, steht die Integration der befragten ReGES-Eltern in den Arbeitsmarkt noch weitgehend am Anfang. Die Zahlen sprechen aber auch dafür, dass viele nicht erwerbstätige Befragte Schritte unternehmen, die langfristig zu einer erfolgreichen Integration in den Arbeitsmarkt beitragen können. Besonders die Investition in die eigene Bildung könnte dafür ein wichtiger Beitrag sein.

Wie sieht nun aber die Integration der Kinder und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem, die im Fokus der ReGES-Studie steht, aus? Im Folgenden wird zunächst die Bildungsbeteiligung der RC1 Kinder an vorschulischen Bildungseinrichtungen betrachtet, bevor detailliert auf die schulische Integration der RC2 Jugendlichen eingegangen wird.

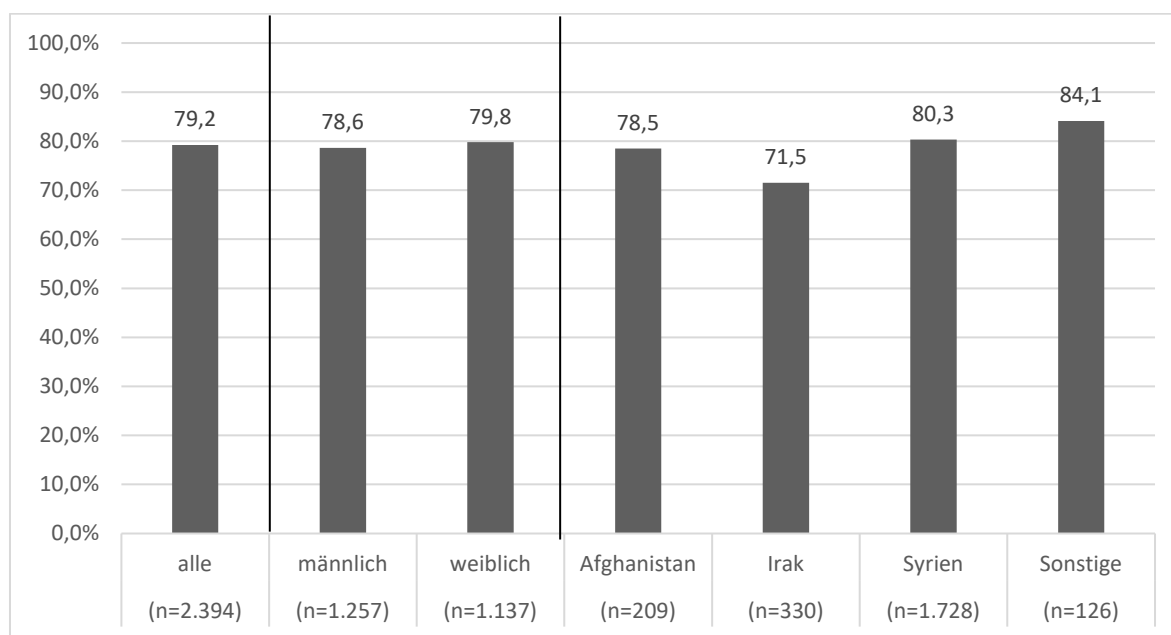


Abbildung 10: Kindertagesstättenbesuch in Deutschland; Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

Nach Angaben des befragten Elternteils besuchen 79,2% von 2.394 Zielkindern eine Kindertagesstätte, während 20,8% keine besuchen: 79,8% der Mädchen und 78,6% der Jungen besuchen eine Kindertagesstätte. Dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern ist jedoch nicht statistisch signifikant. Betrachtet man die Inanspruchnahme der außerhäuslichen

⁷ Einschränkung muss erwähnt werden, dass der Begriff „Studium“ von den Befragten wohl breiter interpretiert wurde, als ein Studium an der Universität, und dass hier auch andere Bildungsbemühungen wie z. B. Sprachkurse subsumiert wurden. Diese Probleme sollen in den nachfolgenden Wellen durch eine differenziertere Frageformulierung sowie Zusatzfragen vermieden werden.

institutionellen Betreuung differenziert nach Herkunftsländern zeigen sich deutlichere Unterschiede: Während syrische und afghanische Kinder relativ häufig eine Kindertagesstätte besuchen (80,3% und 78,5%), sind irakische Kinder mit 71,5% seltener in diesen vor-schulischen Bildungseinrichtungen zu finden. Die Unterschiede zwischen den syrischen und irakischen Kindern erweisen sich als statistisch signifikant ($z = 3,59$; $p < 0,01$).

Betrachtet man die Besuchsquoten differenziert nach Alter, dann zeigt sich, dass fünfjährige Kinder mit 85,3% am häufigsten eine Kindertagesstätte besuchen, gefolgt von Kindern im Alter von vier Jahren, bei denen die Betreuungsquote bei 80,9% liegt. Einige Kinder sind zum Zeitpunkt der Befragung bereits sechs Jahre oder älter, gehen per definitionem der Stichprobe aber noch nicht in die Grundschule. Bei diesen Kindern ist festzustellen, dass die Besuchsquote mit dem Alter abnimmt: Während noch 67,6% der Sechsjährigen eine Kindertagesstätte besuchen, sind es bei den Siebenjährigen nur noch 41,3% und bei den Acht- und Neunjährigen sogar nur noch weniger als ein Viertel. In der Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen liegt der Kindertagesstättenbesuch im Durchschnitt bei 81,9%. Vergleicht man diese Zahlen mit Angaben zum Kindertagesstättenbesuch im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP; Wellen der Jahre 2006-2013), dann sieht man, dass dort höhere Betreuungsquoten berichtet werden: 96% der Kinder ohne und 94% mit Migrationshintergrund (aber ohne Fluchthintergrund) besuchen in der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen eine Kindertagesstätte (vgl. Spieß, Westermaier, & Marcus, 2016). Auch für die Gruppe der Kinder mit Fluchthintergrund wird mit 90% ein höherer Anteil berichtet (ebd.). Betrachtet man allerdings die Gruppe der neuzugewanderten Flüchtlinge, weisen die Daten der SOEP-IAB-BAMF-Stichprobe ebenfalls geringere Betreuungsquoten für Kinder mit Fluchthintergrund auf: Bei den zwischen dem 1. Januar 2013 und dem 31. Januar 2016 im Kontext der neueren Flüchtlingszuwanderung eingereisten Kinder besuchen 80% der Drei-bis Sechsjährigen eine Kindertagesstätte (vgl. Gambaro, Liebau, & Peter, 2017), ein Anteil, der nahezu identisch ist mit der Betreuungsquote, die wir in der ReGES-Stichprobe finden. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass ein Vergleich der beiden Stichproben nur eingeschränkt möglich ist. Zum einen werden in ReGES nur Kinder berücksichtigt, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits mindestens vier Jahre alt waren. Zum anderen beziehen sich die Daten der ReGES-Studie nur auf die befragten Familien in den ausgewählten fünf Bundesländern und hier zeigt sich in den ReGES-Daten, dass es beim Zugang zu den Betreuungseinrichtungen deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt (vgl. Abbildung 11).

Während in Rheinland-Pfalz mit 89,0% die Betreuungsquote am höchsten liegt, besuchen in Sachsen mit 74,4% anteilig die wenigsten Kinder mit Fluchthintergrund eine Kindertagesstätte. Auch die Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Flüchtlingen zeigen, dass Drei- bis Sechsjährige mit Fluchthintergrund in Ostdeutschland seltener eine Kindertagesstätte besuchen als in Westdeutschland (vgl. Gambaro et al., 2017).

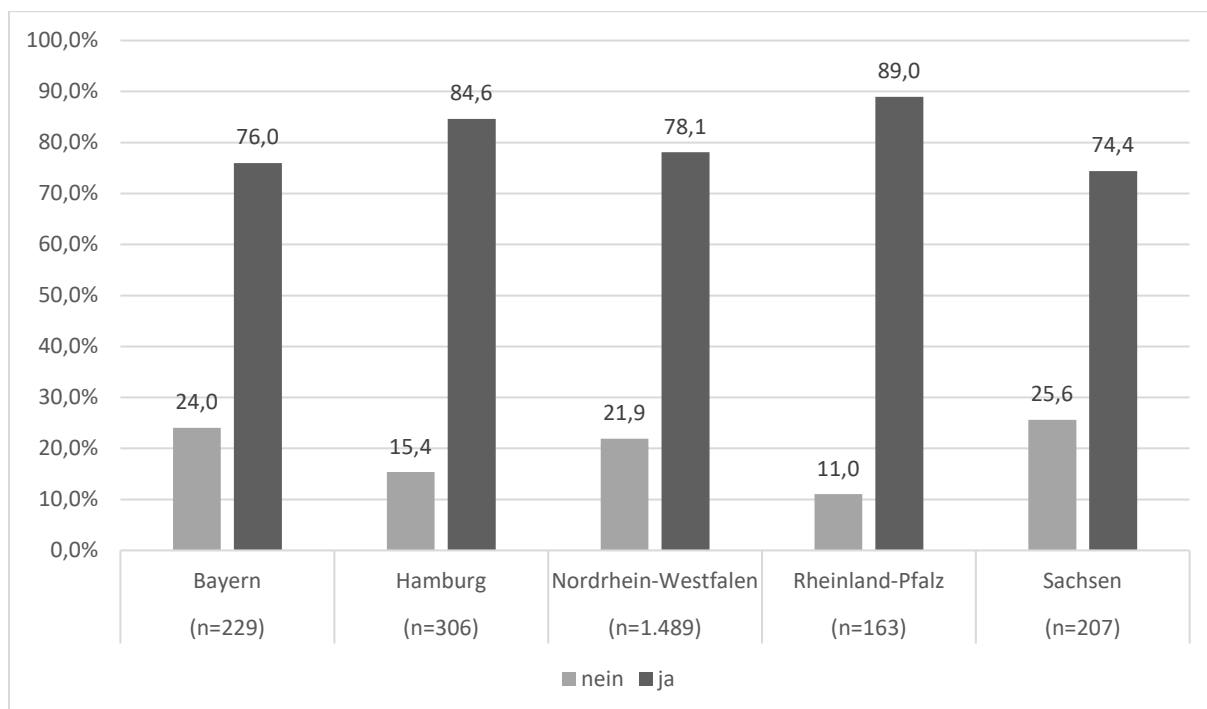


Abbildung 11: Kindertagesstättenbesuch nach Bundesland; Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

Nach der Regelmäßigkeit der Nutzung der Betreuung gefragt, geben 95,9% der befragten Eltern an, dass ihre Kinder die Einrichtung täglich besuchen. 3,6% nutzen diese an festgelegten Tagen und nur 0,4% nehmen das Betreuungsangebot unregelmäßig in Anspruch. Dabei werden 98,5% der Kinder nach Angaben der Eltern in regulären Kindertagesstätten betreut. Nur 1,5% befinden sich in speziellen Angeboten für Kinder mit Fluchthintergrund.

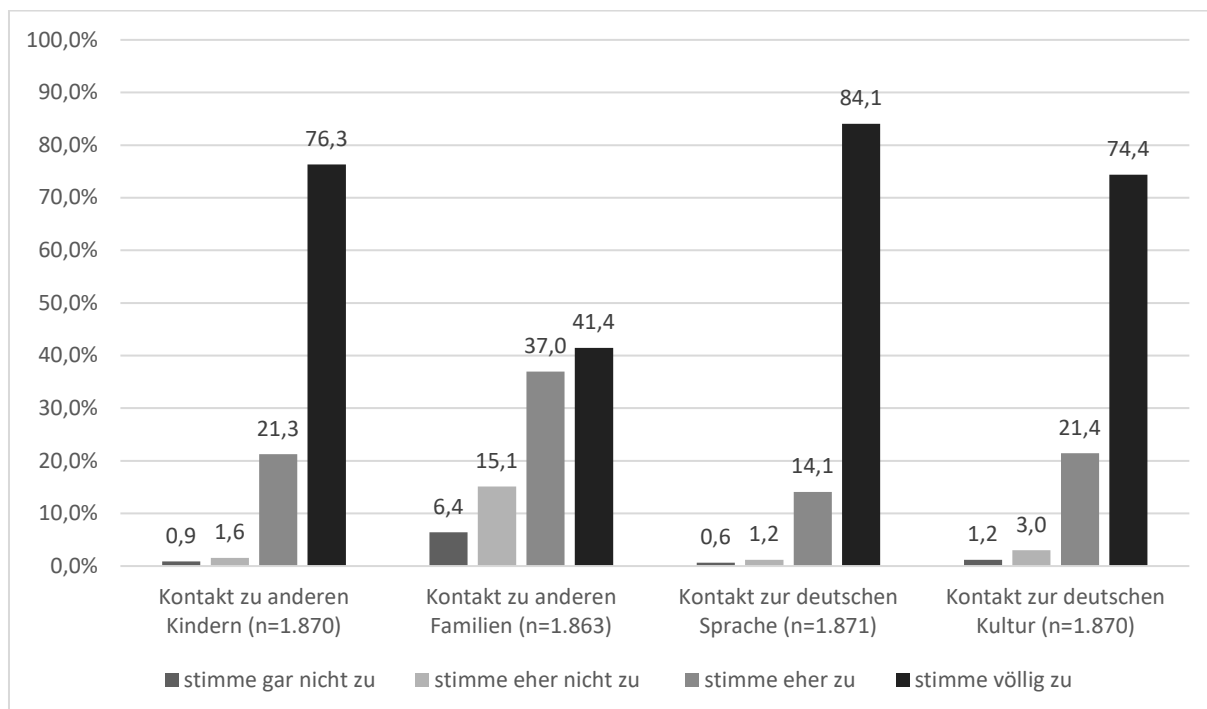


Abbildung 12: Gründe für Kindertagesstättenbesuch; Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

Die befragten Eltern wurden zudem befragt, welchen Aussagen über die Kindertagesstätte sie zustimmen. Der Aussage „Ein Grund für den Kindergartenbesuch ist, dass mein Kind dort Kontakt zur deutschen Sprache hat“ stimmen 84,1% der Befragten völlig zu. Auch „Kontakt zu anderen Kindern“ und „Kontakt zur deutschen Kultur“ sehen die Befragten als wichtige Gründe für den Besuch einer Kindertagesstätte. Kontakt zu anderen Familien scheint hingegen für die befragten Eltern nicht so wichtig zu sein, auch wenn die Zustimmung mit 41,4% (stimme völlig zu) und 37,0% (stimme eher zu) immer noch sehr hoch ist (vgl. Abbildung 12).

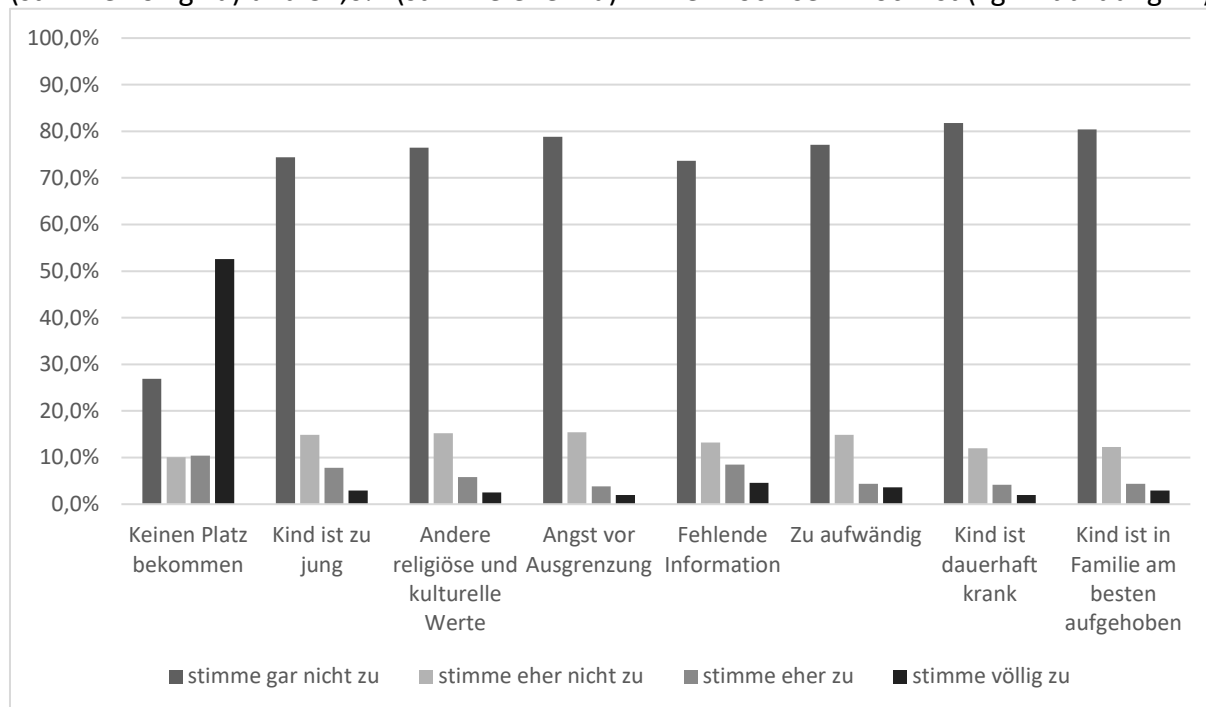


Abbildung 13: Gründe gegen Kindertagesstättenbesuch (n=454); Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

Als Hauptgrund, dass ein Kind keine Kindertagesstätte besucht, nennen die Eltern, keinen Betreuungsplatz für das Kind gefunden haben. Dies geben 63,0% der befragten Eltern als Grund an. Auch fehlende Information über dieses Angebot scheint eine Rolle zu spielen, wenn auch mit 13,2% in wesentlich geringerem Ausmaß. 10,7% der befragten Eltern geben an, dass sie ihr Kind noch für zu jung halten, um es außerhäuslich betreuen zu lassen. Alle anderen Aussagen stimmten jeweils weniger als 10% der Befragten zu oder völlig zu (vgl. Abbildung 13).

Während der Besuch einer Kindertagesstätte keine Voraussetzung für die Teilnahme an ReGES war, ist dies beim Schulbesuch der RC2 Jugendlichen anders: Alle Jugendlichen in der ReGES-Stichprobe besuchen zum Zeitpunkt des ersten Interviews (aufgrund der Stichprobenziehung) eine allgemeinbildende Schule. Wie alle Kinder in Deutschland unterliegen auch Neuzugewanderte der Schulpflicht. Die gesetzlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern, in denen sich ReGES-Zielpersonen befinden, unterscheiden sich jedoch darin, ab wann die Schulpflicht greift (vgl. Tabelle 2). In der Regel ist dies erst nach der Zuweisung der Jugendlichen in die Kommunen der Fall. Bayern bildet hier eine Ausnahme. Hier greift die Schulpflicht erst drei Monate nach Zuzug nach Bayern.

Tabelle 2: Beginn der Schulpflicht

Bundesland	Regelung	Gesetzliche Grundlage
Bayern	Schulpflicht beginnt 3 Monate nach Zuzug nach Bayern	Artikel 35 BayEUG
Hamburg	Schulpflicht beginnt ohne Verzögerung	§28b HMBSG
NRW	Schulpflicht beginnt nach Zuweisung zu einer Gemeinde	§34 SchulG NRW
Rheinland-Pfalz	Schulpflicht beginnt nach Zuweisung zu einer Gemeinde	§56 SchulG RP
Sachsen	Schulpflicht beginnt nach Zuweisung zu einer Gemeinde	§§26, 28 SchulG SN

Das bedeutet, dass sich Jugendliche in der Regel zunächst eine Zeitlang in Deutschland aufhalten, ehe sie eine Schule besuchen (können). In der ReGES-Stichprobe dauerte es im Mittel 7,1 Monate vom Zeitpunkt der Einreise der Jugendlichen bis zum ersten Besuch einer Schule in Deutschland (vgl. Tabelle 3), wobei sich dabei eine große Bandbreite (Standardabweichung 6,7 Monate) zeigt: Es gibt Jugendliche, die bereits im ersten Monat eine Schule besucht haben, andere gaben an, erst nach mehreren Jahren eine Schule besuchen zu können (Min.: 0; Max.: 51 Monate). Der Median liegt bei 5 Monaten, was bedeutet, dass für die Hälfte der Jugendlichen in der Stichprobe bis zu 5 Monate vergingen, bevor sie eine Schule in Deutschland besuchten, während es für die andere Hälfte mindestens 5 Monate dauerte. Rechnet man die durchschnittliche Fluchtdauer hinzu, haben die Jugendlichen im Mittel etwa ein Schuljahr verloren. Bei der Analyse ihrer weiteren Bildungskarrieren wird darauf zu achten sein, welche Auswirkungen die Dauern dieser Unterbrechungen haben werden.

Tabelle 3: Aufenthaltsdauer und erster Schulbesuch in Deutschland; Quelle: ReGES-Daten Jugendlichenbefragung, 1. Welle

	n	Mittelwert	SD	Min.	Median	Max.
Aufenthaltsdauer zum Befragungszeitpunkt (in Monaten)	2.267	29,6	9,1	3	30	53
Dauer von Einreise bis zum ersten Schulbesuch (in Monaten)	2.219	7,1	6,7	0	5	51

Die Dauer von der Einreise bis zum ersten Besuch einer Schule in Deutschland („Einschulung“) hängt auch davon ab, zu welchem Zeitpunkt die Jugendlichen nach Deutschland kamen. In Abbildung 14 sind die Einreise- und Einschulungszeitpunkte für die gesamte Stichprobe dargestellt. Ein Großteil der Jugendlichen kam zum Höhepunkt der sogenannten Flüchtlingskrise im zweiten Halbjahr 2015. Der Verlauf der Einschulungen macht deutlich, dass die Aufnahmen eher gestaffelt und jeweils zum Beginn eines neuen Schuljahrs um den August herum stattfanden.

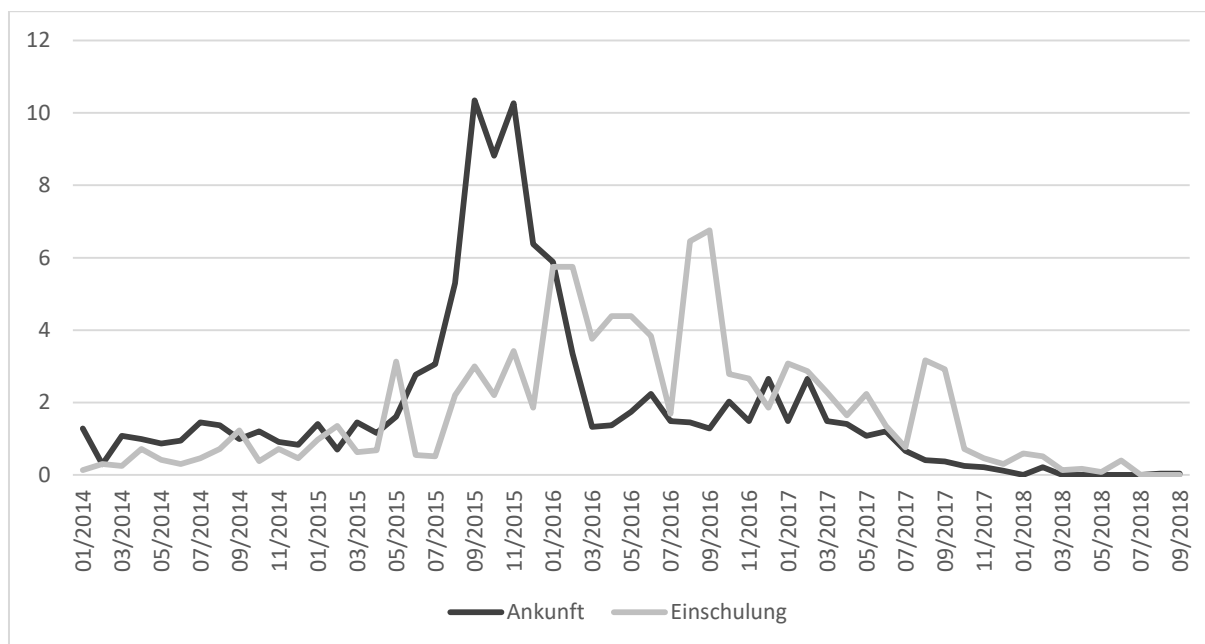


Abbildung 14: Ankunfts- und Einschulungsmonat der Jugendlichen, in Prozent, Quelle: ReGES-Daten Eltern- und Jugendlichenbefragung, 1. Welle (n=2.367)

In den meisten Bundesländern besuchen Kinder und Jugendliche vor der Aufnahme in Regelklassen eine besondere Klasse für Neuzuwanderer, in der sie grundlegende und für das Verfolgen des Regelunterrichts benötigte Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben und über das jeweilige Bildungssystem des Landes informiert werden. Diese Klassen sind dabei nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung vorgesehen, sondern auch für andere Schülergruppen wie z. B. EU-Migrantinnen und Migranten, die bereits im schulpflichtigen Alter nach Deutschland einreisen. In der ReGES-Stichprobe gaben 36,7% der Jugendlichen an, derzeit eine solche Klasse zu besuchen, wobei insgesamt 55,9% angaben, jemals eine solche Klasse besucht zu haben. Je nach ihren bisherigen Schulerfahrungen und vorhandenen Deutschfähigkeiten ist es jedoch auch möglich von Beginn an bzw. frühzeitig in eine Regelklasse zu wechseln.

Die Jugendlichen der ReGES-Stichprobe besuchen in etwa alle Schulformen der Sekundarstufe I in ähnlichem Ausmaß. Mit 21,9% ist die häufigste besuchte Schulform das Gymnasium. Hierbei ist jedoch zentral, dass die Schülerinnen und Schüler zwar der Schulform zugeordnet sind, sie aber nicht zwingend diesen Bildungsgang besuchen, sondern unter Umständen nur die Klasse für Neuzuwanderer an dieser Schule angesiedelt ist. Auf dem Gymnasium besucht entsprechend auch fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler eine solche Neuzuwandererklasse (insgesamt 10,1% der Stichprobe) anstelle einer Regelklasse. Hier wird sich im Verlauf der Studie zeigen, ob ihnen ein Übergang in ein Gymnasium oder den Gymnasialzweig einer Gesamtschule gelingt. Betrachtet man nur den Teil der ReGES-Stichprobe, der bereits eine Regelklasse besucht, ist die Realschule die am häufigsten besuchte Schulform (vgl. Abbildung 15).

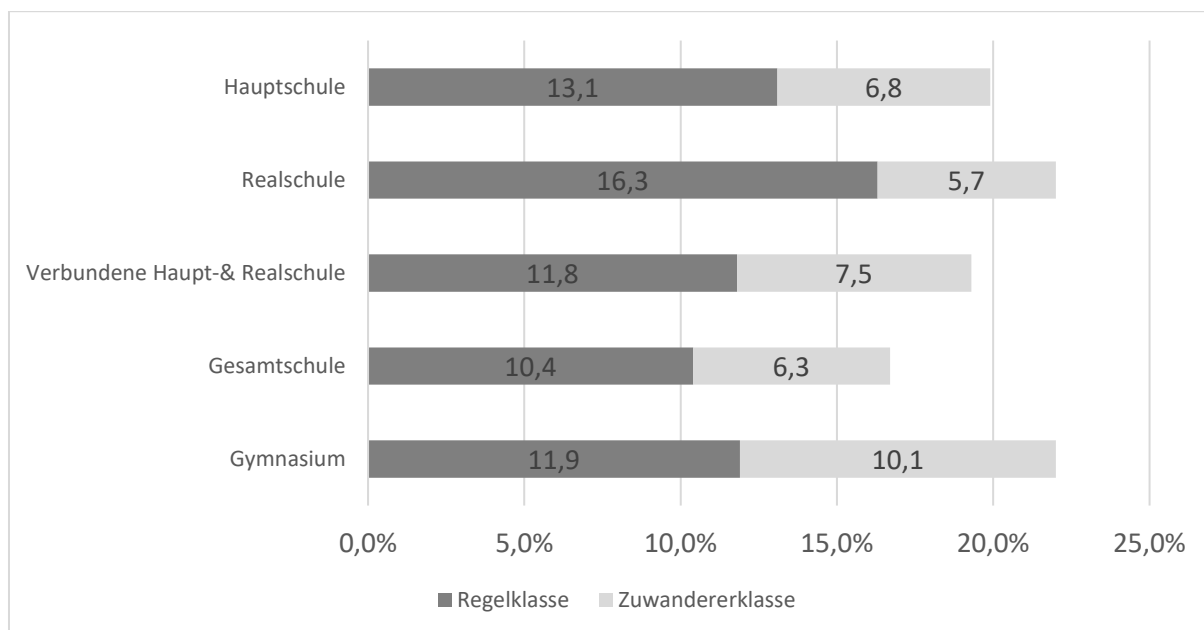


Abbildung 15: Verteilung der Jugendlichen auf Schulformen nach Klassentyp in Prozent; Quelle: ReGES-Daten Jugendlichenbefragung, 1. Welle (n=2.412). Werte für Hauptschule beinhalten die bayerische Mittelschule.

Unabhängig vom besuchten Bildungsgang gibt es deutliche Unterschiede in der Verteilung der ReGES-Jugendlichen auf die verschiedenen Schulformen in Deutschland im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (vgl. Abbildung 16).

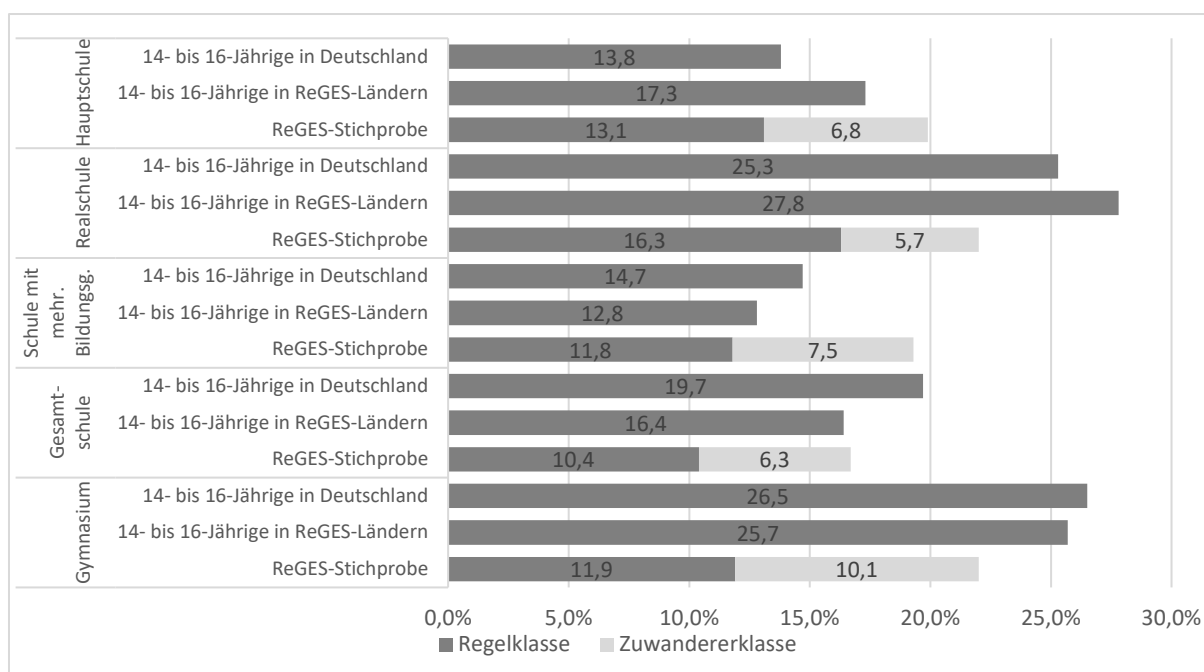


Abbildung 16: Besuchte Schulform im Vergleich in Prozent; Quelle: ReGES-Daten Jugendlichenbefragung, 1. Welle (n=2.412); Allgemeine Schulstatistik Schuljahr 2016/2017 (Statistisches Bundesamt, 2018), eigene Berechnungen. Werte für Hauptschule beinhalten die bayerische Mittelschule.

Die ReGES-Jugendlichen besuchen mit 19,9% deutlich häufiger eine Hauptschule (HS) oder mit 19,4% deutlich häufiger eine Schule mit mehreren Bildungsgängen (SMB) als es 14- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler im Bundesdurchschnitt (HS: 13,8%, SMB: 14,7%) oder im Durchschnitt der an ReGES beteiligten Bundesländer (HS: 17,3%, SMB: 12,8%) tun. Außerdem besuchen die RC2 Jugendlichen seltener eine Realschule (22,1%) als gleichaltrige Schülerinnen und Schüler im Bundesdurchschnitt (25,3%) oder im Durchschnitt der ReGES-Länder (27,8%).

Die Jugendlichen der RC2 verteilen sich nicht zuletzt aufgrund der Altersspreizung auf mehrere Klassenstufen. Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen besucht zum ersten Messzeitpunkt die neunte (42,7%) oder zehnte (10,0%) Klassenstufe und befindet sich damit kurz vor dem Übergang in die Sekundarstufe II oder in die Berufsbildung. Mit 32,1% wird die achte Klassenstufe am zweithäufigsten besucht.

Wie auch bei der Verteilung auf die Schulformen lassen sich bei der Klassenstufe Unterschiede zum Bundesdurchschnitt feststellen. Während sich 15-jährige Schülerinnen und Schüler in Deutschland gemäß der repräsentativen PISA 2015 Daten insgesamt vor allem in den Klassenstufen 9 (47,8%) und 10 (44,2%) befinden (OECD, 2016), verteilen sich die ReGES-Jugendlichen auf mehrere Klassenstufen und sind häufiger in unteren Klassenstufen als der Durchschnitt der 15-Jährigen in Deutschland (vgl. Abbildung 17). Hierbei ergibt sich kein bedeutsamer Unterschied, ob man nur diejenigen betrachtet, die eine Regelklasse besuchen oder auch diejenigen mit einschließt, die sich noch in einer Zuwandererklasse befinden. Auch das Alter der ReGES-Jugendlichen, die im Mittel mit 15,4 Jahren jünger als die PISA-Stichprobe mit 15,8 Jahren sind, erklärt nicht den Unterschied. Betrachtet man nur die 15-Jährigen in der Stichprobe (33,6% der Gesamtstichprobe; im Mittel 15,5 Jahre), sind diese immer noch deutlich häufiger in unteren Klassenstufen im Vergleich zu Jugendlichen in Deutschland insgesamt.

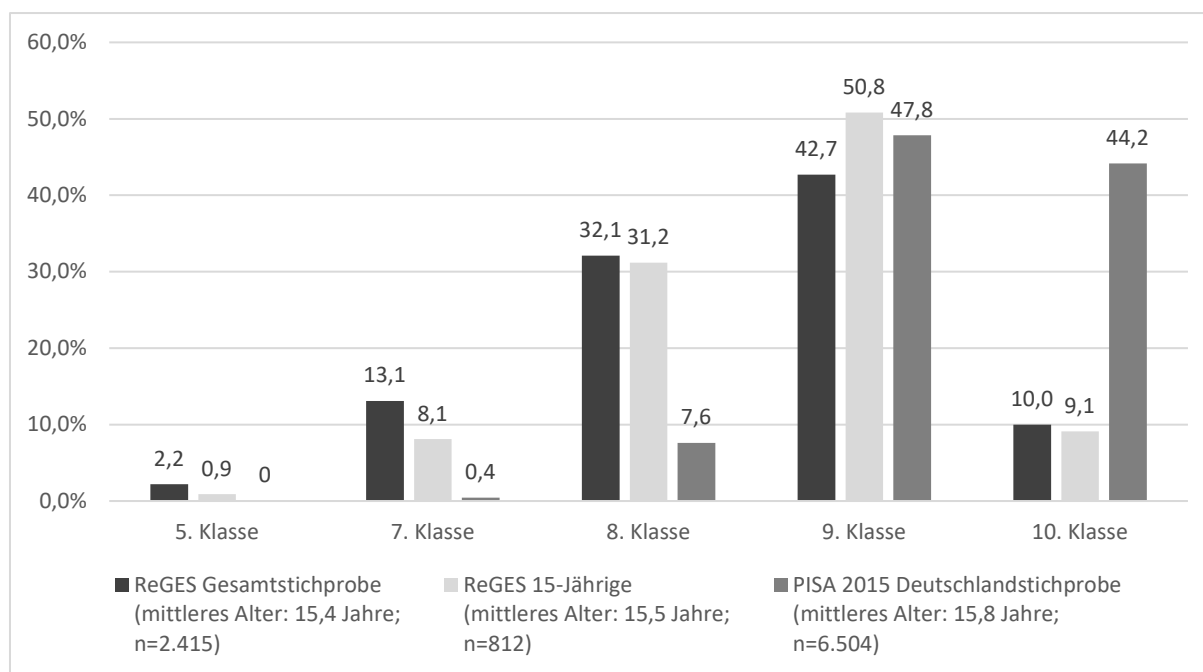


Abbildung 17: Verteilung der ReGES-Jugendlichen und PISA-2015-Stichprobe nach Klassenstufen, in Prozent, Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle; OECD, 2016.

Aspirationen sind wichtige Bestimmungsfaktoren für Bildungsverläufe (Beal & Crockett, 2010; Fergusson, Horwood, & Boden, 2008). Ein in der Migrations- und Bildungsforschung bekanntes Phänomen sind Befunde, wonach Migrantinnen und Migranten besonders hohe Bildungsaspirationen aufweisen (vgl. Becker & Gresch, 2016). Hier bilden Flüchtlinge keine Ausnahme (vgl. Abbildung 18). Auf die Frage nach ihren idealistischen Bildungsaspirationen hinsichtlich des Schulabschlusses⁸ geben 71,9% der Jugendlichen an, dass sie sich einen Schulabschluss wünschen, mit dem sie an einer Universität studieren können. Ein ebenfalls aus der vorhandenen Literatur bekanntes Phänomen sind noch höhere Aspirationen der Eltern für ihre Kinder als diese selbst haben.

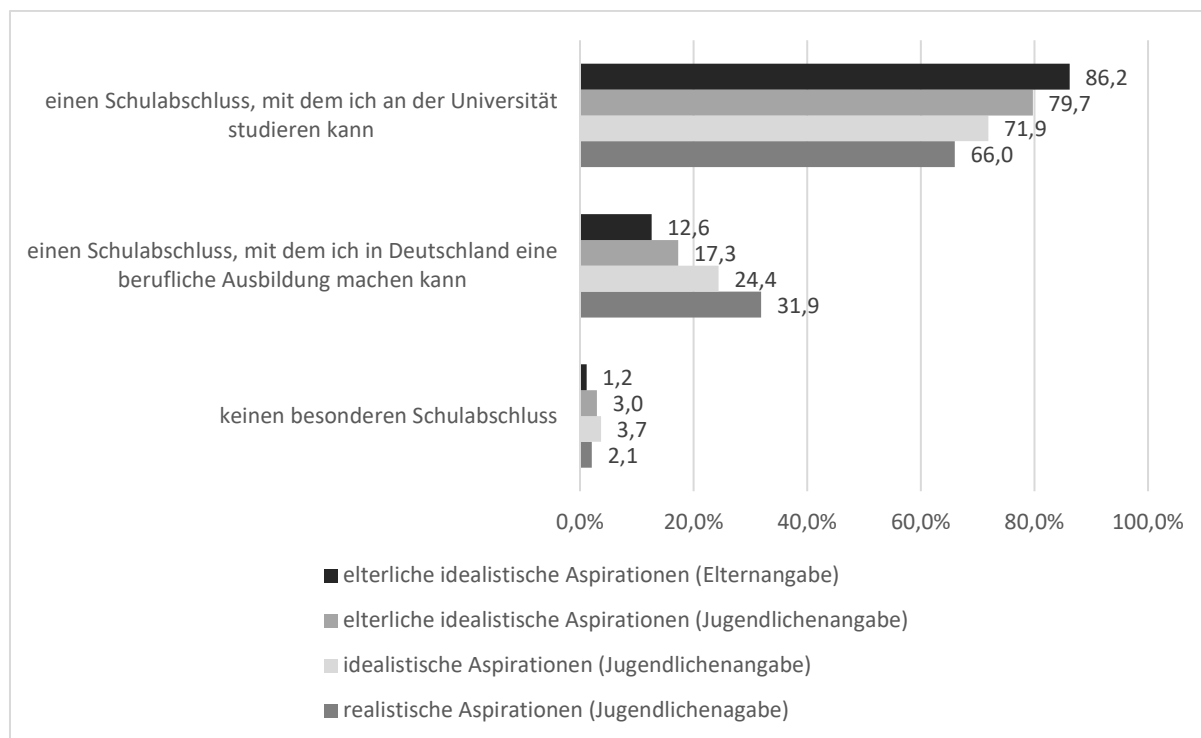


Abbildung 18: Bildungsaspirationen von Jugendlichen und Eltern, in Prozent; Quelle: ReGES-Daten Jugendlichenbefragung, 1. Welle (n=2.373); ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle (n=1.677)

Diese angesichts ihrer geringeren Realisierungswahrscheinlichkeiten überhöht erscheinenden Aspirationen beruhen auf mehreren Ursachen (Salikutluk, 2016; Becker & Gresch, 2016) und nehmen in der Regel im Generationenverlauf ab (Nauck & Lotter, 2016). Für die ReGES-Stichprobe zeigt sich dies besonders: Gefragt nach den idealistischen Aspirationen ihrer Eltern geben 79,7% der Jugendlichen an, dass sich ihre Eltern für sie einen Schulabschluss wünschen, mit dem sie an der Universität studieren können. Befragt man die Eltern selbst, geben mit 86,2% sogar noch mehr den höchsten Schulabschluss an. Befragt nach ihren realistischen Aspirationen⁹, d.h. was sie wohl tatsächlich erreichen werden, geben immer noch 66,0% der Jugendlichen an, dass sie erwarten, den höchsten Schulabschluss zu erreichen.

⁸ Fragetext, ReGES Jugendlichenbefragung: *Unabhängig davon, welche Schule Sie gerade besuchen und wie Ihre Noten sind: Welchen Schulabschluss wünschen Sie sich?*

⁹ Fragetext, ReGES Jugendlichenbefragung: *Wenn Sie einmal an alles denken, was Sie jetzt wissen: Mit welchem Abschluss werden Sie wohl tatsächlich die Schule in Deutschland verlassen?*

4.2.2 Kulturelle Integration

Die Kompetenz der Sprache des Ziellandes ist ein zentraler Aspekt der kulturellen Integration (Esser, 2000) und sie ist Voraussetzung für den Wissenserwerb im Schulkontext (Esser, 2006). Deshalb wird in diesem Kapitel auch ein Schwerpunkt auf die Deutschkompetenzen der Kinder und Jugendlichen gelegt. Weitere Aspekte, wie etwa das Erlernen von kulturellen Normen, die das Leben in einer Gesellschaft strukturieren, werden ausgeklammert.

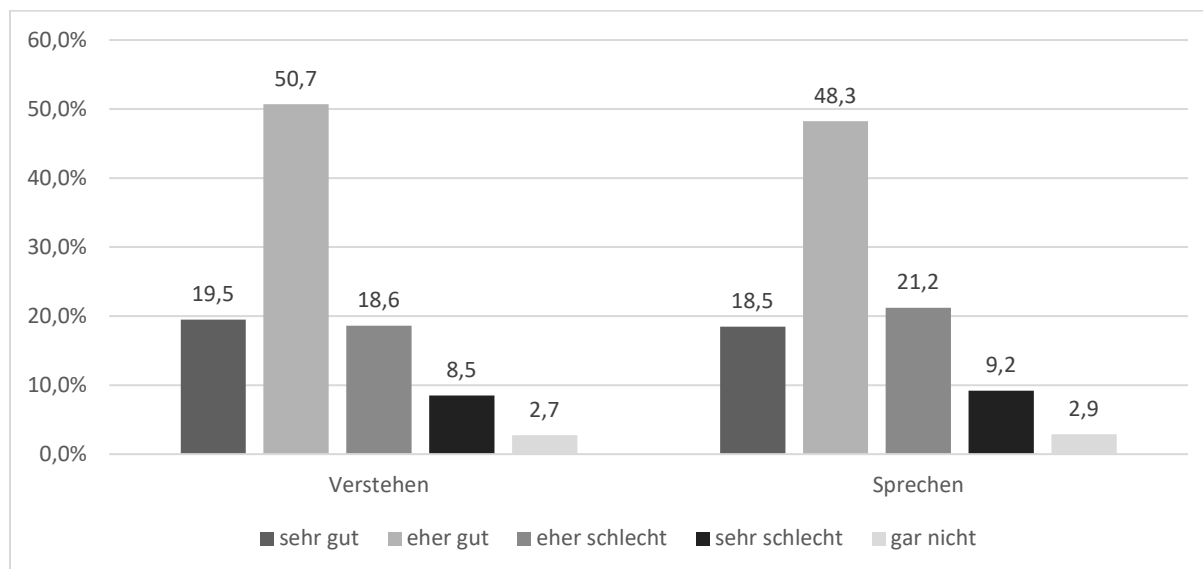


Abbildung 19: Deutschkompetenzen der RC1-Kinder, Elterneinschätzung (n=2.371), Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

Nach Einschätzung der befragten Eltern versteht die Mehrheit der Kinder die deutsche Sprache „sehr gut“ oder „eher gut“ (insgesamt 70,2%). 29,8% der Kinder verstehen laut Elterneinschätzung Deutsch „eher schlecht“, „sehr schlecht“ oder „gar nicht“. Für die Einschätzungen der Kompetenz im Sprechen der deutschen Sprache ergibt sich eine ähnliche Verteilung. Hier wurden die Kompetenzen der Kinder zu 66,8% als „sehr gut“ oder „eher gut“ eingeschätzt und zu 30,4% als „eher schlecht“ und „sehr schlecht“. Für 2,9% der Kinder wurde angegeben, dass diese „gar nicht“ Deutsch sprechen können. Eine Validierung dieser Einschätzung über objektive Testdaten, die in der ReGES-Studie ebenfalls erhoben wurden, steht noch aus.

An Maßnahmen zur Förderung der Deutschkompetenz nahmen zum Befragungszeitpunkt laut Elternangabe 26,3% der RC1-Kinder teil. Kinder, die zu diesem Zeitpunkt eine Kindertagesstätte besuchten, nahmen deutlich häufiger an einer Sprachförderung teil als Kinder, die keine Kindertagesstätte besuchten (31,5% vs. 6,6%). Von den Kindern, die an einer Sprachförderung teilnahmen, erhielt mit 82,2% die überwiegende Mehrheit Sprachförderung ausschließlich in Kindertagesstätten.

Weiterhin wurden die Eltern dazu befragt, welche Möglichkeiten sie im Alltag bereits genutzt haben, um die Deutschkenntnisse des Kindes zu fördern. Mit 72,2% spielen hier deutsche Fernsehsendungen für Kinder mit Abstand die größte Rolle. Ein gutes Drittel der Kinder wurde von Eltern, Freunden, Verwandten oder Bekannten unterrichtet (35,1%), gefolgt von Kontakt mit erwachsenen Personen oder Kindern, die Deutsch sprechen (31,2%), und dem Vorlesen

von deutschen Kinderbüchern (28,0%). 22,4% der Kinder nutzen Sprachlern-CDs, Sprachlern-Apps, Sprachspiele im Internet oder Ähnliches. 13,3% der befragten Eltern geben an, dass sie noch keine der genannten Optionen genutzt haben.

Während bei den RC1-Kindern auf die Einschätzungen der Eltern zurückgegriffen wird, konnten die RC2-Jugendlichen selbst nach ihren Deutschkompetenzen befragt werden. Die Jugendlichen schätzten ihre Deutschkompetenzen selbst überwiegend als „sehr gut“ und „eher gut“ ein (vgl. Abbildung 20). Nur 8,2% gaben an, Deutsch „eher schlecht“, „sehr schlecht“ oder „gar nicht“ zu verstehen. Betrachtet man die anderen Kompetenzdimensionen Sprechen, Lesen oder Schreiben, dann zeigen sich ganz ähnliche Verteilungen, auch wenn die Anteile derer, die ihre Kompetenzen eher schlecht oder sehr schlecht einschätzen, geringfügig ansteigen (11,3% beim Sprechen, 12,8% beim Lesen und 14,6% beim Schreiben).

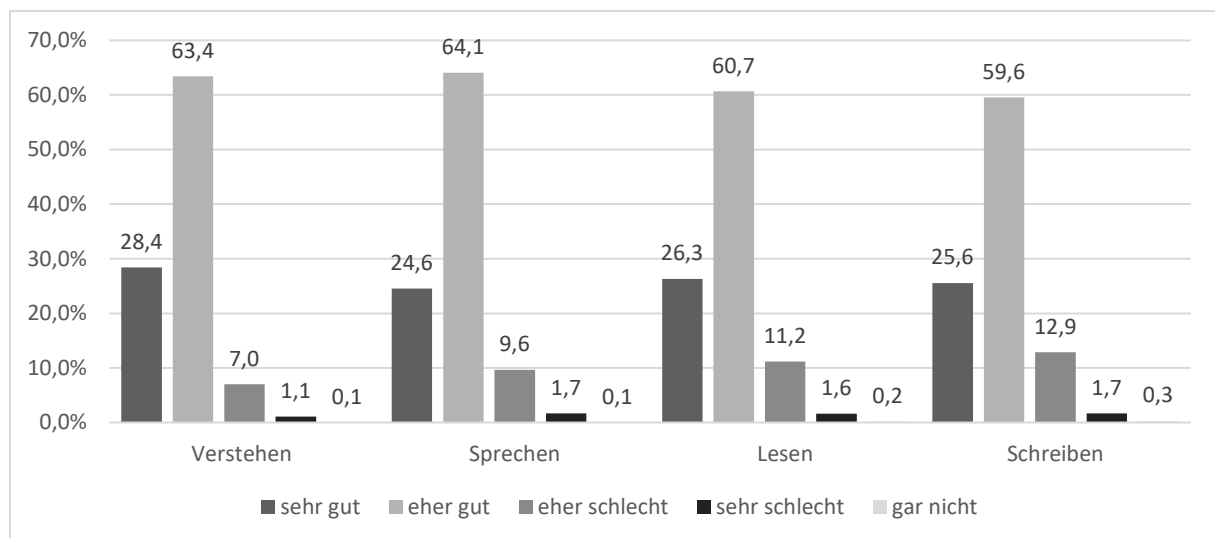


Abbildung 20: Deutschkompetenzen der Jugendlichen, Selbsteinschätzung ($n_{\text{Verstehen}}=2.407$, $n_{\text{Sprechen}}=2.407$, $n_{\text{Lesen}}=2.406$, $n_{\text{Schreiben}}=2.406$); Quelle: ReGES-Daten Jugendlichenbefragung, 1. Welle

Eine Validierung über die erhobenen Testdaten steht auch in der RC2 noch aus. Allerdings wurden die Jugendlichen zusätzlich befragt, ob sie verschiedene Situationen und Anforderungen auf Deutsch bewältigen können (vgl. Abbildung 21). So gaben beispielsweise 93,0% der Befragten an, auf Deutsch jemanden begrüßen und sich vorstellen zu können. Anspruchsvolle Texte aller Art schreiben können nach eigener Auskunft hingegen nur 15,2% der Jugendlichen.

Vergleicht man die Jugendlichen, die ihre Deutschkompetenzen als „sehr gut“ eingeschätzt hatten mit denjenigen, die diese mit „eher schlecht“, „sehr schlecht“ oder „gar nicht“ bewertet hatten, zeigt sich, dass ähnliche Anteile beider Gruppen angeben, zu einfachen Interaktionen auf Deutsch in der Lage zu sein. Jemanden begrüßen und sich vorstellen können beispielsweise nach eigenen Angaben 92,8% derjenigen, die vorher angegeben haben, sehr gut Deutsch zu sprechen, und 93,6% derjenigen, die vorher angegeben haben, eher schlecht bis gar nicht Deutsch zu sprechen. Bei schwierigeren Fähigkeiten unterscheiden sich die Gruppen deutlicher. Einen einfachen Zeitungsartikel können 60,5% der Jugendlichen verstehen, die laut Selbsteinschätzung sehr gut auf Deutsch lesen, jedoch nur 24,8% der Jugendlichen, die eher schlecht bis gar nicht auf Deutsch lesen können. Anspruchsvolle Texte aller

Art können laut der detaillierteren Auswertung selbst von den Jugendlichen, die angegeben hatten, sehr gut auf Deutsch schreiben zu können, nur 28,1% schreiben.

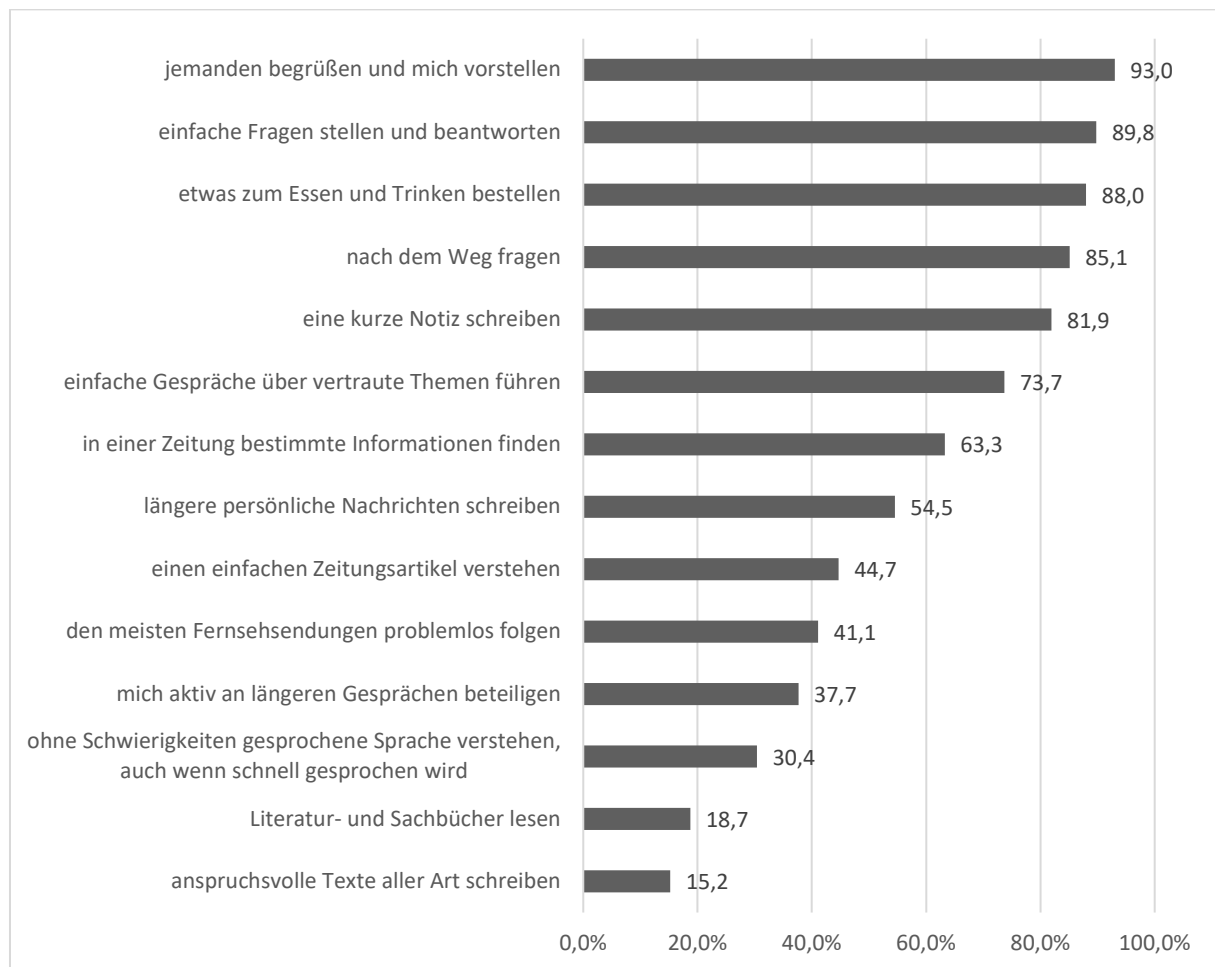


Abbildung 21: Verschiedene Fähigkeiten der Jugendlichen in der deutschen Sprache, Selbsteinschätzung (n=2.390); Quelle: ReGES-Daten Jugendlicherbefragung, 1. Welle

Betrachtet man die Sprachförderung der Jugendlichen, zeigt sich ein ähnliches Bild wie in RC1. Nur 35,1% der Jugendlichen nehmen zum Befragungszeitpunkt an Deutschunterricht speziell für Flüchtlinge oder Migrantinnen und Migranten teil. 91,0% davon nahmen an einem solchen Deutschunterricht ausschließlich in der Schule teil. Lediglich 2,8% erhielten Deutschunterricht sowohl in der Schule als auch zusätzlich außerhalb der Schule. 6,1% der Jugendlichen, die einen zusätzlichen Deutschunterricht besuchten, nutzten ausschließlich Angebote außerhalb der Schule.

Befragt nach verschiedenen anderen Möglichkeiten im Alltag Deutsch zu lernen, gaben dagegen mit 95,9% fast alle Jugendlichen an, dass sie solche Möglichkeiten nutzen. Die Mehrheit der Jugendlichen nutzt digitale Medien, wie Internet und Fernsehen auf Deutsch, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Auch Gespräche und Kontakt mit Personen, die Deutsch sprechen, geben mit 60,6% viele Jugendliche als Möglichkeit zum Deutschlernen an. Sprachlehrbücher wurden mit 54,2% ebenfalls von über der Hälfte der Jugendlichen verwendet. Jeweils gut ein Drittel greift auf digitale Sprachkurse (CDs, Apps, Internetkurse) oder Bücher

und Zeitungen zurück. Ebenfalls gut ein Drittel wird oder wurde bereits von Eltern, Freunden, Verwandten oder Bekannten in der deutschen Sprache gefördert.

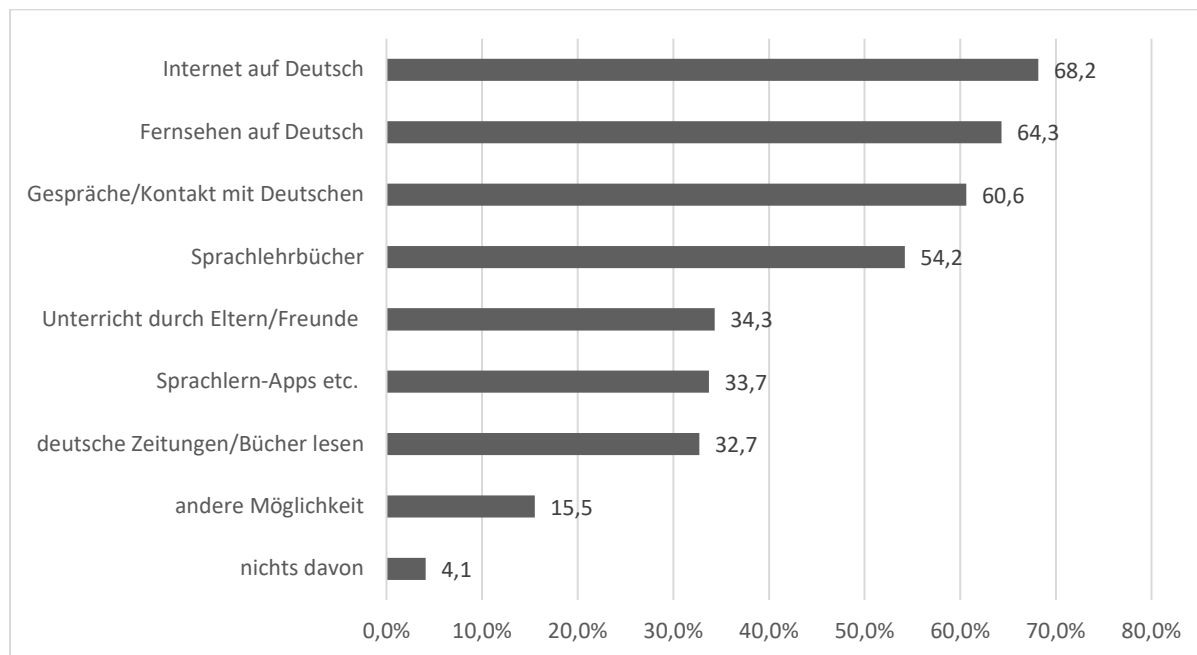


Abbildung 22: Deutschlernen im Alltag (n=2.393), ReGES-Daten Jugendlichenbefragung, 1. Welle

4.2.3 Soziale Integration

Für die Teilhabe am Leben in Deutschland spielen nicht nur strukturelle Bedingungen wie eine eigene Wohnung oder eine Arbeitsstelle, sondern auch soziale Beziehungen zwischen Zugewanderten und Einheimischen eine wichtige Rolle. Infolge des starken Zuzugs von Flüchtlingen nach Deutschland im Jahr 2015 haben sich viele Einheimische ehrenamtlich in der Flüchtlingshilfe engagiert, u.a. als Integrationspaten. Diese Patenschaften können als wichtiges Angebot gesehen werden, das direkte Kontakte von Flüchtlingen zur einheimischen Gesellschaft ermöglicht. Unter den befragten ReGES-Eltern hat allerdings nur weniger als jeder Fünfte (18,3%) einen Integrationspaten. Bei den Jugendlichen liegt dieser Anteil nur unwesentlich höher (18,7%).

Dennoch nehmen die meisten Befragten die Unterstützung, die sie vor Ort erhalten, als ausreichend wahr: 77,7% der Eltern beantworteten die Frage, ob sie persönlich ausreichend Hilfe bekommen, mit „ja“ oder „eher ja“, während 22,3% mit „eher nein“ oder „nein“ antworteten. Für die Jugendlichen zeigen sich bei dieser Frage nahezu identische Werte: 78,9% beantworteten die Frage positiv, 21,1% negativ.

Die meisten Befragten berichten von einem regelmäßigen Kontakt zu Deutschen (vgl. Abbildung 23). Mehr als die Hälfte der Eltern verbringt mindestens einmal pro Woche Zeit mit Deutschen: die meisten täglich (23,7%), viele aber auch mehrmals pro Woche (16,1%) oder jede Woche (15,0%). Gleichzeitig pflegen die meisten Befragten auch einen regelmäßigen Kontakt zu anderen Menschen aus ihrem Herkunftsland. Jeweils etwa ein Fünftel der befragten Eltern verbringen täglich (21,3%), mehrmals pro Woche (21,7%) oder jede Woche (23,7%) Zeit mit Menschen aus ihrem Herkunftsland, mit denen sie nicht verwandt sind.

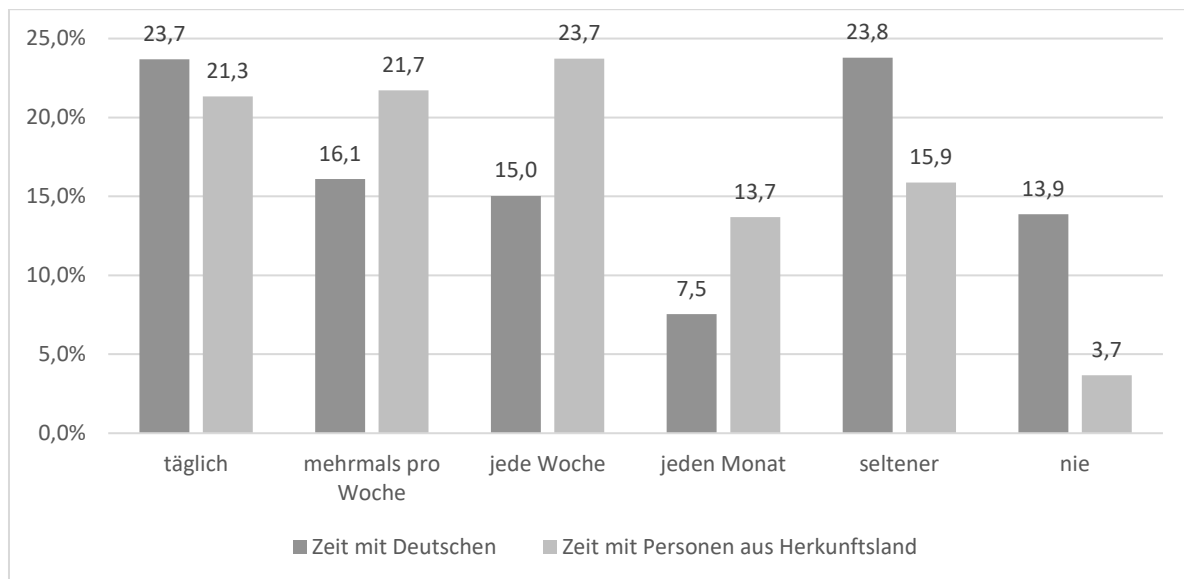


Abbildung 23: Zeit der befragten Eltern mit Deutschen und Personen aus dem Herkunftsland (n=3.275); Quelle: ReGES-Daten Elternbefragung, 1. Welle

Bei den Jugendlichen zeigt sich, dass der Kontakt zu Deutschen noch häufiger ausfällt als bei den befragten Eltern (vgl. Abbildung 24). Dies dürfte vor allem daran liegen, dass alle ReGES-Jugendlichen zum Zeitpunkt der ersten Befragung eine allgemeinbildende Schule besuchten. So verbringen knapp zwei Drittel der Jugendlichen (66,4%) täglich Zeit mit Deutschen. 16,2% tun dies mehrmals pro Woche, 6,1% jede Woche. Auch mit Personen aus ihrem Herkunftsland verbringen die befragten Jugendlichen deutlich mehr Zeit als die befragten Eltern: 42,8% haben täglich Kontakt zu anderen Menschen aus ihrem Herkunftsland, 24,7% mehrmals pro Woche und 16,1% jede Woche.

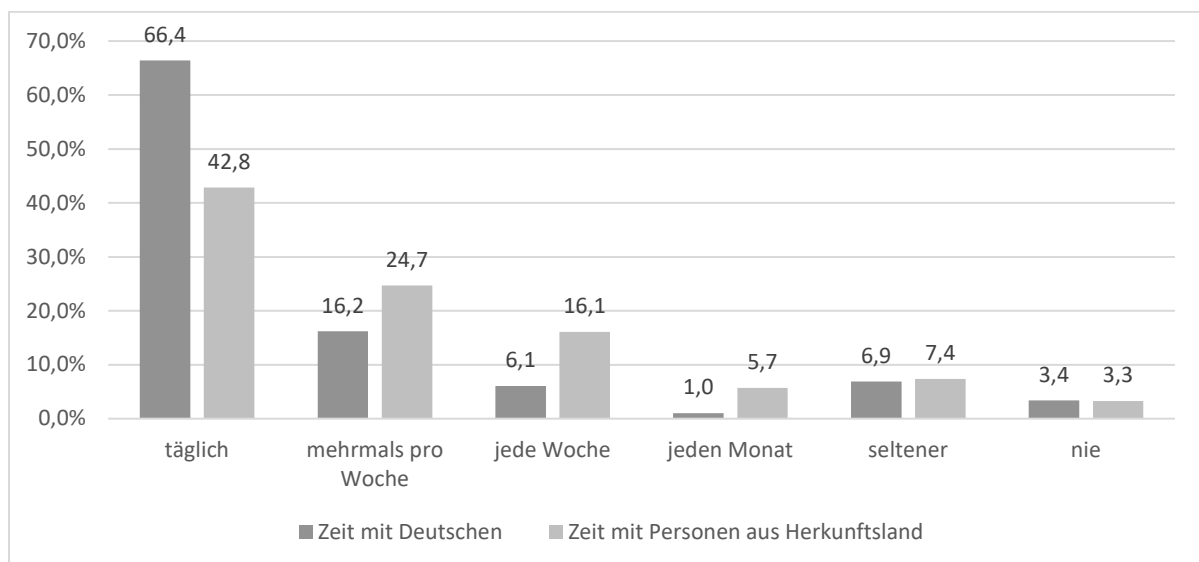


Abbildung 24: Zeit der Jugendlichen mit Deutschen und Personen aus dem Herkunftsland (n=2.406); Quelle: ReGES-Daten Jugendlichenbefragung, 1. Welle

4.2.4 Emotionale Integration

Letztendlich spielt auch die Identifikation, also die emotionale Zuwendung von Migrantinnen und Migranten zum Aufnahmeland und Zugehörigkeitsgefühle eine wichtige Rolle bei der Integration. Die klassischen Fragen, inwieweit sich Personen dem Herkunftsland oder dem Aufnahmeland zugehörig fühlen, wurden in der ersten Welle der ReGES-Studie noch nicht abgefragt. Dies ist erst für einen späteren Zeitpunkt geplant. Nichtsdestotrotz wurden einige Indikatoren erhoben, die Auskunft geben, ob sich die Befragten in Deutschland wohl fühlen. Auf zwei dieser Indikatoren, den Bleibewunsch und die subjektive Lebenszufriedenheit soll hier näher eingegangen werden.

Theoretisch könnte man argumentieren, dass Migrantinnen und Migranten, die ihr Heimatland nicht freiwillig verlassen haben, über einen hohen Rückkehrwunsch verfügen. Die ReGES-Daten zeigen hier für die befragten Eltern und Jugendlichen ein anderes Bild: Der überwiegende Teil der Befragten will für immer in Deutschland bleiben (Eltern: 86,5%, Jugendliche: 83,1%), während nur 12,7% der Eltern und 15,1% der Jugendlichen angeben, Deutschland irgendwann wieder verlassen zu wollen. Ein sehr geringer Anteil gibt an, Deutschland innerhalb der nächsten drei Jahre wieder verlassen zu wollen (Eltern: 0,7%, Jugendliche: 1,8%).

Auch die subjektive Lebenszufriedenheit kann als Ausdruck der Lebensqualität erste Hinweise auf die emotionale Integration der Befragten in die deutsche Gesellschaft geben. Als Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig, alles in allem, mit Ihrem Leben?“ sollten sich alle Befragten auf einer 11-stufigen Skala zwischen den Endpunkten „vollkommen unzufrieden“ (0) und „vollkommen zufrieden“ (10) einordnen. Sowohl bei den befragten Eltern als auch bei den Jugendlichen ordnet sich dabei die Mehrheit in der oberen Hälfte der Skala ein. Bei den befragten Eltern liegt die durchschnittliche Lebenszufriedenheit bei einem Wert von 7,2 und entspricht damit dem Wert, der im Durchschnitt auch von der deutschen Mehrheitsbevölkerung angegeben wird (Schupp, Goebel, Kroh, & Wagner, 2013). Bei den Jugendlichen liegt der Durchschnitt mit 7,4 sogar noch etwas höher.

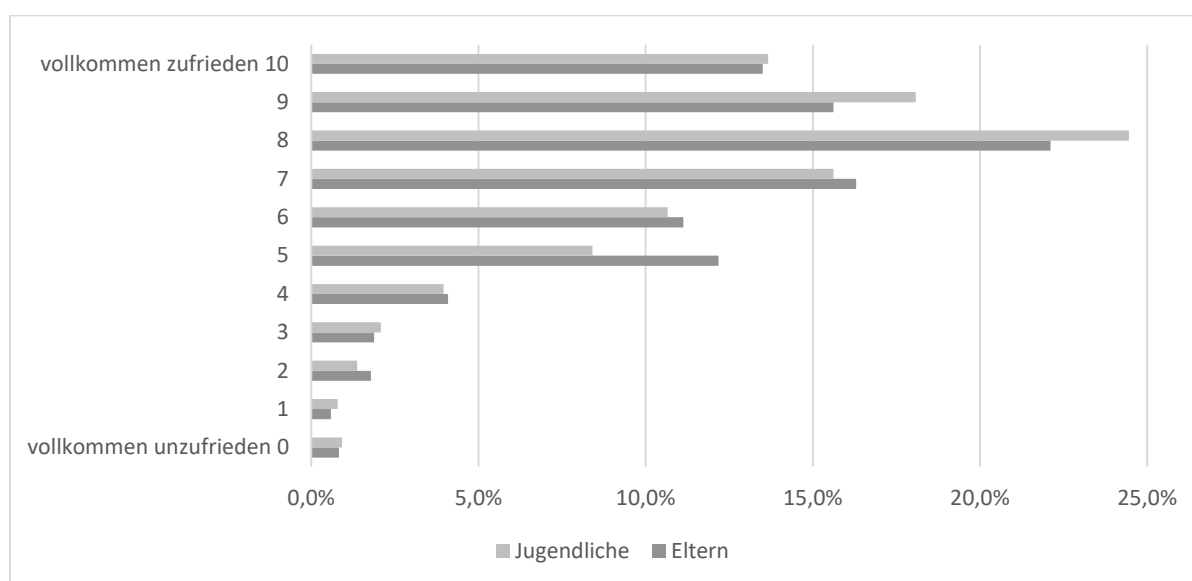


Abbildung 25: Zufriedenheit der befragten Eltern (n=3.252) und Jugendlichen (n=2.401); Quelle: ReGES-Daten Eltern- und Jugendlichenbefragung, 1. Welle

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die als Panel angelegte Längsschnittstudie ReGES bietet die Möglichkeit, den Integrationsprozess geflüchteter Kinder und Jugendlicher, die in den vergangenen Jahren nach Deutschland gekommen sind, zu beschreiben und besser zu verstehen. Über die nächsten Jahre werden sie auf ihrem Weg in und durch das deutsche Bildungssystem bei zentralen Übergängen (Einschulung oder Übergang in die berufliche Ausbildung) begleitet.

Die ersten Ergebnisse der ReGES-Studie zeigen, dass die Flüchtlinge in einigen Bereichen der deutschen Gesellschaft bereits sehr gut angekommen sind. Ein Großteil der Kinder mit Fluchthintergrund unter sechs Jahren besucht eine Kindertagesstätte und über die Hälfte der Jugendlichen besucht bereits eine Regelklasse. Somit hat die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen Kontakt zur Sprache des Aufnahmelandes und zu Einheimischen oder Migrantinnen und Migranten, die schon länger in Deutschland leben. Die Einschätzung der Deutschkenntnisse ist sowohl bei Kindern als auch bei Jugendlichen bereits sehr positiv. In anderen Bereichen der Gesellschaft (wie etwa dem Arbeitsmarkt) besteht aber noch Nachholbedarf.

Die Daten zeigen auch, dass Flüchtlinge extrem motiviert sind, aufgrund der in den Familien vorhandenen Ressourcen eine Umsetzung dieser Ambitionen aber unwahrscheinlich erscheint. Bedenkt man, wie wichtig Sprachkenntnisse für die Wissensvermittlung in der Schule sind, erscheint es auch erstaunlich, dass so wenige RC1-Kinder, die kurz vor der Einschulung stehen, deutsche Sprachförderung erhalten.

In vertiefenden Analysen gilt es jetzt in den nächsten Schritten die Befunde genauer zu prüfen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bereichen zu untersuchen. Neben der Auswertung der Daten aus den nächsten Befragungswellen der Studie, mit denen die Bildungsverläufe der Kinder und Jugendlichen in Deutschland nachgezeichnet und analysiert werden können, wird ein weiterer Schwerpunkt auf der Auswertung der Befragungsdaten der institutionellen Kontextpersonen liegen. Das pädagogische Fachpersonal in den Kindertagesstätten und Schulen eröffnet eine weitere wichtige Perspektive, nicht nur auf die Einrichtungen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen befinden, sondern auch auf die Kinder selbst und ihr Verhalten in der institutionellen Lernumwelt.

6. Literaturverzeichnis

- American Association for Public Opinion Research. (2016). *Standard Definitions. Final Dispositions of Case Codes and Outcome Rate for Surveys. 9th edition*. Oakbrook Terrace: AAPOR.
- Baier, A., & Siebert, M. (2018). *Die Wohnsituation Geflüchteter. BAMF-Kurzanalyse 02/2018 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), 258–265.
- Becker, B., & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler, & Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73–115). Wiesbaden: Springer VS.
- Brücker, H., Rother, N., & Schupp, J. (2016). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. IAB-Forschungsbericht 14/2016*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Bundesinstitut für Bau- Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung. (2017). *Integration von Flüchtlingen in den regulären Wohnungsmarkt*. Bonn: Bundesinstitut für Bau- Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung. Zugriff am 10.07.2018. Verfügbar unter: https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BBSROnline/2017/bbsr-online-21-2017-dl.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- de Santisteban, A. V. (2005). Sanctions, war, occupation and the de-development of education in Iraq. *International Review of Education*, 51(1), 59–71.
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Esser, H. (2009). Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 358–378.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Boden, J. M. (2008). The transmission of social inequality: Examination of the linkages between family socioeconomic status in childhood and educational achievement in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3), 277–295.

- Gambaro, V. L., Liebau, E., & Peter, F. (2017). Viele Kinder von Geflüchteten besuchen eine Kita oder Grundschule – Nachholbedarf bei den unter Dreijährigen und der Sprachförderung von Schulkindern. *DIW Wochenbericht*, (19).
- Kristen, C., Edele, A., Kalter, F., Kogan, I., Schulz, B., Stanat, P., & Will, G. (2011). The education of migrants and their children across the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 121–137.
- Nauck, B., & Lotter, V. (2016). Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 117–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Nickel, S. (2011). Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In B. Joachim (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 16–31). Münster: Waxmann Verlag.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(2), 149–165.
- Ortmanns, V., & Schneider, S. L. (2016). Harmonization Still Failing? Inconsistency of Education Variables in Cross-National Public Opinion Surveys. *International Journal of Public Opinion Research*, 28(4), 562–582.
- Salikutluk, Z. (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581–592.
- Schneider, S. L., Briceno-Rosas, R., Ortmanns, V., & Herzing, J. M. E. (2018). Measuring Migrants' Educational Attainment: The CAMCES Tool in the IAB-SOEP Migration Samples. In D. Behr (Hrsg.), *Surveying the Migration Population: Consideration of Linguistic and Cultural Issues* (S. 50–74). Köln: GESIS Series.
- Schupp, J., Goebel, J., Kroh, M., & Wagner, G. G. (2013). Zufriedenheit in Deutschland so hoch wie nie nach der Wiedervereinigung: Ostdeutsche signifikant unzufriedener als Westdeutsche. *DIW Wochenbericht*, 47, 34–43.
- Spieß, K. C., Westermaier, F., & Marcus, J. (2016). Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund nutzen freiwillige Bildungsangebote seltener - mit Ausnahme der Schul-AGs. *DIW Wochenbericht*, 83(55), 765–773.
- Statistisches Bundesamt (2018). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. *Fachserie*, 11(1), 1–781.
- Stocké, V., Blossfeld, H.-P., Hoenig, K., & Sixt, M. (2011). Social inequality and educational decisions in the lifecourse. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 103–119). Wiesbaden: Springer VS.

Verbrugge, L. M. (1977). The structure of adult friendships. *Social Forces*, 56(2), 576–597.

von Einem, E. (2017). *Wohnungen für Flüchtlinge. Aktuelle sozial- und integrationspolitische Herausforderungen in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.

Will, G., Balaban, E., Dröscher, A., Homuth, C., Gentile, R., Welker, J., von Maurice, J. & Roßbach, H.-G. (2016). ReGES – Refugees in the German Educational System. Poster beim Audit der Abteilung 2 am 4. Oktober 2016. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

Will, G., Gentile, R., Heinritz, F., & von Maurice, J. (2018). *ReGES – Refugees in the German Educational Study: Überblick über Forschungsdesign, Stichprobenziehung und Ausschöpfung der ersten Welle* (LifBi Workingpaper 75). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.