



LIFBI *WORKING PAPERS*

Regina Becker, Gisela Will und Regina
Siegens

GEFLÜCHTETE
JUGENDLICHE IN DER
SEKUNDARSTUFE I -
ERGEBNISSE DER
BEFRAGUNG DER
INSTITUTIONELLEN
KONTEXTPERSONEN DER
REGES-STUDIE

LifBi *Working Paper* No. 103
Bamberg, November 2021

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 relating to studies and data collected by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi). They mainly consist of descriptions, analyses, and reports summarizing results from LifBi projects, including the NEPS, as well as documentation of data sets other than NEPS, which are provided by the Research Data Center LifBi.

LifBi *Working Papers* are edited by LifBi. 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/publications as well as at www.neps-data.de (see section “Publications”).

Published by LifBi

Contact:

Leibniz Institute for Educational Trajectories
Wilhelmsplatz 3
96047 Bamberg
Germany
contact@lifbi.de

Geflüchtete Jugendliche in der Sekundarstufe I – Ergebnisse der Befragung der institutionellen Kontextpersonen der ReGES-Studie

Regina Becker¹, Gisela Will¹, Regina Siegers^{1,2}

¹*Leibniz-Institut für Bildungsverläufe*

²*Universität Erfurt*

E-Mail-Adresse:

regina.becker@lifbi.de

Bibliographische Angabe:

Becker, R., Will, G., & Siegers, R. (2021). *Geflüchtete Jugendliche in der Sekundarstufe I – Ergebnisse der Befragung der institutionellen Kontextpersonen der ReGES-Studie* (LifBi Working Paper No. 103). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. <https://doi.org/10.5157/LifBi:WP103:1.0>

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.

Geflüchtete Jugendliche in der Sekundarstufe I – Erste Ergebnisse der Befragung der institutionellen Kontext- personen der ReGES-Studie

Zusammenfassung

Das vorliegende Working Paper beschäftigt sich mit der formalen Lernumwelt und insbesondere der Bedeutung des Schulkontexts für die Integration geflüchteter Jugendlicher in Deutschland. Dazu wird auf die Daten der Panel-Studie „ReGES – Refugees in the German Educational System“ zurückgegriffen, die mittels einer Multi-Informanten-Perspektive die Bildungssituation und die Bildungsverläufe geflüchteter Kinder und Jugendlicher untersucht. Neben Jugendlichen und deren Eltern wurden auch Schulleitungen und Klassenlehrkräfte befragt, um die formalen Lernkontexte zu erfassen. Vorgestellt werden hier die Daten der ersten Befragung von Schulleitungen und Klassenlehrkräften von geflüchteten Jugendlichen in der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems, die im Schuljahr 2017/2018 durchgeführt wurde. Neben näheren Informationen zu Stichprobenziehung und Durchführung der Befragung werden für die Bildungsintegration relevante Merkmale des institutionellen Kontextes wie beispielweise Schulform und Beschulungsstrategie oder Unterstützungsangebote dargestellt.

Schlagworte

geflüchtete Jugendliche, Schule, formale Lernumwelt, Lehrkräfte, Schulleitungen

Abstract

This Working Paper addresses the formal learning environment and in particular the importance of the school context for the integration of refugee adolescents in Germany. The empirical part of this paper is based on the panel study “ReGES – Refugees in the German Educational System” which traces the educational situation and trajectories of refugee children and adolescents by applying a multi-informant perspective. In addition to adolescents and their parents, head of schools and teachers were interviewed to assess the formal learning environment. We present here data from the first survey among head of schools and class teachers of refugee adolescents in lower secondary school, which has been conducted in the school year 2017/2018. Next to information on the sampling procedure and the implementation of the study, in-depth information on the characteristics of the institutional context, which are deemed to be important for educational integration, such as school form and schooling strategy as well as an overview of additional offers of support is presented.

Keywords

refugee adolescents, school, formal learning environment, teachers, head of schools

1. Einleitung

In der Flüchtlingsstudie „ReGES – Refugees in the German Educational System“ wurden Daten erhoben, mit denen die Bildungssituation von geflüchteten Jugendlichen sowie deren Bildungsverläufe in Deutschland beschrieben und analysiert werden können. Hierbei wurden einerseits die Jugendlichen engmaschig in sieben Befragungswellen mittels verschiedener Erhebungsmodi befragt und zu zwei Messzeitpunkten im Hinblick auf ihre Kompetenzen getestet. Zusätzlich verfolgte die Studie eine Multi-Informanten-Perspektive und es wurden einmalig zum ersten Messzeitpunkt auch die Eltern der Jugendlichen sowie Personen befragt, die in verschiedenen regionalen Kontexten (Kommunen, Gemeinschaftsunterkünften) mit den Geflüchteten arbeiten. Um auch die formalen Lernumwelten und damit die institutionellen Kontexte, in denen die Jugendlichen lernen, zu erfassen, wurden in jedem Schuljahr zudem die Klassen- und Schulleitungen befragt, die in den Schulen mit den Jugendlichen arbeiten. Im Fokus des vorliegenden Working Papers steht die Befragung dieser institutionellen Kontextpersonen im Schuljahr 2017/2018. Nach einigen grundlegenden Informationen zur ReGES-Studie (Kapitel 2) gehen wir auf die Bedeutung bestimmter Merkmale des institutionellen Kontextes (IK) „Schule“ für Bildungsprozesse ein (Kapitel 3). In Kapitel 4 geben wir nähere Informationen zur Stichprobe der IK-Befragung, zum Vorgehen bei der Befragung der pädagogischen Fachkräfte in der ReGES-Studie sowie zu den abgefragten Inhalten. Anschließend präsentieren wir in Kapitel 5 Ergebnisse der IK-Befragung. Diese Ergebnisse beziehen sich zunächst auf die erreichte Ausschöpfung der Befragung. Hierbei unterscheiden wir zwischen Beteiligung auf Einrichtungs- und Klassenleitungsebene einerseits und Verfügbarkeit von Kontextinformationen auf Zielpersonenebene andererseits, sodass das Potenzial der Daten möglichst detailliert dargestellt wird. Im zweiten Ergebnisteil stellen wir bildungsrelevante Merkmale der Schulen dar. Neben den Schulformen und den in den Schulen erreichbaren Abschlüssen, gehen wir auf die Komposition von Schulen und Klassen sowie auf verschiedenen Maßnahmen ein, die an den Einrichtungen angeboten werden. Abschließend stellen wir dar, wie neuzugewanderte geflüchtete Schülerinnen und Schüler in den an der Befragung beteiligten Schulen beschult werden.

2. Grundlegende Informationen zur ReGES-Studie

Die Daten der ReGES-Studie sollen ermöglichen, die Bildungssituation und die Bildungsverläufe von neu zugewanderten, geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland umfassend zu beschreiben und zu analysieren (für detailliertere Informationen zur Studie vgl. Will, Gentile, Heinritz & von Maurice, 2018; Will, Homuth, von Maurice & Roßbach, 2021). Um dieses Ziel zu erreichen konzentrierte sich die Studie auf zwei Startkohorten in verschiedenen Altersgruppen. Neben Kindern im Vorschulalter (Refugee Cohort 1, kurz: RC1), die bei ihrem Weg in die Grundschule begleitet wurden, fokussierte die Studie auf Jugendliche (Refugee Cohort 2, kurz: RC2), die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung zwischen 14 und 16 Jahre alt waren und noch eine allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe I besuchten. Grund dieser Beschränkung auf die Sekundarstufe I war, dass die Jugendlichen im Verlauf der Studie bei ihrem Übergang in die Sekundarstufe II bzw. in andere Kontexte (Übergangssystem, berufliche Ausbildung, Arbeitsmarkt) begleitet werden sollten. Die Jugendlichen wurden in Abständen von ca. einem halben Jahr in verschiedenen Befragungsmodi befragt. Der Fokus des vorliegenden Working Papers liegt auf der Startkohorte der Jugendlichen.

Die Erstbefragung in den geflüchteten Familien fand zwischen Februar und Juni 2018 statt. In einem persönlichen Interview wurden die Jugendlichen ausführlich zu ihrer Bildungssituation und zu bildungsbezogenen Aspekten, wie etwa Sprachförderung, Wissen über das Bildungssystem, Bildungsaspirationen oder Berufswünschen, befragt. Auch Bildungserfahrungen im Herkunftsland sowie während der Flucht wurden thematisiert. Darüber hinaus wurden Kompetenztests durchgeführt, in denen die kognitiven Grundfähigkeiten und die Deutschkompetenzen der Jugendlichen gemessen wurden. Um detailliertere Informationen über den familiären Hintergrund zu erhalten, wurden zum ersten Messzeitpunkt auch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Jugendlichen befragt (vgl. Abbildung 1).¹ Das befragte Elternteil gab Auskunft zur eigenen erworbenen Bildung und Berufstätigkeit (im Herkunftsland und in Deutschland) und der des Partners oder der Partnerin sowie zum Haushalt in Deutschland (z.B. Kinderanzahl, Art der Unterbringung in Deutschland oder familiäre Lernumwelt). Sofern die Eltern nicht interviewt werden konnten oder wollten, bekamen die Jugendlichen einen etwas längeren Fragebogen und gaben selbst Auskunft zu bestimmten relevanten Aspekten, wie etwa dem Bildungshintergrund der Eltern (für umfassendere Details zu den erfassten Inhalten bei den Zielpersonen und Familien vgl. Will, Balaban, Dröscher, Homuth & Welker, 2018).²

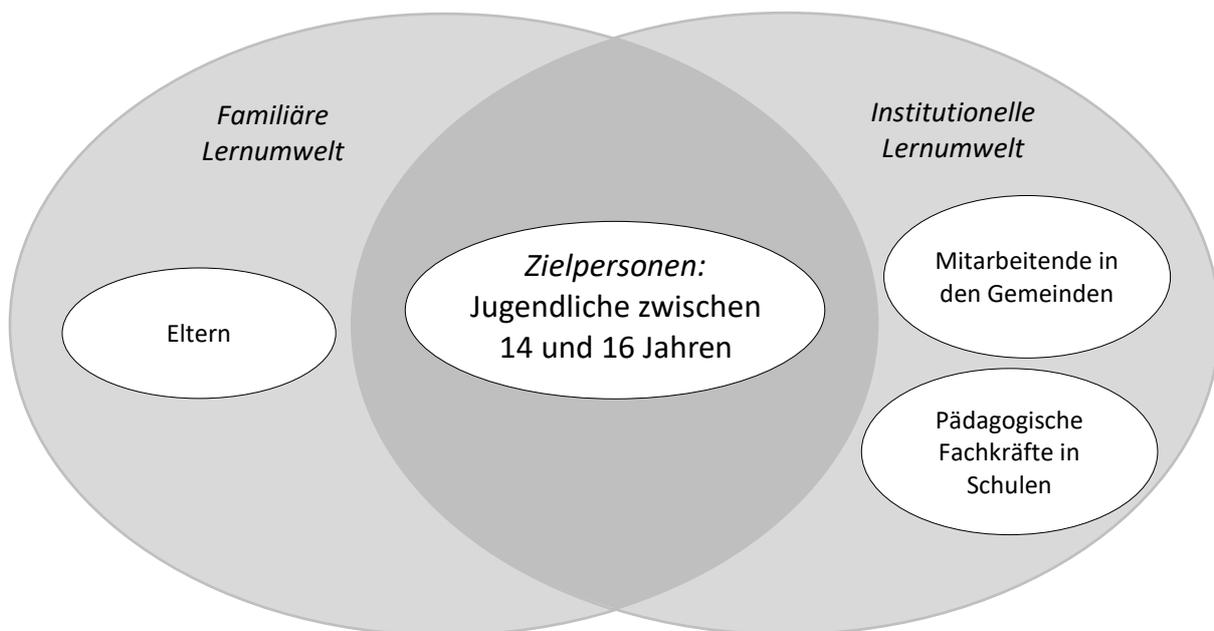


Abbildung 1: Multi-Informanten-Perspektive in der ReGES-Studie (adaptiert für Startkohorte RC2 nach Will, Gentile et al., 2018).

¹ Befragt wurden in der ReGES-Studie nur Kinder und Jugendliche, die mit ihren Eltern oder mindestens einem Erziehungsberechtigten in Deutschland leben. Unbegleitete Minderjährige wurden nicht befragt, da diese in Deutschland unter sehr spezifischen Bedingungen leben, die mit der Situation begleiteter minderjähriger Geflüchteter nur sehr bedingt vergleichbar sind (zu weiteren Details zur Stichprobenziehung siehe Steinhauer, Zinn & Will, 2019; Will, Gentile, Heinritz & von Maurice, 2018).

² In einzelnen Fällen kam es vor, dass ein Elterninterview vorgesehen war, dann in der Feldphase jedoch nicht realisiert werden konnte. Die fehlenden Informationen, z.B. zum Bildungshintergrund der Eltern, wurden im nächsten persönlichen Interview bei den Jugendlichen nach-erfasst.

Über den familiären Kontext hinaus wurden in der ReGES-Studie Informationen über weitere Kontexte erfasst. Hierbei handelt es sich einerseits um regionale Kontexte, andererseits um institutionelle Kontexte (vgl. Abbildung 1). Die Erhebung von Informationen zu diesen Kontexten sollte Analysen zur Frage ermöglichen, welche Faktoren auf regionaler und institutioneller Ebene die Integration von Geflüchteten unterstützen oder behindern können. Neben Mitarbeitenden in den Kommunen und Gemeinschaftsunterkünften (vgl. Siebler, Bentata & Will, 2021) standen in RC2 insbesondere pädagogische Fachkräfte in Schulen im Vordergrund (vgl. Abbildung 1). In jeder Schule, die von ReGES-Jugendlichen besucht wurde, wurden sowohl Schulleitungen als auch Klassenleitungen befragt. Die Einrichtungsleitungen gaben Auskunft zur Schule, während die Lehrkräfte insbesondere zu Merkmalen der jeweiligen Klassen befragt wurden. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte auch zu den einzelnen ReGES-Jugendlichen befragt, die sie in ihren Klassen unterrichteten.

Die Befragung der institutionellen Kontextpersonen fand jedes Schuljahr im Nachgang an die persönliche Befragung der Jugendlichen statt. Im Fokus des vorliegenden Working Papers steht die Befragung der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schuljahr 2017/2018, die im Anschluss an die erste Befragungswelle zwischen April und November 2018 durchgeführt wurde (für eine Darstellung der Befragung der institutionellen Kontextpersonen in der RC1, siehe Heinritz & Will, 2021). Dabei konzentrieren wir uns insbesondere auf die Befragung der Schulleitungen sowie die Merkmale der Klassen. Das konkrete Vorgehen sowie die Inhalte der Befragung werden in Kapitel 4 detailliert dargestellt.

Um in den verschiedenen regionalen und institutionellen Kontexten eine ausreichend große Fallzahl gewährleisten zu können, wurde die ReGES-Studie auf fünf Bundesländer beschränkt. Bei den ausgewählten Bundesländern handelt es sich um Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen. Die beteiligten Bundesländer wurden anhand unterschiedlicher Makroindikatoren ausgewählt (für weitere Details zur Auswahl der Bundesländer sowie zur Stichprobenziehung auf Individualebene, vgl. Steinhauer, Zinn & Will, 2019; Will, Gentile et al., 2018). Neben Faktoren wie Anzahl der im Bundesland aufgenommenen Geflüchteten, Bevölkerungsdichte, Migrantanteil und arbeitsmarktbezogenen Merkmalen waren auch Merkmale des jeweiligen Bildungssystems relevante Auswahlkriterien. Insbesondere interessierte hier die Beschulung von Neuzuwanderern. So wurde beispielsweise mit Rheinland-Pfalz bewusst ein Bundesland ausgewählt, das Neuzuwanderer auch in der Sekundarstufe I direkt in Regelklassen integriert. Die meisten anderen Bundesländer hingegen sehen für die Beschulung neuzugewandelter Schülerinnen und Schüler, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, separate Klassen (für weitere Details siehe Kapitel 3).

3. Bedeutung des institutionellen Kontexts

Im Kontext einer Multi-Informanten-Perspektive stellen Angaben der pädagogischen Fachkräfte, z.B. zur Einschätzung der Deutschkompetenzen oder zum Sozialverhalten der Jugendlichen, eine wichtige Ergänzung zur Einschätzung der Eltern oder zu Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler dar (z.B. Bäumer, Aßmann, von Maurice & Blossfeld, 2013). Darüber hinaus ist aber auch die Bedeutung des Schulkontexts für die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern in der Forschung unumstritten (vgl. z.B. Becker & Schulze, 2013). Hierbei können neben der besuchten Schulform die individuelle Schule sowie die Klasse als relevante Ebenen festgehalten werden. Im Kontext der Beschulung von neuzugewanderten Ju-

gendlichen sind zudem Regelungen relevant, die vorgeben, wie Neuzugewanderte in die Schulen integriert werden, also ob beispielsweise gesonderte Klassen eingerichtet werden oder ob zugewanderte Schülerinnen und Schüler direkt in die Regelklassen eingegliedert werden. Diese Regelungen variieren stark auf Bundeslandebene. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern beziehen sich etwa darauf, an welchen Schulen Neuzuwandererklassen eingerichtet werden, wie lange Migrantinnen und Migranten dort bleiben und welche Kriterien für den Übergang in die Regelklasse relevant sind.

Durch das in der Sekundarstufe stark gegliederte Schulsystem in Deutschland spielt insbesondere die besuchte Schulform eine große Rolle bei der Leistungsentwicklung (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Ditton & Krecker, 1995; Köller & Baumert, 2001). Zudem sind verschiedene Schulformen auch mit unterschiedlichen dort erreichbaren Abschlüssen verknüpft, die maßgeblich Bildungschancen nach dem Schulabschluss sowie Arbeitsmarkterfolg beeinflussen können. Dieser Zusammenhang zwischen formalen Qualifikationen und Chancen auf dem Arbeitsmarkt ist in Deutschland besonders ausgeprägt (vgl. Bol & van de Werfhorst, 2011). Neben der Schulform wird jedoch auch der Schule selbst sowie der Klasse ein Einfluss auf die Leistungsentwicklung zugeschrieben, wenn auch quantitativ betrachtet in vergleichsweise geringerem Maße (vgl. Ditton & Krecker, 1995). Im Bereich der Schülereinstellungen zu schulbezogenen Aspekten (z.B. Identifikation mit dem Unterricht, Leistungsangst) hingegen, die wiederum Einfluss auf Leistungsentwicklung nehmen können, wird vor allem der Einfluss der Klasse hervorgehoben (vgl. Ditton & Krecker, 1995).

Auf Ebene der Schulen werden einerseits Kompositionseffekte, andererseits Merkmale der Institution als mögliche Einflussfaktoren für Bildungsprozesse unterschieden (vgl. Ditton, 2013). Als relevante Kompositionsmerkmale werden neben dem Leistungsniveau der Schule unter anderem die soziale sowie die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft betrachtet. Es wird erwartet, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft über verschiedene Mechanismen Bildungsprozesse beeinflussen kann. Hierzu gehören etwa das Vorherrschen von bildungsbezogenen Normen und Erwartungen, insbesondere auch Bildungsaspirationen, sowie Vergleichsprozesse der Schülerschaft untereinander (vgl. Ditton, 2013). Für Migrantinnen und Migranten wird darüber hinaus diskutiert, inwieweit insbesondere die eigenethnische Einbettung in der Schule positive oder negative Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben kann (vgl. z.B. Kristen & Olczyk, 2013; Olczyk, 2018). Kontextmerkmale können sowohl auf Ebene der Schule als auch auf Ebene der Klasse gemessen werden, wobei die relevante Bezugsgröße je nach Fragestellung variieren kann.

Als bedeutsame Merkmale der Institutionen werden einerseits schulformspezifische Aspekte genannt, wie etwa spezifische Curricula oder gezielte Bildung der Lehrkräfte (vgl. Ditton, 2013), andererseits können hier aber auch Qualitätskriterien der einzelnen Bildungseinrichtungen herangezogen werden (vgl. Ditton, 2016). Diese äußern sich beispielsweise in Schulkultur oder Schulmanagement und schließen auch Personalentwicklung mit ein (vgl. Ditton, 2000). Steht die Integration von Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund im Fokus, sind in diesem Kontext spezifische an der Schule angebotene Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Migrations- oder Fluchthintergrund und deren Eltern ein wichtiger Aspekt,

ebenso wie die gezielte Fortbildung der Lehrkräfte zu migrations- oder fluchtspezifischen Themen oder Unterstützungsangebote, wie z.B. Supervision.³

Während Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind, in der Regel beschult werden wie alle anderen Kinder und Jugendlichen auch, ist dies im Falle von Neuzugewanderten, die noch keine ausreichenden deutschen Sprachkenntnisse besitzen, um dem Unterricht zu folgen, teilweise anders. Hier existieren auf Bundeslandebene unterschiedliche Regelungen, die die Inklusion von Neuzugewanderten in das Bildungssystem vorgeben und somit die institutionellen Kontexte, in denen sich die geflüchteten Schülerinnen und Schüler befinden, stark beeinflussen. Die Beschulung reicht hierbei von einer kompletten externen Differenzierung in separaten Klassen über eine teilweise externe Differenzierung, bei der einige Fächer, wie etwa Fremdsprachen oder Sport, zusammen unterrichtet werden, bis hin zur vollständigen Integration der Neuzugewanderten in die Regelklasse (für eine Übersicht über die Regeln der Bundesländer, in denen die ReGES-Studie durchgeführt wird, vgl. Tabelle 1, Spalte 3; für einen Überblick über alle Bundesländer, vgl. Massumi et al., 2015). Die Modelle, die teils eine externe Differenzierung vornehmen, teils aber auch integriert beschulen, sind in der Sekundarstufe in Deutschland am geläufigsten, wobei der Grad der externen Differenzierung stark variiert. Alle diese Modelle zielen jedoch darauf ab, neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler nach einer gewissen Zeit in Regelklassen einzugliedern. Modelle, die eine parallele Beschulung bis zum Erwerb des Abschlusses vorsehen, sind äußerst selten und existieren im Hinblick auf die in der ReGES-Studie betrachteten Bundesländern nur in Hamburg (vgl. Massumi et al., 2015). Unterschiede gibt es zudem bei der Frage, nach welchen Kriterien und zu welchem Zeitpunkt neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Schulform zugewiesen werden. Während in manchen Bundesländern die Zuordnung zu einer Schulform bei der Einschulung erfolgt (z.B. Hamburg), geschieht dies in anderen Bundesländern, wie etwa in Nordrhein-Westfalen, erst beim Übergang in die Regelklasse (vgl. Tabelle 1, Spalte 4).

³ Die Qualität der alltäglichen Lehr- und Lernsituation im Klassenzimmer, also etwa tatsächliche didaktische Gestaltung des Unterrichts oder die Interaktion der Lehrkräfte mit der Klasse, sind natürlich ebenfalls relevante Einflussgrößen für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern (vgl. z.B. Ditton, 2016; Ditton & Krecker, 1995). Da diese Faktoren in der Regel nur durch Beobachtung innerhalb der Schulen oder aufwändige Unterrichtsprotokolle von Seiten der Lehrkräfte erfasst werden können, liegen hierzu keine Informationen in der ReGES-Studie vor.

Tabelle 1: Rechtliche Regelungen zur schulischen Integration von geflüchteten Neuzugewanderten in den Bundesländern der ReGES-Studie (Stand Mai 2019)

Bundesland	Start der Schulpflicht	Organisation der Beschulung	Zuweisung zu Schulform und Klassenstufe
Bayern	Drei Monate nach Zuzug aus dem Ausland (Artikel 35 BayEUG)	Vollständige externe Differenzierung, sog. „Übergangsklassen“, teilweise externe Differenzierung in sog. „Deutschförderklassen“ oder zusätzliche „Deutschförderkurse“.	Neuzugewanderte werden zunächst hauptsächlich in Mittelschulen eingeschult. Bei besonderer Begabung ist ein Besuch weiterführender Schulen – zunächst als Gastschüler – unter bestimmten Voraussetzungen möglich. Im Allgemeinen soll der Übergang in eine Regelklasse innerhalb von zwei Jahren vollzogen werden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019).
Hamburg	Mit Wohnsitznahme in Hamburg (§37 HMBSG)	In der Sekundarstufe vollständige externe Differenzierung, sog. „Vorbereitungsklassen“ an allen Schulformen; anschließend Übergang in Regelklassen mit zusätzlicher Sprachförderung in teilweiser externer Differenzierung. Für Schülerinnen oder Schüler im Alter von 15 oder 16 ist Beschulung in einem parallelen Modell möglich (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012).	Zuweisung zu einer Schulform oder einem Schulzweig erfolgt unter Berücksichtigung vorheriger Bildung vor der Einschulung in eine Vorbereitungsklasse. Der Übergang in eine Regelklasse ist abhängig vom Alter der Schülerin oder des Schülers. Der Verbleib in einer Vorbereitungsklasse soll ein Jahr nicht überschreiten (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012).
Nordrhein-Westfalen	Nach Zuweisung zu einer Gemeinde (§34 SchulG NRW)	In allen Schulformen: Vollständige externe Differenzierung (keine bundeslandweit einheitliche Benennung dieser separaten Klassen), teilweise externe Differenzierung oder interne Differenzierung.	Die Zuweisung in eine Regelklasse an einer bestimmten Schulform oder einem bestimmten Schulzweig erfolgt nach individueller Leistung, individueller Lernentwicklung und erwarteter zukünftiger Leistung, sobald die Deutschkenntnisse ausreichend sind (wenn möglich spätestens nach zwei Jahren) (vgl. Ministerium für

			Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018).
Rheinland-Pfalz	Nach Zuweisung zu einer Gemeinde (§56 SchulG RP)	Integration in Regelklassen mit interner und teilweise externer Differenzierung (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2015; Ministerium für Bildung, 2017).	Die Wahl der Schulform liegt in der Verantwortlichkeit der Eltern oder der Jugendlichen (vgl. Ministerium für Ministerium für Bildung, 2017). Die Klassenstufe soll dem Alter und der vorherigen Bildung entsprechen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, 2015).
Sachsen	Nach Zuweisung zu einer Gemeinde (§§26, 28 SchulG SN)	Wenn keine ausreichenden Sprachkenntnisse vorhanden sind: Externe Differenzierung in „Vorbereitungsklassen“, danach teilweise Integration in Regelklassen mit abnehmendem Grad externer Differenzierung (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 1992).	Vorbereitungsklassen gibt es vornehmlich an Oberschulen (Schulen mit Hauptschul- und Realschulbildungsgang). Die Dauer des Besuchs der Vorbereitungsklasse ist gewöhnlich ein Jahr. Sobald die Schülerinnen und Schüler ausreichend Deutschkenntnisse haben, gehen sie gemäß ihres Alters oder ihres Leistungsstandes in eine Regelklasse über, normalerweise zum Beginn eines Schulhalbjahres (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 1992).

Quelle: adaptiert von Will & Homuth, 2020; eigene Übersetzung.

Auch die Frage, ab wann für neuzugewanderte Jugendliche die Schulpflicht gilt, ist uneinheitlich geregelt (vgl. Tabelle 1, Spalte 1). In der Mehrzahl der in der ReGES-Studie betrachteten Bundesländer beginnt die Schulpflicht, sobald die Zugewanderten einer Gemeinde zugewiesen wurden. Da nicht alle Geflüchteten direkt nach ihrer Einwanderung einer Gemeinde zugewiesen werden, bedeutet dies, dass sich der Schuleintritt für geflüchtete Kinder und Jugendliche für einige Monate verzögern kann (vgl. Will, Balaban et al., 2018).

Auch wenn diese Regelungen auf Bundeslandebene den Rahmen für die Beschulung neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler abstecken, ist davon auszugehen, dass die konkrete Umsetzung dieser Vorgaben auf Ebene der individuellen Schulen beträchtlich variieren kann (vgl. Massumi et al., 2015). Somit ist auch hier ein Einfluss der Schule auf die Bildungsverläufe der zugewanderten Jugendlichen zu vermuten.

4. Die Befragung der institutionellen Kontextpersonen im Rahmen der RC2

In diesem Kapitel beschreiben wir zunächst die Zusammensetzung der Einsatzstichprobe (Kapitel 4.1) und gehen dann näher auf das Vorgehen bei der Befragung der Schulleitungen und Klassenlehrkräfte ein (Kapitel 4.2). In Kapitel 4.3 geben wir dann einen Überblick über die Inhalte der Fragebogen für Schul- und Klassenleitungen.

4.1 Stichprobe der IK-Befragung

Im Zuge des ersten persönlichen Interviews der ReGES-Studie konnten Informationen für 2.415 RC2-Jugendliche erfasst werden. An den Vertiefungsmessungen, zu denen neben der Kompetenztestung auch die Befragung der institutionellen Kontextpersonen gehörte, konnten nur Jugendliche teilnehmen, die folgende Bedingungen erfüllten:

1. Die Jugendlichen mussten panelfähig sein. Das heißt, die Jugendlichen beherrschten eine der vier in den Folgebefragungen angebotenen Befragungssprachen (Arabisch, Deutsch, Englisch oder Kurmandschi) ausreichend genug, um in einer dieser Sprachen befragt zu werden.
2. Die Jugendlichen mussten panelbereit sein, also ihr Einverständnis zur Wiederkontaktierung gegeben haben.

2.273 (94,12%) RC2-Jugendliche waren panelbereit und von diesen sprachen auch fast alle eine der vier angebotenen Panelsprachen (99,74%). Insgesamt waren 2.267 (93,87%) Jugendliche somit panelbereit und panelfähig. Diese 2.267 Jugendlichen stellten die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler dar, deren institutioneller Kontext erfasst werden sollte. Vergleicht man die einzelnen Bundesländer, zeigen sich deutliche Unterschiede. Während in Hamburg nur 80,43% der Jugendlichen Teil der Zielgruppe für die IK-Befragung waren, konnten in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Sachsen jeweils mindestens 95,00% der Jugendlichen mit realisiertem gültigen Interview bei der Befragung der pädagogischen Fachkräfte miteinbezogen werden. Rheinland-Pfalz lag mit 89,90% dazwischen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Verteilung der Interviews und der Panelbereitschaft und -fähigkeit nach Bundesland

	Bayern	Hamburg	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Sachsen	Gesamt
Realisierte gültige Interviews	276	281	1.391	287	180	2.415
davon panelbereite und panelfähige Zielpersonen (Prozent)	266 (96,38%)	226 (80,43%)	1.346 (96,76%)	258 (89,90%)	171 (95,00%)	2.267 (93,87%)

Quelle: ReGES-Enddaten C04 Methodendatensatz Personenebene, eigene Berechnungen.

In der ersten persönlichen Befragung wurden alle panelbereiten und panelfähigen Jugendlichen gefragt, ob sie damit einverstanden sind, dass auch ihre Lehrkräfte und Schulleitungen befragt werden und diese somit auch von der Teilnahme der oder des Jugendlichen an der

ReGES-Studie erfahren. Das Einverständnis umfasste auch die Genehmigung, dass die Lehrkräfte Einschätzungen über beispielsweise Schulleistungen, Sprache, Sprachförderung, Verhalten und Gesundheit der bzw. des Jugendlichen abgeben dürfen. Da in der ersten Erhebungswelle alle Jugendlichen noch minderjährig waren, wurde zusätzlich das Einverständnis der Eltern zur Teilnahme der oder des Jugendlichen an der Befragung der institutionellen Kontextpersonen eingeholt. Wurden diese Einverständnisse erteilt, wurde die Adresse der Schule sowie die genaue Klassenbezeichnung erfasst, sodass Schulleitungen und Klassenleitungen später kontaktiert werden konnten. Am Ende der Befragung wurde sowohl für die Eltern als auch für die Jugendlichen das bereits mündlich erteilte Einverständnis in schriftlicher Form wiederholt. Dieses Vorgehen war aus datenschutzrechtlichen Gründen notwendig, da die Einverständniserklärungen den Schulleitungen vor der Befragung vorgelegt werden mussten. Nur wenn das Einverständnis von Eltern und Jugendlichen in schriftlicher Form vorlag, wurden die Befragungsunterlagen an die jeweilige Schule geschickt.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Anteile der Befragten, die eine mündliche und schriftliche Einverständniserklärung für die Befragung der institutionellen Kontextpersonen erteilen haben. Insbesondere zeigt sich, dass ein schriftliches Einverständnis wesentlich seltener gegeben wurde. Dieses Phänomen lässt sich nicht nur in der RC2, sondern auch in der RC1 feststellen (vgl. Heinritz & Will, 2021): Mögliche zielgruppenspezifische Gründe, die hierfür diskutiert werden, sind die geringere Literalität sowie die Tatsache, dass unabhängig von der im Interview verwendeten Sprache immer die deutsche Version der Einverständniserklärung unterschrieben werden musste (vgl. Heinritz & Will, 2021).

Tabelle 3: Einsatzstichprobe der IK-Befragung

	Einrichtungen		Jugendliche	
	<i>absolut</i>	<i>Prozent</i>	<i>absolut</i>	<i>Prozent</i>
Zielgruppe IK-Befragung			2.267	100,00
Mündliches Einverständnis zur IK-Befragung			2.130	93,96
Schriftliches Einverständnis zur IK-Befragung			1.721	75,92
Ermittelte Einrichtungen	654	100,00	1.615	71,24

Quelle: ReGES-Enddaten C04 Methodendatensatz und IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen.

4.2 Vorgehen bei der IK-Befragung

Nach den persönlichen Interviews in den geflüchteten Familien wurden die Angaben zu den von den geflüchteten Jugendlichen besuchten Schulen geprüft, die Angaben gebündelt und pro Schule eine Schülerteilnahmeliste erstellt, auf der auch eine Zuordnung der Schülerinnen und Schüler nach Klassen vorgenommen worden war. Die Einrichtungen wurden dann postalisch angeschrieben, über die ReGES-Studie informiert und um Teilnahme gebeten. Anhand der mitgesandten Schülerteilnahmelisten konnten die zuständigen Mitarbeiterinnen und Mit-

arbeiter Aktualisierungen oder Korrekturen vorzunehmen (z.B. „Schüler hat die Schule verlassen“ oder „Schülerin besucht inzwischen eine andere Klasse“). Wurden Änderungen durch die Schulen zurückgemeldet, wurden diese bei der Konfektionierung und dem Versand der Erhebungsunterlagen, der zwei Wochen nach der Erstkontaktierung stattfand, berücksichtigt.

Insgesamt erhielten beim Versand der Materialien die Schulleitungen jeweils den Fragebogen zur Schulleitung sowie ein Paket mit Unterlagen für jede Klassenleitung, die für eine Klasse mit mindestens einem an der ReGES-Studie teilnehmendem Jugendlichen hauptverantwortlich ist, das die Schulleitungen an die Klassenlehrkräfte weiterleiten sollten. Diese Pakete für die Klassenleitungen beinhalteten neben dem Fragebogen zur Klasse auch je einen Fragebogen zu jeder ReGES-Schülerin bzw. zu jedem ReGES-Schüler in dieser Klasse, die ihr schriftliches Einverständnis zur IK-Befragung gegeben hatten (zu den Inhalten der Fragebogen vgl. Kapitel 4.3). Sofern die Schulen die Fragebogen nicht innerhalb einer festgelegten Frist zurückgesandt oder anderweitig Rückmeldung gegeben hatten, wurde telefonisch an die Befragung erinnert und zur Teilnahme an der ReGES-Studie motiviert (für detailliertere Informationen zum Vorgehen, siehe Ruland, Steinwede, Sandbrink, Lesaar & Hess, 2019). Durch die Bündelung der Angaben der ReGES-Schülerinnen und -Schüler pro besuchter Einrichtung und der Vorkonfektionierung der Unterlagen sollte erreicht werden, dass jede Schulleitung und jede Klassenleitung nur einmal die Erhebungsunterlagen erhält. In Ausnahmefällen, etwa wenn ein Interview mit einem Jugendlichen erst später realisiert werden konnte und die von ihm besuchte Schule bereits kontaktiert worden war, wurden einzelne Bildungseinrichtungen jedoch auch mehrfach kontaktiert.

Die Befragung in den Schulen startete sukzessive im Nachgang der Befragung der geflüchteten Familien im April 2018. Ziel war, die Befragung möglichst im laufenden Schuljahr 2017/2018 abzuschließen. Dieses Ziel konnte allerdings aufgrund der langen Feldzeit in den Familien für fast ein Drittel der Jugendlichen (31,83% der eingesetzten Fälle) nicht realisiert werden. Die Einrichtungen, die von diesen Jugendlichen besucht wurden, wurden gesammelt nach den Sommerferien im September 2018 kontaktiert. Um sicherzustellen, dass sich die Schul- und Klassenleitungen bei ihren Angaben dennoch auf das Schuljahr 2017/2018 beziehen, wurden die pädagogischen Fachkräfte explizit auf diesen Referenzzeitpunkt hingewiesen. Dies war wichtig, damit die Angaben mit denen der vor den Sommerferien kontaktierten Einrichtungen vergleichbar sind.

4.3 Inhalte der IK-Befragung

Im Rahmen der Befragung der institutionellen Kontextpersonen im Schulkontext wurden sowohl die Schulleitungen als auch die jeweils zuständige Klassenleitung befragt. Der Fragebogen der Schulleitung umfasste allgemeinere Fragen zur Einrichtung, während die Klassenleitung zwei Fragebogen erhielt, einen zur Klasse sowie einen zur jeweiligen Schülerin bzw. zum jeweiligen Schüler. Dies ermöglicht uns sowohl die Institutionenebene als auch den klassenspezifischen Kontext zu berücksichtigen.

Die Befragungsunterlagen für den Einsatz im Schulkontext wurden zur Freigabe bei den Kultusministerien der teilnehmenden Bundesländer eingereicht. Bis auf Nordrhein-Westfalen, wo die Genehmigung der Befragung bei den Schulen lag, hatten die jeweiligen Kultusministerien die Möglichkeit Änderungsaufgaben auszusprechen. Für die Befragung bedeutete dies,

dass wir verschiedene Versionen des Schulleitungs- und Klassenleitungsfragebogens erstellen, wobei nur die Version für Bayern von den anderen Bundesländern inhaltlich abweicht.

Im Folgenden geben wir zunächst ein Überblick über die Inhalte der drei Fragebogen. Dabei gehen wir auch auf die oben angesprochenen Unterschiede zwischen den Bundeslandversionen ein.

4.3.1 Befragung der Schulleitungen

Der Fragebogen für die Schulleitung umfasst vier Frageblöcke: Allgemeine Fragen zur Schule, Fragen zur Schülerschaft, Fragen zum Maßnahmenangebot an der Schule und Fragen zum Kollegium. Bei diesen Fragen handelt es sich um wichtige kontextuale Merkmale der schulischen Einrichtungen, die die Bedingungen für das Ankommen geflüchteter Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem prägen.

Allgemeine Fragen zur Schule umfassen die Art der Schule, die Klassenstufen, die zu erwerbenden Schulabschlüsse und den Kontakt mit verschiedenen Einrichtungen, wie beispielsweise Ausbildungsbetrieben oder kommunalen Ansprechpartnern zur Integration von Flüchtlingen.

Fragen zur Schülerschaft umfassen, wie viele Schülerinnen und Schüler derzeit an der Schule unterrichtet werden sowie Merkmale der Schülerschaft wie Geschlecht, Migrations- oder Fluchthintergrund und soziale Herkunft. Insbesondere interessiert auch, ab wann geflüchtete Schülerinnen und Schüler eine Regelklasse besuchen sowie die Kriterien für den Übergang in diese. Weiterhin wurden Fragen zum sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler gestellt sowie zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die nicht versetzt wurden oder die Schule ohne Schulabschluss verlassen haben.

Wichtig für das Einfinden migrierter und insbesondere auch geflüchteter Schülerinnen und Schüler sind zusätzliche Unterstützung und Maßnahmen im Rahmen der Sprachförderung aber auch allgemeinschulische Fördermaßnahmen. Daher wurden verschiedene *Fragen zum Maßnahmenangebot* an der Schule gestellt. Die Schulen wurden nach dem Umgang mit diesem speziellen Förderbedarf gefragt, wobei auch die Unterstützung von Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erhoben wurde. Zusätzlich wurde nach verschiedenen Herausforderungen im Umgang mit der Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler und dem Gelingen der Integration gefragt. Da uns insbesondere auch die Übergänge in die Sekundarstufe II, den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt interessieren, wurde ebenfalls erhoben, welche Unterstützungsmaßnahmen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung standen, um diesen Übergang erfolgreich zu gestalten.

Weiterhin kommt insbesondere auch den Lehrkräften eine besondere Rolle zu. Daher wurden verschiedene *Fragen zum Kollegium* gestellt. Diese umfassen den Migrationshintergrund, Stimmung und Engagement im Kollegium, Möglichkeiten an Fortbildungen teilzunehmen, die auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrations- und Fluchthintergrund vorbereiten, und wie dieses Angebot genutzt wird.

Wie oben bereits erwähnt, ergaben sich im Zuge des Genehmigungsverfahrens geringfügige Änderungen in den unterschiedlichen Varianten. Bei den Schulleitungsfragebogen kann maß-

geblich zwischen einer Hauptvariante und einer Variante, die in Bayern eingesetzt wurde, unterschieden werden. Die Abweichungen zwischen den verschiedenen Varianten betreffen vornehmlich Ergänzungen von Ausfüllhinweisen oder die Ergänzung einzelner Antwortoptionen, insbesondere aber die Streichung von Fragen in der Bayernvariante. Eine Übersicht über die Abweichungen zwischen den Varianten findet sich in Appendix A. Falls diese Abweichungen die Analysen beeinflussen, wird dies jeweils ausgewiesen.

4.3.2 Befragung der Klassenleitungen

Die jeweils verantwortliche Klassenleitung erhielt zwei Fragebogen. Der erste Fragebogen beinhaltet Fragen zur Klasse, die die jeweilige Schülerin bzw. der jeweilige Schüler besuchte, während der zweite Fragebogen ausschließlich Fragen zur Schülerin bzw. zum Schüler beinhaltet.

Der zuständigen Klassenlehrkraft wurden Fragen zur Klasse allgemein und zur Zusammensetzung der Klasse, Fragen zum Unterricht und Lernen sowie Fragen zur eigenen Person gestellt. Bezüglich der Klasse wollten wir wissen, ob es sich um eine besondere Klasse für zugewanderte Schülerinnen und Schüler handelt, ob diese als Jahrgangsklasse oder jahrgangsübergreifend organisiert ist, die Anzahl der für diese Klasse vorgesehenen Unterrichtsstunden und welcher Schulform bzw. welchem Schulformzweig diese Klasse zugeordnet werden kann. Da die Beschulung von geflüchteten Schülerinnen und Schülern unterschiedlich organisiert ist, wurde auch abgefragt, ob der Unterricht getrennt erfolgt und falls alle Schülerinnen und Schüler teilweise gemeinsam unterrichtet werden, in welchen Fächern der gemeinsame Unterricht erfolgt. Weitere Fragen betreffen die Unterbringung der Klasse, die Zusammensetzung der Klasse nach Geschlecht sowie nach Migrations- und Fluchthintergrund, die Sprachverwendung der geflüchteten Jugendlichen und eine etwaige Unterstützung der Geflüchteten im Schulalltag durch Ehrenamtliche. Weiterhin wurden die Klassenlehrkräfte gebeten, die Klasse bezüglich ausgewählter Kriterien wie beispielsweise Interesse und Selbstständigkeit im Vergleich zu anderen Klassen an derselben Schule einzuschätzen sowie die Klasse bezüglich ausgewählter Fähigkeiten mit dem nach Lehrplan zu erwartenden Lern- und Leistungsstand einzuschätzen. Darüber hinaus wurden die Einschätzungen der Lehrkräfte zum durchschnittlichen Leistungsstand verschiedener Gruppen (z.B. Jungen und Mädchen) in Mathematik sowie zu Aspekten kultureller Vielfalt und zur Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen erfasst. Fragen zur eigenen Person umfassen unter anderem Geschlecht, Migrationshintergrund und Sprachkenntnisse, Lehrerfahrung und Teilnahme an Fortbildungen zum Thema Integration.

Auch bezüglich der Fragebogen zur Klasse gibt es Abweichungen zwischen der Hauptvariante und den Bundeslandvarianten. Diese betreffen maßgeblich die Ergänzung von Antworthinweisen sowie die Änderung in einer Antwortoption in der Bayernvariante. Eine detaillierte Übersicht findet sich in Appendix B. Analog zu den Analysen der Schulleitungsdaten wird auch bei den Analysen der Klassenleitungsdaten auf entsprechende Abweichungen verwiesen, falls die Abweichungen die Analysen beeinflussen.

Der Fragebogen zur Schülerin bzw. zum Schüler umfasst Fragen zur Sprachverwendung, zum Verhalten und zu den Schulleistungen der Schülerin bzw. des Schülers. So wollten wir beispielsweise wissen, ob die Schülerin bzw. der Schüler nach Einschätzung der Lehrkraft gerne zur Schule geht, viel Unterstützung braucht oder sorgfältig alle Aufgaben erledigt, sich kooperativ oder störend verhält, sich gut mit anderen versteht oder Anzeichen psychischer und physischer Gesundheitseinschränkungen zeigt. Weiterhin wurde erfragt, wie gut die Schülerin

bzw. der Schüler im Vergleich zu anderen Kindern ohne Fluchthintergrund Deutsch versteht, spricht, liest und schreibt, ob sie oder er derzeit Sprachförderung in Deutsch erhält und welche Sprache sie oder er mit anderen Schülerinnen und Schülern spricht. Zudem wurde die Lehrkraft gebeten, ihre Einschätzung dahingehend abzugeben, ob die derzeit besuchte Schulart als angemessen eingestuft wird und welchen Schulabschluss die Schülerin bzw. der Schüler vermutlich erreichen wird. Darüber hinaus wurden die aktuellen Schulnoten in Deutsch, Mathe und Englisch erfragt. Eine Übersicht über die Abweichungen zwischen den einzelnen Bundeslandvarianten findet sich in Appendix C.

5. Ergebnisse der ersten Befragung der ReGES-Studie

In diesem Kapitel gehen wir zunächst auf die Ausschöpfung der Befragung der institutionellen Kontextpersonen ein (Kapitel 5.1). In Kapitel 5.2 stellen wir Ergebnisse der Befragung der institutionellen Kontextpersonen dar. Dabei gehen wir folgenden Fragen nach: Welchen Schulformen sind die von den ReGES-Jugendlichen besuchten Schulen zuzuordnen und welche Abschlüsse können dort erworben werden (Kapitel 5.2.1)? Durch welche kontextuellen Merkmale können die Schulen charakterisiert werden (Kapitel 5.2.2)? Welche Fortbildungen und Unterstützungsangebote gibt es an den jeweiligen Schulen und wie wird die Integration von geflüchteten Schülerinnen und Schülern eingeschätzt (Kapitel 5.2.3)? Wie ist die Beschulung für geflüchtete Jugendliche organisiert (Kapitel 5.2.4)?

5.1 Ausschöpfung

In diesem Kapitel stellen wir die Ausschöpfung der Befragungen der institutionellen Kontextpersonen dar. Dabei betrachten wir die Ausschöpfung der Befragungen der Schulleitungen und Klassenleitungen getrennt und berücksichtigen sowohl die Ebene der Schul- bzw. Klassenleitungen als auch die Ausschöpfung auf Zielpersonenebene.

5.1.1 Ausschöpfung im Kontext der Befragung der Schulleitungen

In insgesamt 1.615 Fällen, für die auch ein schriftliches Einverständnis der Jugendlichen und ihrer Eltern vorliegt, konnte die korrekte Adresse der Schule ermittelt werden (siehe auch Kapitel 4.1). Da jedoch teilweise mehrere Jugendliche die gleiche Schule besuchten, wurden insgesamt 654 allgemeinbildende Schulen mit der Bitte kontaktiert, an der ReGES-Studie teilzunehmen.

Die deutliche Mehrheit der Fragebogen wurde in Nordrhein-Westfalen versandt, während sich jeweils ungefähr 10,00% bis 11,00% auf die übrigen Bundesländer verteilen. Diese ungleiche Verteilung ist auf die Stichprobenziehung der ReGES-Studie zurückzuführen (Steinhauer et al., 2019; Will, Gentile et al., 2018). Insgesamt haben 29,51% (n=193) der angeschriebenen Einrichtungen den Schulleitungsfragebogen ausgefüllt zurückgeschickt. Die Rücklaufquote in den einzelnen Bundesländern reicht dabei von 8,29% bis 52,85%.

Tabelle 4 gibt einen Überblick darüber, wie viele Jugendliche jeweils die gleiche Einrichtung besuchen. Der Großteil der Einrichtungen wird nur von einer bzw. einem Jugendlichen besucht (46,79%), während relativ wenige Einrichtungen von sieben oder mehr Jugendlichen besucht werden (5,50%). Maximal besuchen 16 Jugendliche die gleiche Schule. Betrachtet man nur die Einrichtungen, die einen Schulleitungsfragebogen beantwortet zurückgeschickt haben, sieht man, dass die Schulen, die von mehreren Jugendlichen besucht werden, stärker repräsentiert sind als im Ausgangssample.

Tabelle 4: Anzahl der Jugendlichen pro Schule

Anzahl der Jugendlichen	Anzahl der Schulleitungen (angeschrieben)	Prozentualer Anteil (angeschrieben)	Anzahl der Schulleitungen (geantwortet)	Prozentualer Anteil (geantwortet)
1	306	46,79%	66	34,20%
2	127	19,42%	41	21,24%
3	85	13,00%	27	13,99%
4	46	7,03%	18	9,33%
5	33	5,05%	13	6,74%
6	21	3,21%	11	5,70%
>7	36	5,50%	17	8,81%
Gesamt	654	100,00%	193	100,00%

Quelle: ReGES-Enddaten C04 Methodendatensatz und IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen.

Analysiert man im nächsten Schritt die Ausschöpfungsquote auf Ebene der Zielpersonen, so stellt man fest, dass insgesamt für 577 (35,73%) der 1.615 Jugendlichen, die der Befragung der Schulleitungen und Lehrkräfte zugestimmt haben und für die eine Adresse recherchiert werden konnte, ein ausgefüllter Schulleitungsbogen vorliegt. Auf Ebene der Jugendlichen liegen die Rücklaufquoten zwischen 26,76% und 48,80%.

Wie oben beschrieben, ist die Stichprobe für die Befragung der institutionellen Kontextpersonen an das Zielpersonenfeld gebunden. Somit konnten die Einrichtungen erst angeschrieben werden, nachdem die Jugendlichen und ihre Familien befragt worden waren. Der Versand erfolgte in Tranchen und es ließ sich nicht vollständig vermeiden, dass Schulen mehrfach angeschrieben wurden (siehe Kapitel 4.2). Auch wenn die Schulleitungen aufgefordert wurden, den Fragebogen nur einmal auszufüllen, erhielten wir in 16 Fällen jeweils zwei ausgefüllte Fragebogen. Für den vorliegenden Artikel wurden diese Fälle miteinander verglichen und es wurde basierend auf fehlenden Werten und Informationsgehalt der Antworten eine fallbasierte Entscheidung getroffen.⁴

5.1.2 Ausschöpfung im Kontext der Befragung der Klassenleitungen

Der Rücklauf der Fragebogen zur Klasse und zur Schülerin bzw. zum Schüler ist deutlich geringer als der der Schulleitungsfragebogen. Insgesamt wurden 1.374 Klassenleitungen angeschrieben, davon haben 24,09% (n=331) der Klassenleitungen einen ausgefüllten Fragebogen

⁴ Diese zusätzlichen Fälle sind auch in den Scientific Use Files enthalten und durch eine entsprechende Variable gekennzeichnet. Das Forschungsdatenzentrum des LfBi hat zudem eine EmpfehlungsvARIABLE erstellt, die sich maßgeblich an den Missingwerten orientiert. Je nach konkretem Forschungsinteresse kann jedoch eine abweichende Vorgehensweise sinnvoll sein und der User oder die Userin kann selbst entscheiden, welche Fragebogen er oder sie bei seinen oder ihren Analysen berücksichtigt.

zur Klasse zurückgeschickt, 24,02% (n=388) zur Schülerin bzw. zum Schüler. Die Rücklaufquoten für die einzelnen Bundesländer liegen zwischen 20,97% und 33,06% für den Fragebogen zur Klasse und zwischen 20,42% und 32,21% für den Fragebogen zur Schülerin bzw. zum Schüler.

Der Anteil der Jugendlichen, die Teil der IK-Stichprobe sind und für die ein ausgefüllter Klassenleitungsfragebogen vorliegt, liegt bei 23,65%. Insgesamt liegt für 382 von 1.615 Jugendlichen ein Klassenleitungsfragebogen vor.

5.2 Ergebnisse zum institutionellen Kontext Schule

Im Folgenden geben wir einen Überblick über die teilnehmenden Schulen der Sekundarstufe I. Zunächst stellen wir die Verteilung über Schulformen und die Art der erwerblichen Abschlüsse dar (Kapitel 5.2.1). Im nächsten Schritt gehen wir näher auf die Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich Migrations- und Fluchthintergrund sowie auf die soziale Zusammensetzung ein (Kapitel 5.2.2). In Kapitel 5.2.3 geben wir ein detaillierteres Bild über die teilnehmenden Schulen und gehen insbesondere auf Fortbildungs- und Förderangebote sowie die Herausforderungen, die die Integration von geflüchteten Schülerinnen und Schülern an der Schule darstellt, ein. Abschließend betrachten wir die unterschiedlichen Beschulungsstrategien sowie Kriterien für den Übergang in Regelklassen (Kapitel 5.2.4). Dies sind wichtige Elemente des institutionellen Lernkontextes, die Bildungsverläufe und Schulerfolg beeinflussen können (siehe Kapitel 3). Wichtig ist dabei zu berücksichtigen, dass aufgrund der Samplingstrategie der ReGES-Studie allgemein (vgl. Steinhauer et al., 2019) sowie der relativ geringen Rücklaufquoten die Ergebnisse der Schul- und Klassenleitungen nicht auf unsere Stichprobe bzw. die Situation von Geflüchteten in der Sekundarstufe I insgesamt übertragen werden können.

5.2.1 Schulformen und mögliche Abschlüsse

Sowohl die Schulleitungen als auch die Klassenleitungen wurden befragt, welcher Schulform ihre Schule bzw. im Falle der Klassenleitungen, welcher Schulform oder welchem Schulzweig die Klasse zugeordnet werden könne. Für Schulformen mit mehreren Bildungsgängen erhalten wir dadurch zusätzliche Informationen. Wichtig ist anzumerken, dass nicht für jeden Klassenleitungsfragebogen ein Schulleitungsfragebogen vorliegt und umgekehrt, sodass wir hier unterschiedliche Grundgesamtheiten darstellen.

Die meisten Fragebogen der teilnehmenden Schulleitungen liegen von Gymnasien (25,91%) und Haupt- bzw. Mittelschulen (21,76%) vor, während die anderen Schultypen mit 16,58% bzw. 15,54% relativ gleich verteilt sind. Sonder- bzw. Förderschulen, die ursprünglich im Samplingdesign nicht berücksichtigt waren, werden in 1,55% der Fälle genannt (Abbildung 2).

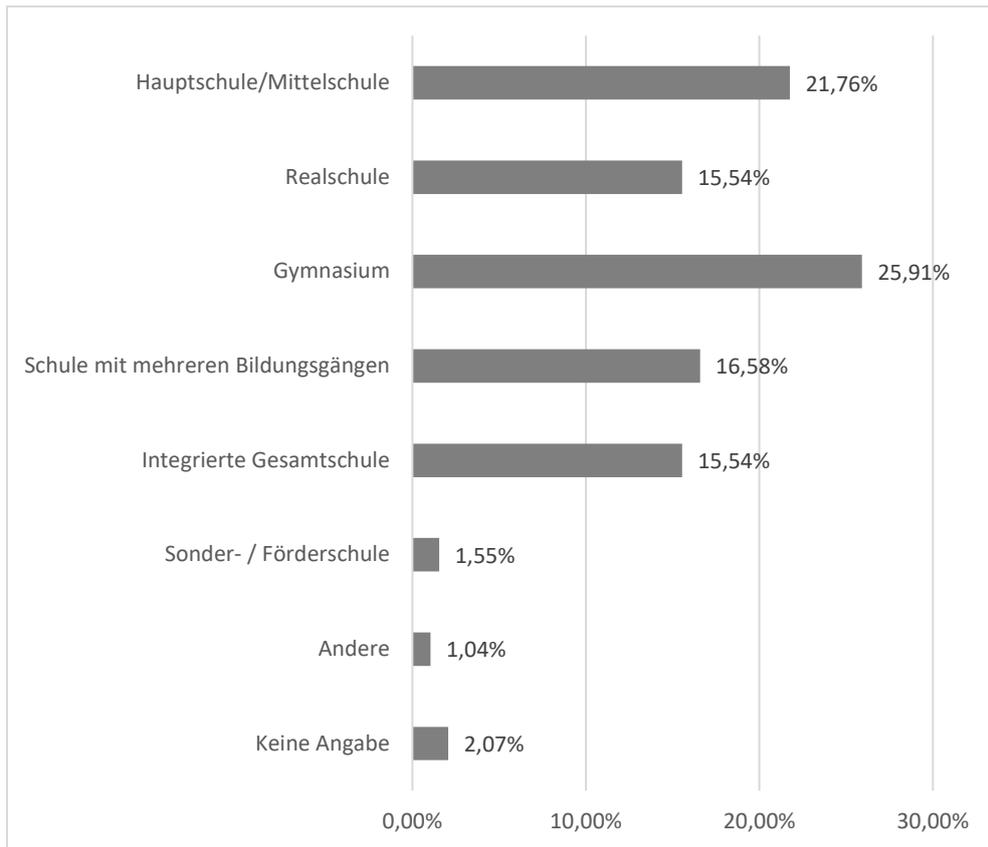


Abbildung 2: Verteilung der Fragebogen der Schulleitungen auf die Schulformen. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen, N=193.

22,05% der Klassenlehrkräfte gaben an, dass ihre Klasse der Hauptschule oder Mittelschule bzw. einem Hauptschulzweig zugewiesen werden kann, 20,54% der Realschule oder einem Realschulzweig, 24,47% dem Gymnasium oder einem Gymnasialzweig, während 29,91% Integrierte Gesamtschule auswählten. 3,02% der Klassenleitungen machten keine Angabe (Abbildung 3).

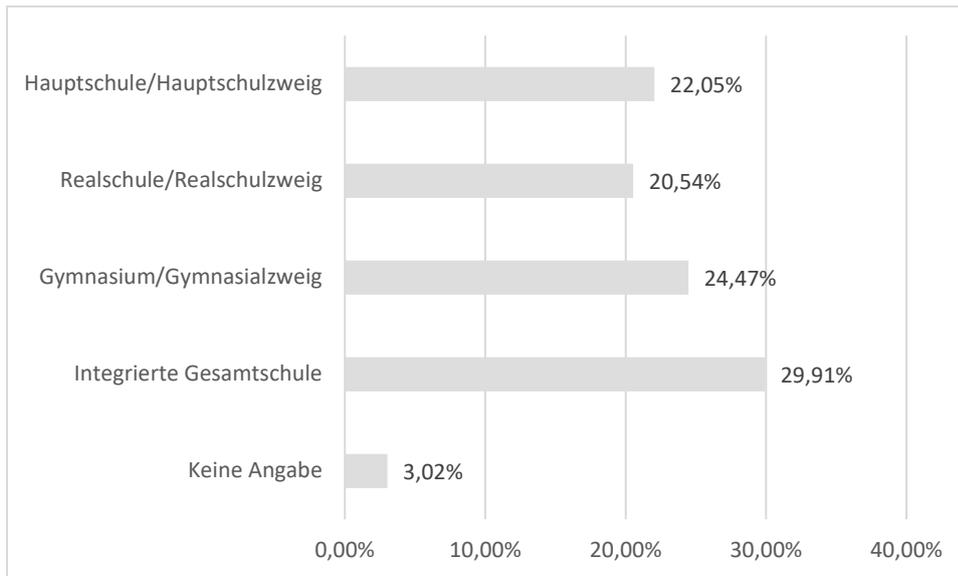


Abbildung 3: Verteilung der Fragebogen der Klassenleitungen auf die Schulformen. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Klassenleitung), eigene Berechnungen, N=331.

An den befragten Schulen können verschiedene Abschlüsse erworben werden. Während an einem Großteil der Schulen ein Haupt- oder Realschulabschluss erworben werden kann, besteht jeweils nur an weniger als der Hälfte der Schulen, die diese Frage beantwortet haben, die Möglichkeit eine Fachhochschulreife bzw. fachgebundene Hochschulreife (44,15%) oder eine allgemeine Hochschulreife (48,40%) zu erwerben (Abbildung 4).

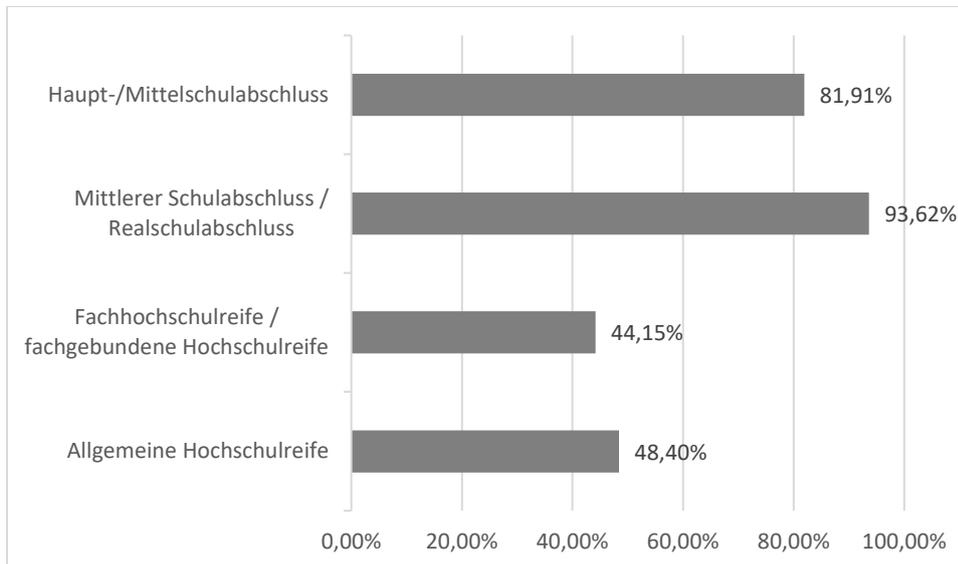


Abbildung 4: Erwerbbarer Abschlüsse. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen, Mehrfachantworten möglich, N=188.

5.2.2 Komposition der Schülerschaft in Schulen und Klassen

Wichtige Merkmale im schulischen Kontext umfassen zum einen die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft, zum anderen Indikatoren für den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler. Diese Merkmale werden im Folgenden näher dargestellt.

Betrachten wir die Zusammensetzung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund (jedoch ohne Fluchthintergrund), so gaben die Einrichtungsleitungen an, dass durchschnittlich 41,14% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund haben. Bei den Klassenleitungen ist dieser Anteil mit 47,49% etwas höher. Im Vergleich dazu liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 2016 an Schulen in Deutschland insgesamt (Grundschulen eingeschlossen) etwas darunter bei knapp 33,00% (Freitag & Schulz, 2018). Ein detaillierteres Bild (Abbildung 5) zeigt, dass ein nicht zu vernachlässigender Anteil an Klassenleitungen einen höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund betreut. Dies kann unter anderem damit erklärt werden, dass einige Lehrkräfte spezielle Klassen für Zugewanderte unterrichten, in denen auch viele Neuzugewanderte ohne Fluchthintergrund beschult werden.

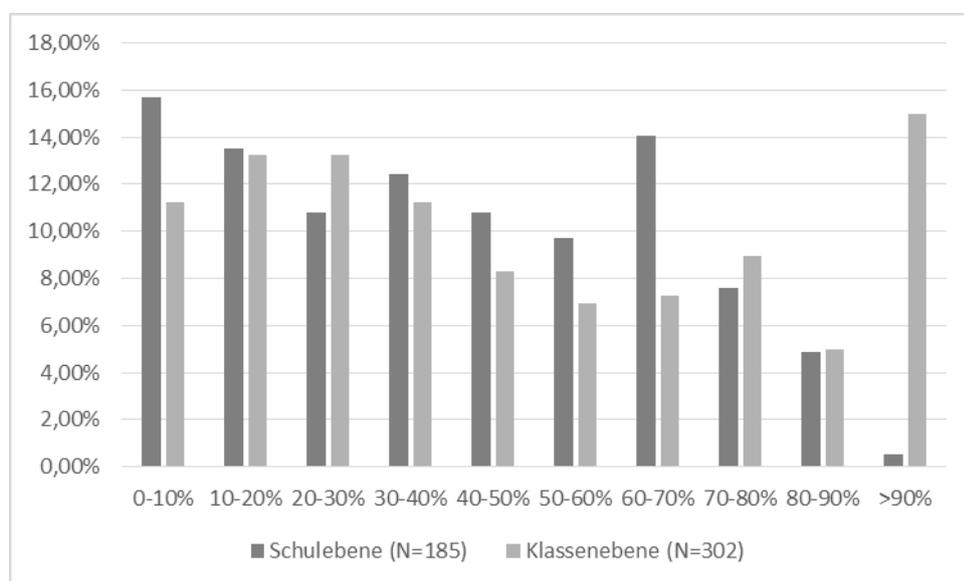


Abbildung 5: Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Schul- und Klassenebene. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung und Klassenleitung), eigene Berechnungen, N=185 (Schulleitungen) und N=302 (Klassenleitungen).

Weiterhin gaben die Schulleitungen und Klassenleitungen an, wie viele Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule bzw. in ihrer Klasse in den letzten Jahren (seit 2012) als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind (Abbildung 6). Insgesamt gaben mehr als 65,00% der Schulleitungen an, dass weniger als 10,00% der Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule eine Fluchtgeschichte hat. Im Vergleich dazu ist der Anteil der Klassenlehrkräfte, die in Klassen mit einem hohen Anteil an Geflüchteten unterrichtet, relativ hoch. Dies kann ebenfalls damit erklärt werden, dass ungefähr ein Fünftel der Lehrkräfte eine gesonderte Klasse für Zugewanderte unterrichtet.

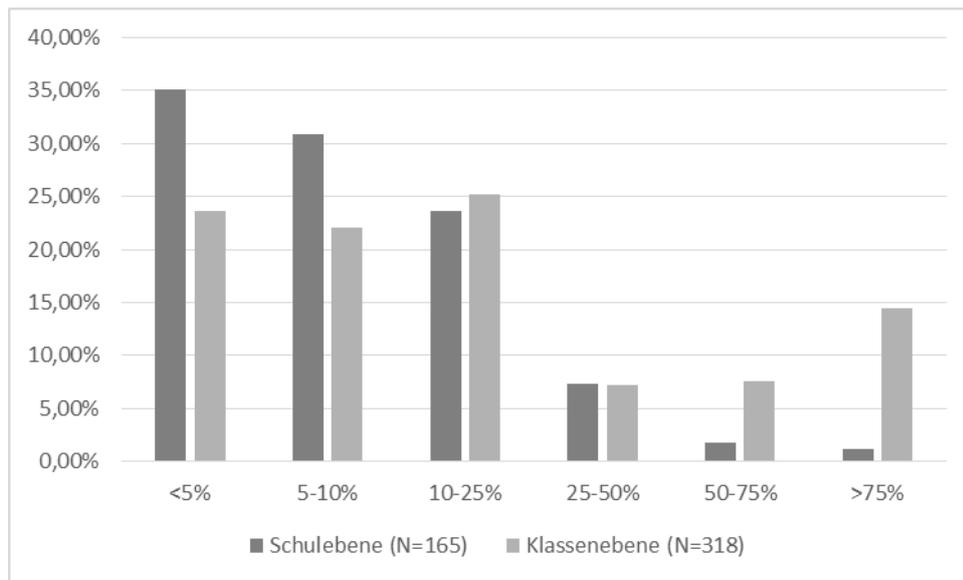


Abbildung 6: Anteil an Jugendlichen mit Fluchthintergrund auf Schul- und Klassenebene. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung und Klassenleitung), eigene Berechnungen, N=165 (Schulleitungen) und N=318 (Klassenleitungen).

Hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung in den Schulen sind die meisten Schülerinnen und Schüler nach Einschätzung der Schulleitungen eher niedrigeren (42,75%) oder mittleren sozialen Schichten (41,06%) zuzuordnen. Mit 16,17% stammt ein relativ geringer Anteil aus hohen sozialen Schichten (Abbildung 7).

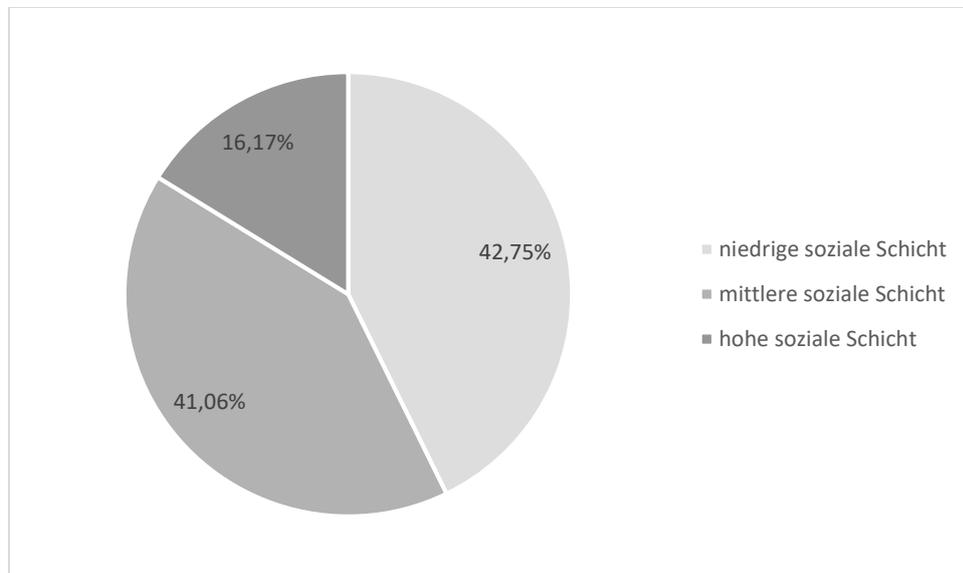


Abbildung 7: Soziale Zusammensetzung der Jugendlichen bezüglich sozialer Schicht. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen, N=102. Diese Frage wurde nicht in der Fragebogenvariante für Bayern gestellt. Die Werte basieren auf Schätzungen der Schulleitungen, die sich nicht in allen Fällen auf 100,00% aufsummieren.

Als grober Indikator des Leistungsstands der Schülerinnen und Schüler wurde der Anteil an Schülerinnen und Schülern erfasst, die die Schule im vorangegangenen Schuljahr ohne Abschluss verlassen haben, sowie der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die im vorangegangenen Schuljahr nicht versetzt wurden (Abbildung 8). In den meisten Fällen haben entweder alle Schülerinnen und Schüler einen Schulabschluss erworben oder weniger als ein Prozent hat die Schule ohne einen Abschluss verlassen. Zum Vergleich: Insgesamt haben in Deutschland 2016 5,7% der Schülerinnen und Schüler das allgemeinbildende Schulsystem ohne Abschluss verlassen (Freitag & Schulz, 2018). An 9,94% der an der ReGES-Studie beteiligten Schulen wurden im letzten Schuljahr alle Schülerinnen und Schüler versetzt, fast 1/4 aller befragten Schulleitungen gaben hingegen an, dass mindestens drei Prozent der Schülerinnen und Schüler die Klassenstufe wiederholen mussten.

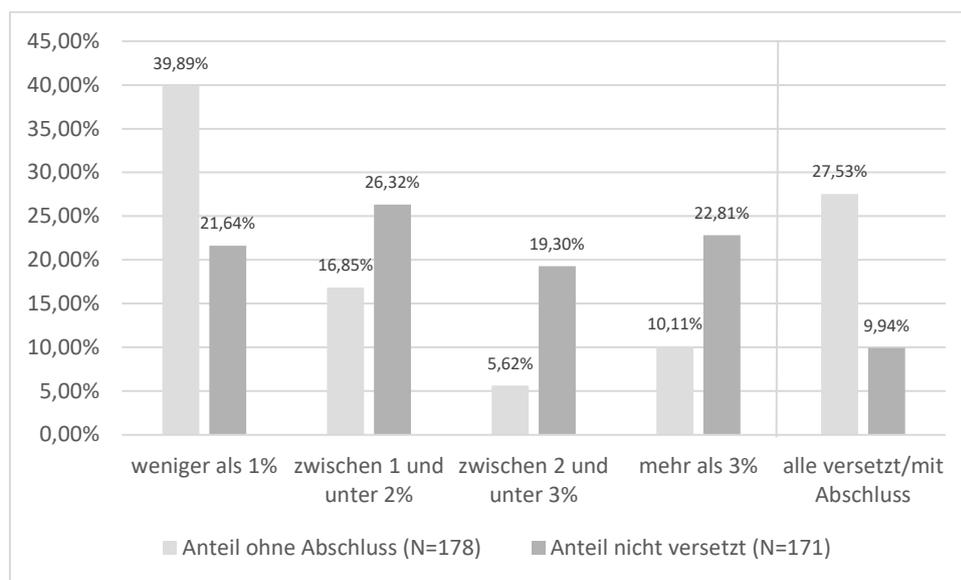


Abbildung 8: Anteil an Schülerinnen und Schülern, die im vorangegangenen Schuljahr nicht versetzt wurden bzw. die die Schule ohne Schulabschluss verlassen haben. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen.

5.2.3 Fortbildungen und Unterstützungsangebote

Auch zusätzliche Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern können wichtige Weichenstellungen für die Integration von geflüchteten Jugendlichen darstellen. Auf der anderen Seite stellt eine zunehmend diversere Schülerschaft auch die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen. Daher wurde auch erfragt, welche Unterstützungsangebote Lehrkräfte erhalten, beispielsweise in Form von Fortbildungen oder Supervision, und wie sie generell das Gelingen von bzw. die Herausforderungen durch Integration einschätzen.

Bezüglich der zusätzlichen Unterstützungsangebote war eine wichtige Frage, ob und wie Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache an der jeweiligen Schule Sprachförderung erhalten können. An der Mehrheit der teilnehmenden Schulen gibt es für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen Sprachförderung durch zusätzlichen Deutschunterricht (88,08%) oder eine Sprachförderung durch einen Vorbereitungskurs, bevor diese Regelklassen besuchen (61,66%). In ca. einem Drittel der Fälle (28,50%) erfolgt Sprachförderung durch Reduzierung der Klassengröße, um damit den besonderen Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Hinsichtlich weiterer Fördermaßnahmen für Schülerinnen

und Schüler mit Migrationshintergrund gab ungefähr die Hälfte der Schulleitungen an, dass an ihrer Schule spezieller Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund angeboten wird (45,60%) oder dass es spezielle Maßnahmen zur Berufsorientierung für diese Schülerinnen und Schüler gibt (49,74%). 38,34% der Schulleitungen nannten auch Paten,- Mentoren- oder Tutorenprogramme.

Darüber hinaus wurde erfragt, ob und welche Unterstützungsangebote für Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angeboten werden. Dies ist nur an wenigen der befragten Schulen der Fall. So werden an 1,55% der Schulen Deutschkurse für Eltern angeboten, an 18,13% spezielle Elternabende, an 4,15% der Schulen gibt es eine Migrationsbeauftragte bzw. einen Migrationsbeauftragten im Elternbeirat, in 10,36% der Fälle werden Maßnahmen angeboten, die die Kommunikation der Eltern untereinander fördern sollen. Die offenen Angaben zeigen hingegen eine Vielfalt an Möglichkeiten, wie in einzelnen Schulen ein offenes und unterstützendes Miteinander gestaltet wird, z.B. Elternsprechtage mit Dolmetschenden, Informationsveranstaltungen zum deutschen Schulsystem in der Herkunftssprache und insbesondere Eltern- bzw. Müttercafés.

Die Schulleitungen wurden zudem befragt, ob an ihrer Schule Kurse oder Schulungen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten werden, die speziell auf die Unterstützung der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrations- oder Fluchthintergrund bzw. deren Eltern ausgerichtet sind (Abbildung 9). Mehr als zwei Drittel der Schulleitungen gaben an, dass an ihrer Schule spezielle Kurse oder Schulungen angeboten werden, die die Lehrkräfte auf die Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrations- oder Fluchthintergrund vorbereiten. An fast 1/5 aller teilnehmenden Schulen gibt es Fortbildungsangebote zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit traumatischen Erlebnissen.

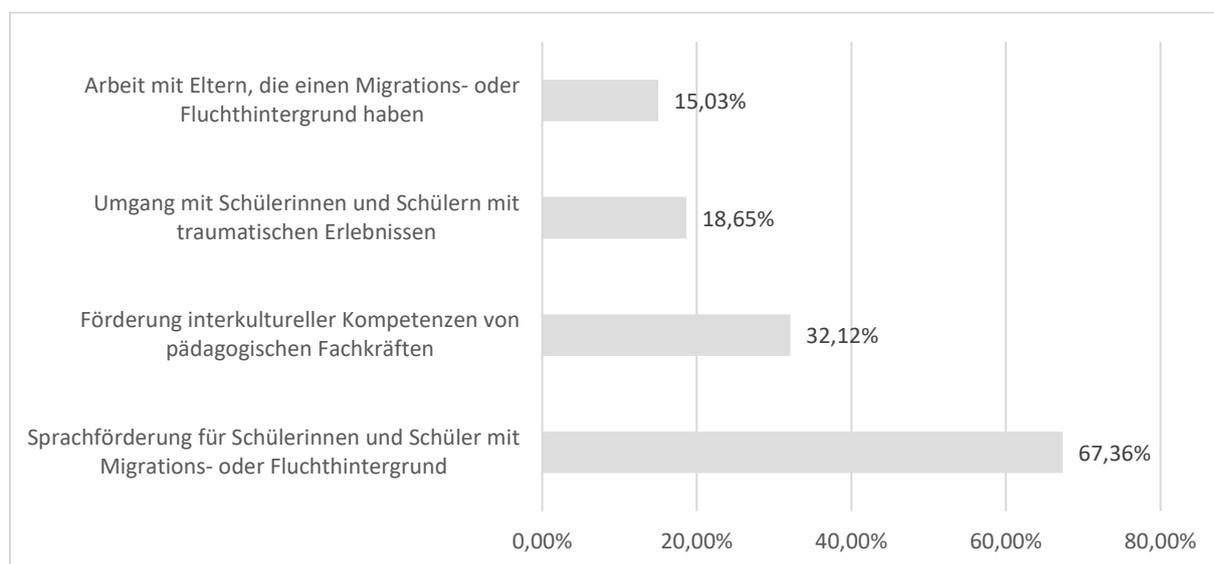


Abbildung 9: Unterstützungskurse/-schulungen für Lehrkräfte mit Blick auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen, N=193.

Betrachtet man im nächsten Schritt, ob diese Angebote auch genutzt werden, so sieht man, dass die Klassenleitungen am häufigsten angeben, dass sie an Fortbildungen zur Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrations- oder Fluchthintergrund teilgenommen haben (32,33%). Nur eine geringe Anzahl an Klassenleitungen hat an Fortbildungen teilgenommen, die sich auf die Arbeit mit Eltern mit Migrations- oder Fluchthintergrund beziehen (3,93%) (Abbildung 10). Die wenigsten Klassenlehrkräfte sind jedoch der Ansicht, dass diese Angebote ausreichend sind. So gibt nur etwas unter 1/5 der Lehrkräfte an, dass sie der Aussage „Es gibt ausreichend Fortbildungen, die die Lehrkräfte auf die besonderen Bedürfnisse von geflüchteten Kindern vorbereiten“ mindestens eher zustimmen. Darüber hinaus gibt es auch Supervisionsangebote, allerdings nur an knapp 1/5 der Schulen, an denen die Klassenlehrkräfte, die diese Frage beantwortet haben, beschäftigt sind (18,68%). Nur ungefähr ein Drittel der befragten Lehrkräfte hat dieses Angebot auch tatsächlich genutzt (6,35%).

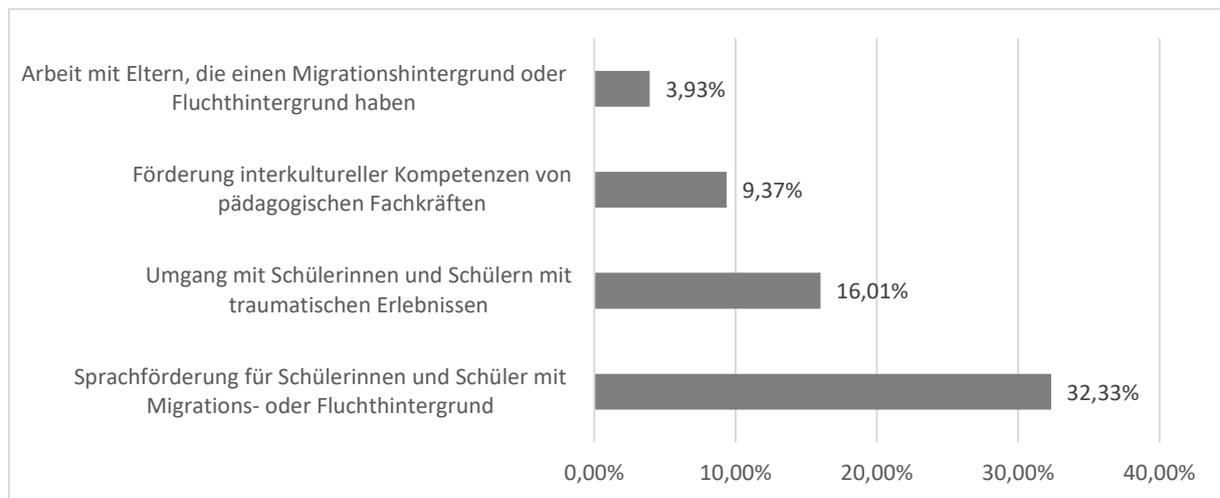


Abbildung 10: Teilnahme der Klassenleitungen an Fortbildungen zum Thema Integration. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Klassenleitung), eigene Berechnungen, N=331.

Insgesamt sagte die deutliche Mehrheit der befragten Schulleitungen, dass die Aussage, dass Integration an ihrer Schule insgesamt gut gelingt, eher zu trifft (70,27%), während nur ca. 12,00% angab, dass dies eher nicht zutrifft (Abbildung 11). Insgesamt wird somit das Gelingen der Integration von Geflüchteten an den jeweiligen Schulen als positiv eingeschätzt.

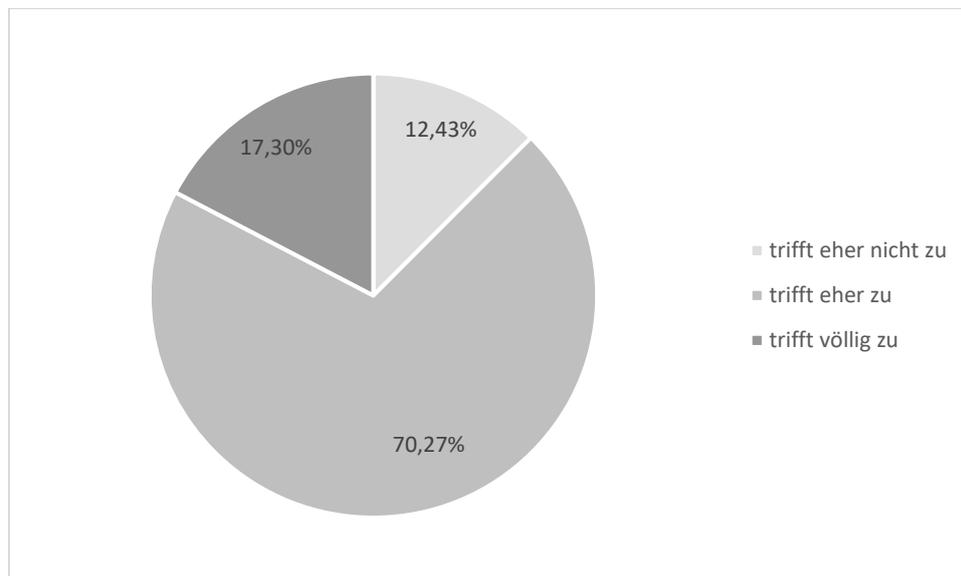


Abbildung 11: „Integration von Flüchtlingen an unserer Schule gelingt insgesamt gut.“ Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen, N=185.

Die bedeutet jedoch nicht, dass die Integration nicht auch eine Herausforderung auf vielen Ebenen darstellt. Auf einer Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“ bewerteten die Schulleitungen insbesondere die personellen und kulturellen Herausforderungen als groß (Abbildung 12).

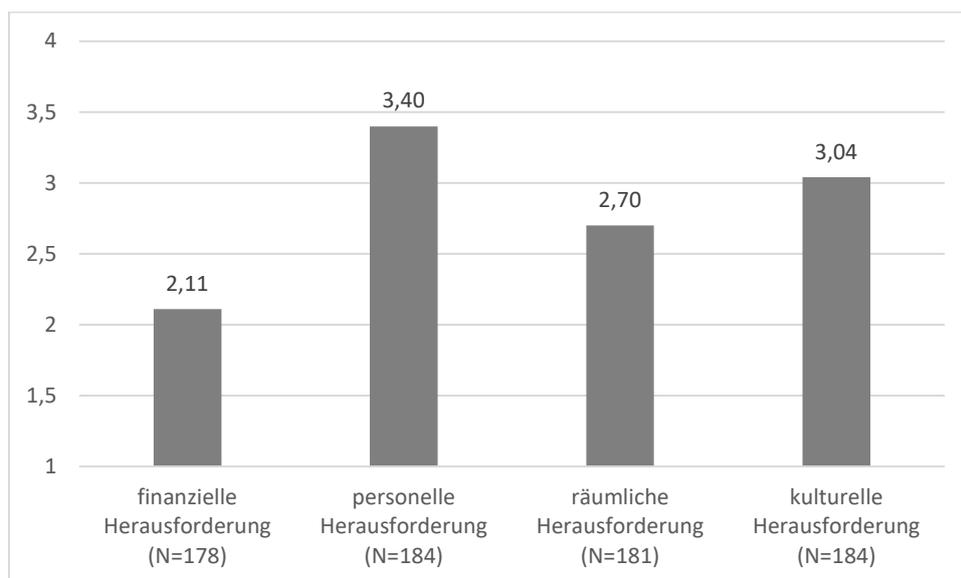


Abbildung 12: „Die Integration von Flüchtlingen an unserer Schule stellt eine große ... dar.“ Dargestellt wird hier jeweils der Mittelwert. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen.

Dies spiegelt sich auch in der Einschätzung der Lehrkräfte wieder, die mehrheitlich die Integration von geflüchteten Kindern in die Klasse als besondere Herausforderung wahrnehmen (Abbildung 13).

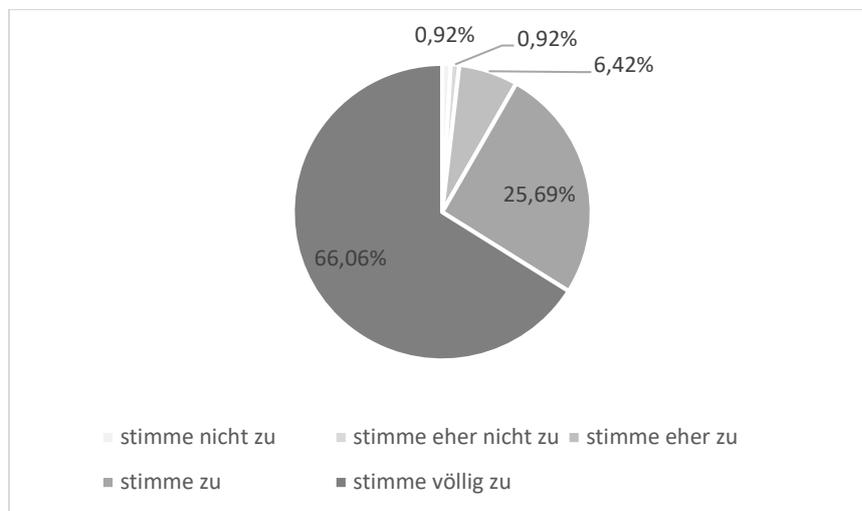


Abbildung 13: „Die Integration von geflüchteten Kindern in die Klasse stellt Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen.“ Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Klassenleitung), eigene Berechnungen, N=327.

5.2.4 Beschulung für geflüchtete Jugendliche

Die Beschulungsstrategie für Zugewanderte und Geflüchtete ist besonders bedeutsam, da diese die strukturellen Bedingungen für ihre Integration in das deutsche Bildungssystem vorgibt. Dazu gehört beispielsweise, ob geflüchtete Schülerinnen und Schüler eine gesonderte Klasse für Neuzugewanderte besuchen und welche Kriterien hierfür zugrunde gelegt werden.

Die Mehrheit der befragten Schulleitungen gab an, dass geflüchtete Schülerinnen und Schüler zunächst eine gesonderte Klasse für Zugewanderte besuchen (62,15%), während in etwas mehr als einem Drittel der befragten Schulen (37,85%) geflüchtete Schülerinnen und Schüler sofort einer Regelklasse zugewiesen werden.⁵ Diese Unterschiede hängen auch stark von den rechtlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern ab (siehe Kapitel 3).

Leitungen von Schulen, in denen geflüchtete Schülerinnen und Schüler nicht sofort eine Regelklasse besuchen, wurden zum einen nach der Dauer des Besuchs einer gesonderten Klasse für Geflüchtete gefragt, zum anderen nach den Kriterien, die für einen Wechsel der geflüchteten Schülerinnen und Schüler in eine Regelklasse zur Bestimmung der Klassenstufe entscheidend sind.

⁵ In einem Bundesland wurde zusätzlich die Antwortoption „Nach Einzelfallprüfung entweder sofort oder nach dem Besuch einer gesonderten Klasse für Flüchtlinge“ gestellt. Diese Fälle sind hier nicht in den Darstellungen berücksichtigt.

Abbildung 14 zeigt, dass in den meisten Schulen die Schülerinnen und Schüler ein bis zwei Jahre lang eine gesonderte Klasse für Geflüchtete besuchen. Nur in wenigen Fällen erfolgt der Übergang bereits innerhalb eines halben Jahres bzw. nach mehr als zwei Jahren.

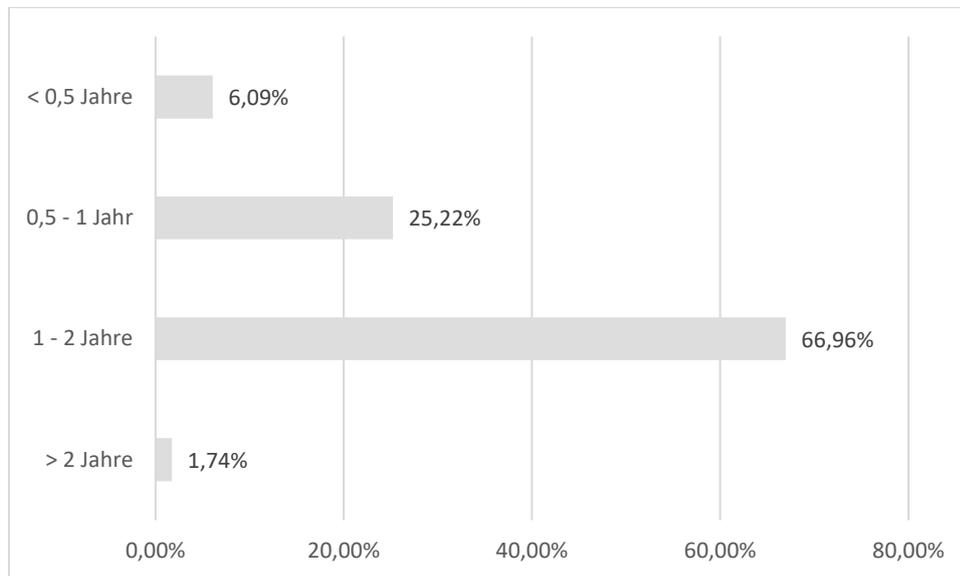


Abbildung 14: Dauer des Besuchs einer gesonderten Klasse für geflüchtete Schülerinnen und Schüler. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen, N=115.

Bezüglich der Kriterien für einen Übergang in eine Regelklasse wird die Bedeutung von Sprachkenntnissen für den Übergang in eine Regelklasse in der Mehrheit der Schulen deutlich sichtbar (Abbildung 15). Auch der Leistungsstand unabhängig von den Sprachkenntnissen und das Alter spielen bei der Übertrittsentscheidung eine Rolle, sind jedoch quantitativ weniger bedeutsam. Die Schulleitungen hatten zudem die Möglichkeit in einer offenen Abfrage weitere Kriterien zu nennen, anhand derer festgestellt werden soll, wann eine Schülerin oder ein Schüler eine Regelklasse besuchen sollte. Die Bandbreite dieser Kriterien ist groß. So dienen beispielweise soziale Integration und Sozialkompetenz als Kriterien.

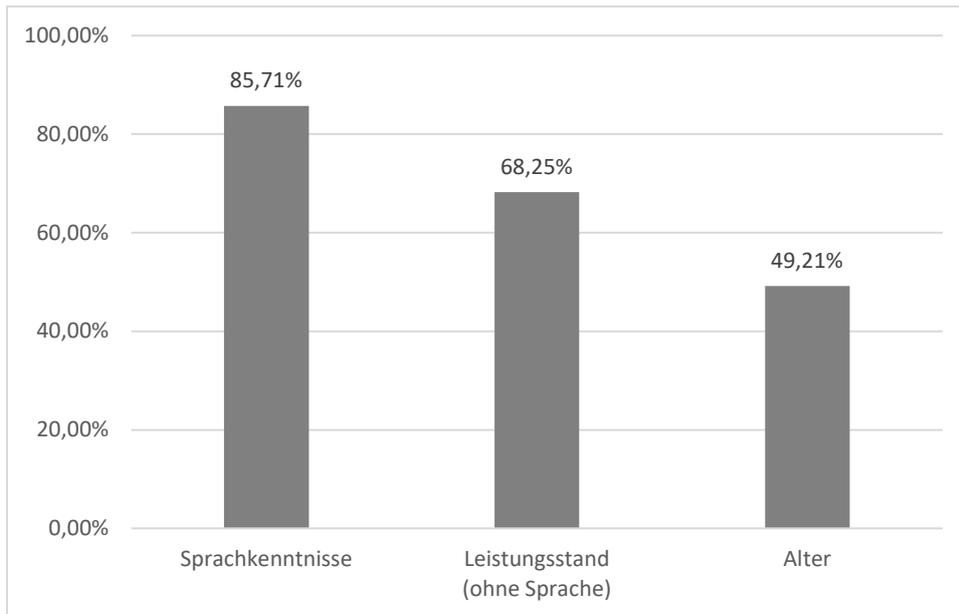


Abbildung 15: Kriterien für den Übergang in eine Regelklasse. Quelle: ReGES Enddaten C04 IK-Datensatz (Schulleitung), eigene Berechnungen, Mehrfachantworten möglich, N=126.

Aus der Befragung der Klassenlehrkräfte erfahren wir mehr über die konkrete Beschulung der ReGES-Jugendlichen (Abbildung 16). Die meisten Klassenlehrkräfte gaben an, dass sie eine Regelklasse unterrichten, die geflüchteten Schülerinnen und Schüler jedoch zusätzliche Sprachförderung erhalten (41,64%). Fast ein Viertel der Klassenleitungen unterrichtet jedoch Geflüchtete in einer Regelklasse, ohne dass diese zusätzliche Sprachförderung erhalten. Insgesamt ca. ein Fünftel der Klassenleitungen gaben an, eine Flüchtlingsklasse zu unterrichten, wobei in 12,93% der Fälle alle Fächer separat beschult werden, während es in 8,20% der Fälle zumindest teilweisen Unterricht gemeinsam mit der Regelklasse gibt.

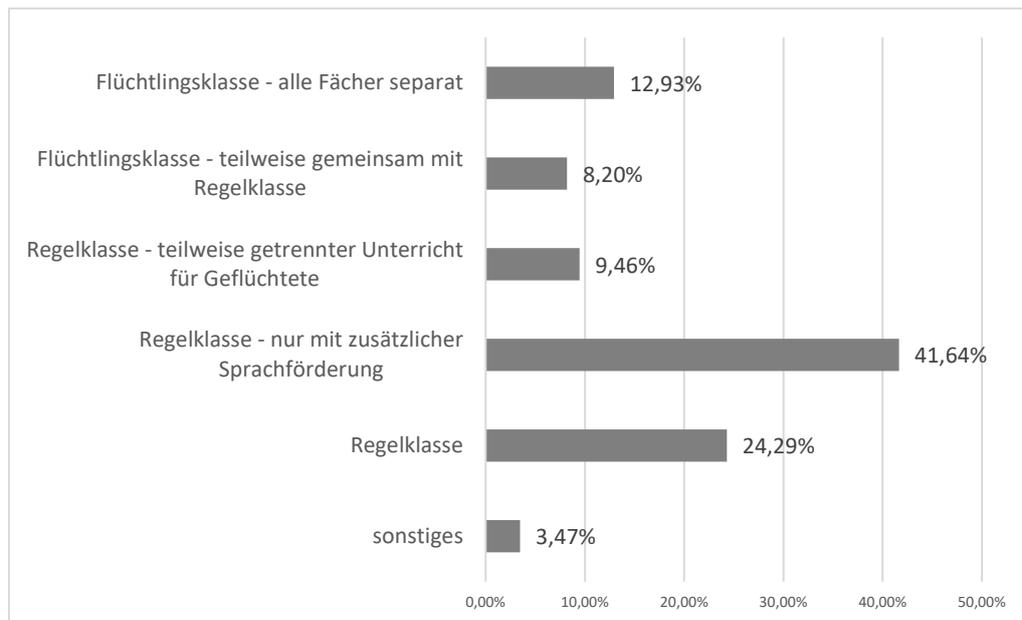


Abbildung 16: Beschulungsstrategien der ReGES-Jugendlichen. Quelle: ReGES Enddaten CO4 IK-Datensatz (Klassenleitung), eigene Berechnungen, N=317.

Von den Lehrkräften, die angegeben hatten, dass sie entweder eine Flüchtlingsklasse mit teilweisem Unterricht in der Regelklasse oder eine Regelklasse mit teilweise getrenntem Unterricht für Geflüchtete unterrichten, nannte knapp die Hälfte (53,57%), dass Deutsch gemeinsam unterrichtet wird. Mit drei Viertel gaben die meisten an, dass der Sportunterricht gemeinsam erfolgt. In der offenen Abfrage, welche Fächer gemeinsam unterrichtet werden, sieht man jedoch eine große Varianz in den einzelnen Schulen. Nur in wenigen Ausnahmen ist die Klasse nicht im gleichen Gebäudekomplex wie alle anderen Klassen untergebracht.

6. Fazit und Ausblick

Ziel dieses Working Papers war es, zentrale Elemente der formalen Lernumwelt bzw. des schulischen Kontexts, die für die Integration geflüchteter Jugendlicher relevant sein könnten, darzustellen sowie das Analysepotential der in der ReGES-Studie erhobenen Daten der Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften aufzuzeigen. Das Working Paper konzentrierte sich dabei auf die erste Erhebung, die im Schuljahr 2017/2018 in den Bundesländern Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen durchgeführt wurde.

An den meisten Schulen, die von den ReGES-Jugendlichen besucht werden und für die ein Fragebogen der Schulleitung vorliegt, kann ein mittlerer Schulabschluss oder ein Haupt- bzw. Mittelschulabschluss erworben werden. Die Möglichkeit, dass auch eine fachgebundene oder die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann, wird von den Schulleitungen nur in jeweils knapp 50,00% der Fälle angegeben. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass einige Jugendliche auch Klassen für Neuzugewanderte besuchen und diese, je nach Bundesland, nicht den jeweiligen Schulformen zugeordnet sein müssen, an denen sie aktuell organisatorisch angesiedelt sind. Weiterhin besuchen an der Mehrheit der Schulen geflüchtete Schülerinnen und Schüler zunächst eine Klasse für Neuzugewanderte. In den meisten Fällen wird diese für ein bis zwei Jahre besucht. Der Übergang in eine Regelklasse hängt insbesondere von Sprachkenntnissen, aber auch vom Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ab. Jedoch bleibt hier auch in vielen Fällen das Alter nicht unberücksichtigt.

Die Mehrheit der Schulleitungen gab an, dass der Anteil an Geflüchteten in den Einrichtungen bei 10% oder weniger liegt. Insgesamt stellt die Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler die Schulen vor Herausforderungen. Hier scheinen personelle aber auch kulturelle Herausforderungen durchschnittlich häufiger aufzutreten als beispielsweise finanzielle Herausforderungen. Jedoch schätzt die große Mehrheit der befragten Schulleitungen die Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule positiv ein.

An den meisten Schulen wird sowohl für geflüchtete Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte zusätzliche Unterstützung angeboten. So gibt es an einem Großteil der befragten Schulen Sprachförderung durch zusätzlichen Deutschunterricht oder durch einen Vorbereitungskurs. Auch spezieller Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird an fast der Hälfte der Schulen angeboten. Zusätzlich werden an ca. 2/3 der Schulen Kurse oder Schulungen angeboten, die die Lehrkräfte auf die Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrations- oder Fluchthintergrund vorbereiten. Etwas seltener, an ca. 1/3 der Schulen gibt es Fortbildungsmaßnahmen, die die Förderung interkultureller Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften zum Ziel haben. Nur wenige der befragten Lehrkräfte sind jedoch der Ansicht, dass die an ihrer Schule angebotenen Fortbildungen ausreichend sind, um die Lehrkräfte auf die besonderen Bedürfnisse von geflüchteten Kindern vorzubereiten.

Wichtig ist an dieser Stelle nochmal darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse, aufgrund der Samplingstrategie der ReGES-Studie sowie den relativ geringen Rücklaufquoten bei der Befragung der Schulleitungen und Klassenlehrkräfte, nicht auf geflüchtete Jugendliche in der Sekundarstufe I im Allgemeinen übertragen werden können. Da für immerhin gut ein Drittel der Schülerinnen und Schüler aber Daten zum schulischen Kontext und für knapp ein Viertel der geflüchteten Jugendlichen Angaben zur Klasse existieren, bieten die Daten dennoch ein enormes Analysepotenzial. Da die ReGES-Studie auf einer Multi-Informanten-Perspektive basiert und neben Informationen von Schulleitungen und Lehrkräften auch die Jugendlichen sowie deren Eltern längsschnittlich befragt wurden, können zukünftig die hier gezeigten deskriptiven Ergebnisse in Beziehung zu Bildungsverläufen der befragten Jugendlichen gesetzt werden. So können Fragen beispielsweise nach den Zusammenhängen zwischen Beschulungsstrategien und Bildungserfolg der Jugendlichen beantwortet werden.

7. Literaturverzeichnis

- Bäumer, T., Aßmann, C., von Maurice, J. & Blossfeld, H.-P. (2013). Möglichkeiten der Analyse von Kontexteffekten im Rahmen des Nationalen Bildungspanels. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 61–83). Wiesbaden, Deutschland: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_3
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2012). *Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen (gültig ab 1. Februar 2012)*. Hamburg. Verfügbar unter: <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2014/28549/>
- Bol, T. & van de Werfhorst, H. G. (2011). Signals and closure by degrees: The education effect across 15 European countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 119–132.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich* (S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. (2016). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_32-1
- Ditton, H. & Kreyer, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 507–529.
- Freitag, H.-W. & Schulz, A. (2018). Bildung. *Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik* (S. 103–127). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Heinritz, F. & Will, G. (2021). *Geflüchtete in Kindertagesstätten – Erste Ergebnisse der Befragung der institutionellen Kontextpersonen der ReGES-Studie* (LifBi Working Paper No. 93). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. <https://doi.org/10.5157/LifBi:WP93:1.0>
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der

- Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.15.2.99>
- Kristen, C. & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbindung und Bildungserfolg. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 353–404). Wiesbaden: Springer VS.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2015). *Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 20. September 2015. (9413 B –Tgb.-Nr. 2112/15)*. Verfügbar unter: https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/geaenderte_VV_Unterricht_von_Schuelerinnen_und_Schuelern_mit_Migrationshintergrund_September_2015.pdf
- Ministerium für Bildung (2017). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen. Handreichung Sprachförderung für Schulleitungen und Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz*. Mainz. Verfügbar unter: https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/2017_11_16_Handreichung_Sprachfoerderung.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Runderlass des Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/18431.htm>
- Olczyk, M. (2018). *Ethnische Einbettung und schulischer Erfolg. Zur Bedeutung ethnisch segregierter Lebenswelten für den Bildungserwerb von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21132-5>
- Ruland, M., Steinwede, A., Sandbrink, K., Lesaar, S. & Hess, D. (2019). *Methodenbericht. ReGES-Erstbefragung C04*. Bonn.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1992). *Verwaltungsvorschrift zum Unterricht für ausländische Schüler an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Freistaat Sachsen vom 6. März 1992 (MBI.SMK S. 25), zuletzt enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 11. Dezember 2013 (SächsABl. SDr. S)*. Verfügbar unter: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1335-VwV-Unterricht-auslaendische-Schueler>
- Siebler, F., Bentata, P. & Will, G. (2021). *Befragung von regionalen Kontextpersonen im Rahmen der Studie ReGES* (LifBi Working Paper No. 99). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. <https://doi.org/10.5157/LifBi:WP99:1.0>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2019). *Flüchtlinge und Schule: Beschulung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und->

gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/

- Steinhauer, H. W., Zinn, S. & Will, G. (2019). Sampling Refugees for an Educational Longitudinal Survey. *Survey Methods: Insights from the Field*, 1–18.
- Will, G., Balaban, E., Dröscher, A., Homuth, C. & Welker, J. (2018). *Integration von Flüchtlingen: Erste Ergebnisse aus der ReGES-Studie* (LifBi Working Paper No. 76). 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 Working Paper No. 75). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.
- Will, G. & Homuth, C. (2020). Education of Refugee Adolescents at the End of Secondary School: The Role of Educational Policies, Individual and Familial Resources. *Soziale Welt*, 71(1–2), 161–201.
- Will, G., Homuth, C., von Maurice, J., & Roßbach, H.-G. (2021). Integration of Recently Arrived Underage Refugees: Research Potential of the Study ReGES – Refugees in the German Educational System. *European Sociological Review*, 1-17, <https://doi.org/10.1093/esr/jcab033>.

Appendix A: Fragebogen für die Schulleitung

Variable	Version in der Hauptvariante (falls vorhanden)	Fragebogenversion der Änderung	Art der Änderung	Version in der abweichenden Variante (vgl. rote Markierung)
h1100031/ h1100032	<p>Frage 3.: Welche Schulabschlüsse können an Ihrer Schule erworben werden?</p> <p>Hinweis: Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an.</p> <p>Antwortoptionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Qualifizierender) Haupt-/Mittelschulabschluss - Mittlerer Schulabschluss / Realschulabschluss - Fachhochschulreife / fachgebundene Hochschulreife <p>Allgemeine Hochschulreife</p>	Rheinland-Pfalz	Antwortoption	<p>Frage 3.: Welche Schulabschlüsse können an Ihrer Schule erworben werden?</p> <p>Hinweis: Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an.</p> <p>Antwortoptionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Qualifizierender) Haupt-/Mittelschulabschluss, Berufsreife - Mittlerer Schulabschluss / Realschulabschluss / Qualifizierter Sekundarabschluss I - Fachhochschulreife / fachgebundene Hochschulreife - Allgemeine Hochschulreife
h1100070	<p>Frage 6.: Wie groß ist an Ihrer Schule etwa der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, ohne Flüchtlinge der letzten Jahre?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit Migrationshintergrund ist gemeint: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. - Als Flüchtlinge sind hier alle Personen gemeint, die als Asylbewerberinnen und Asylbewerber in Deutschland Schutz suchen, unabhängig von ihren rechtlichen Status. - Geben Sie bitte den prozentualen Anteil an. Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. <p>Antwortoption: ___ % Migranten an der Schule insgesamt</p>	Rheinland-Pfalz	Hinweistext	<p>Frage 6.: Wie groß ist an Ihrer Schule etwa der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, ohne Flüchtlinge der letzten Jahre?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit Migrationshintergrund ist gemeint: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. - Mit Flüchtlingen sind hier alle Personen gemeint, die als Asylbewerberinnen und Asylbewerber in Deutschland Schutz suchen, unabhängig von ihren rechtlichen Status. - Geben Sie bitte den prozentualen Anteil an. Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. <p>Antwortoption: ___ % Migranten an der Schule insgesamt</p>

h1100070	<p>Frage 6.: Wie groß ist an Ihrer Schule etwa der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, ohne Flüchtlinge der letzten Jahre?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit Migrationshintergrund ist gemeint: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. - Mit Flüchtlingen sind hier alle Personen gemeint, die als Asylbewerberinnen und Asylbewerber in Deutschland Schutz suchen, unabhängig von ihren rechtlichen Status. - Geben Sie bitte den prozentualen Anteil an. Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. <p>Antwortoption: __ % Migranten an der Schule insgesamt</p>	Bayern	Hinweis	<p>Frage 6.: Wie groß ist an Ihrer Schule etwa der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, ohne Flüchtlinge der letzten Jahre?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit Migrationshintergrund ist gemeint: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. - Mit Flüchtlingen sind hier alle Personen gemeint, die als Asylbewerberinnen und Asylbewerber in Deutschland Schutz suchen, unabhängig von ihren rechtlichen Status. - Geben Sie bitte den prozentualen Anteil an. Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. - Wenn Sie sich nicht sicher sind, schätzen Sie bitte. <p>Antwortoption: __ % Migranten an der Schule insgesamt</p>
h1100080	<p>Frage 7.: Wie viele Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule sind in den letzten Jahren (seit 2012) als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen?</p> <p>Hinweis: Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.</p> <p>Antwortoption: __ Flüchtlinge an der Schule insgesamt</p>	Bayern	Hinweis	<p>Frage 7.: Wie viele Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule sind in den letzten Jahren (seit 2012) als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen?</p> <p>Hinweis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. - Wenn Sie sich nicht sicher sind, schätzen Sie bitte. <p>Antwortoption: __ Flüchtlinge an der Schule insgesamt</p>
h1100090	<p>Frage 8a.: Ab wann besuchen geflüchtete Schülerinnen und Schüler eine Regelklasse an Ihrer Schule?</p> <p>Hinweis: Bitte nur eine Antwort ankreuzen.</p>	Bayern	Antwortoption	<p>Frage 8a.: Ab wann besuchen geflüchtete Schülerinnen und Schüler eine Regelklasse an Ihrer Schule?</p> <p>Hinweis: Bitte nur eine Antwort ankreuzen.</p>

	<p>Antwortoptionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sofort → Bitte weiter mit Frage 9 <p>Nach dem Besuch einer gesonderten Klasse für Flüchtlinge → Bitte weiter mit Frage 8b</p>			<p>Antwortoptionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sofort → Bitte weiter mit Frage 8c - Nach dem Besuch einer gesonderten Klasse für Flüchtlinge → Bitte weiter mit Frage 8b - Nach Einzelfallprüfung entweder sofort oder nach dem Besuch einer gesonderten Klasse für Flüchtlinge → Bitte weiter mit Frage 8b
h1100120	<p>Frage 10.:</p> <p>Wie groß ist in etwa der Anteil an Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben (Integrationskinder)?</p> <p>Hinweis:</p> <p>Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.</p> <p>Antwortoption:</p> <p>__ % Schüler(innen) mit sonderpädagogischen Förderbedarf</p>	Bayern	Hinweis	<p>Frage 9.:</p> <p>Wie groß ist in etwa der Anteil an Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben (Integrationskinder)?</p> <p>Hinweis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. - Wenn Sie sich nicht sicher sind, schätzen Sie bitte. <p>Antwortoption:</p> <p>__ % Schüler(innen) mit sonderpädagogischen Förderbedarf</p>
h1100120	<p>Frage 10.:</p> <p>Wie groß ist in etwa der Anteil an Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben (Integrationskinder)?</p> <p>Hinweis:</p> <p>Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.</p> <p>Antwortoption:</p> <p>__ % Schüler(innen) mit sonderpädagogischen Förderbedarf</p>	Rheinland-Pfalz	Fragetext	<p>Frage 10.:</p> <p>Wie groß ist in etwa der Anteil an Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben (Inklusionskinder)?</p> <p>Hinweis:</p> <p>Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.</p> <p>Antwortoption:</p> <p>__ % Schüler(innen) mit sonderpädagogischen Förderbedarf</p>
h110013a/ h110013b/ h110013c	<p>Frage 11.:</p> <p>Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler Ihrer Schule kommen aus Familien aus ...</p>	Bayern	Frage	Frage gestrichen

Hinweis:

Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.

Antwortoptionen:

a) ... eher niedrigen sozialen Schichten?

___ % Schülerinnen und Schüler

b) ... eher mittleren sozialen Schichten? ___ %

Schülerinnen und Schüler

c) ... eher höheren sozialen Schichten? ___ %

Schülerinnen und Schüler

100%

h1100140	<p>Frage 12.: Wie groß ist in etwa der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule, bei denen mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat?</p> <p>Hinweis: Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.</p> <p>Antwortoption: ___ % Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem Elternteil mit abgeschlossenem Studium</p>	Bayern	Frage	Frage gestrichen
h1100170	<p>Frage 15.: Wie hoch ist der Anteil der an dieser Schule beschäftigten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit Migrationshintergrund ist gemeint: Die Lehrkräfte selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. - Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. - Wenn Sie sich nicht sicher sind, schätzen Sie bitte. 	Bayern	Frage	Frage gestrichen

h1100210	<p>Antwortoption: ___ % Lehrkräfte mit Migrationshintergrund</p> <p>Frage 18.: Wie viele Lehrkräfte an Ihrer Schule haben bereits eine derartige Fortbildung besucht?</p> <p>Hinweis: Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.</p> <p>Antwortoption: ___ Anzahl Lehrkräfte</p>	Bayern	Hinweis	<p>Frage 14.: Wie viele Lehrkräfte an Ihrer Schule haben bereits eine derartige Fortbildung besucht?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. - Wenn Sie sich nicht sicher sind, schätzen Sie bitte. <p>Antwortoption: ___ Anzahl Lehrkräfte</p>
<p>Ab-schnittstext Fragen zu Fördermaßnahmen</p>	<p>Fragen zu Fördermaßnahmen und Qualitätssicherung</p>	Rheinland-Pfalz	<p>Abschnittsüberschrift</p>	<p>Fragen zu Fördermaßnahmen</p>
h110028a	<p>Frage 25.: Wie viele der Schülerinnen und Schüler in der 9. Klassenstufe nutzen über Ihre Schule die folgenden Hilfen für einen Einstieg in die Berufsausbildung?</p> <p>Hinweis: Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.</p> <p>Antwortoptionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) individuelle Feststellung der beruflichen Neigungen und Eignung im Rahmen spezieller Verfahren (z.B. Tests, Einzelgespräche) b) Aufstellung individueller Förderpläne, eine allgemeine Berufsorientierung durch die Lehrkräfte c) Üben von Bewerbungsschreiben d) Üben von Vorstellungsgesprächen 	Bayern	Frage	<p>Frage gestrichen</p>

- e) spezielle Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen
- f) individuelle Begleitung beim Betriebspraktikum
- g) eine individuelle Berufsberatung durch externe Berufsberater
- h) Berufsorientierung in überbetrieblichen Einrichtungen (z.B. der Handwerkskammern)
- i) individuelle Einzelberatungsgespräche durch Sozialpädagogen und sonstige Kräfte außerhalb des Lehrkörpers
- j) kontinuierliche individuelle Begleitung während der Übergangsphase durch Berufseinstiegs- und startbegleiter, Berufswahlhelfer, Joblotsen u.Ä.
- k) individuelle Beratung und Unterstützung durch Psychologen oder Sozialpädagogen

Antwortskala:

- keine
- fast keine
- weniger als die Hälfte
- mehr als die Hälfte
- fast alle
- alle

wird nicht angeboten

h110028g/
h110028i/
h110028j/
h110028k

Frage 25.:

Wie viele der Schülerinnen und Schüler in der 9. Klassenstufe nutzen über Ihre Schule die folgenden Hilfen für einen Einstieg in die Berufsausbildung?

Hinweis:

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

Antwortoptionen:

Rheinland-Pfalz

Antwortoption

Frage 25.:

Wie viele der Schülerinnen und Schüler in der 9. Klassenstufe nutzen über Ihre Schule die folgenden Hilfen für einen Einstieg in die Berufsausbildung?

Hinweis:

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

Antwortoptionen:

- a) individuelle Feststellung der beruflichen Neigungen und Eignung im Rahmen spezieller Verfahren (z.B. Tests, Einzelgespräche)
- b) Aufstellung individueller Förderpläne, eine allgemeine Berufsorientierung durch die Lehrkräfte
- c) Üben von Bewerbungsschreiben
- d) Üben von Vorstellungsgesprächen
- e) spezielle Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen
- f) individuelle Begleitung beim Betriebspraktikum
- g) eine individuelle Berufsberatung durch externe Berufsberater
- h) Berufsorientierung in überbetrieblichen Einrichtungen (z.B. der Handwerkskammern)
- i) individuelle Einzelberatungsgespräche durch Sozialpädagogen und sonstige Kräfte außerhalb des Lehrkörpers
- j) kontinuierliche individuelle Begleitung während der Übergangsphase durch Berufseinstiegs- und startbegleiter, Berufswahlhelfer, Joblotsen u.Ä.
- k) individuelle Beratung und Unterstützung durch Psychologen oder Sozialpädagogen

Antwortskala:

- keine
- fast keine
- weniger als die Hälfte
- mehr als die Hälfte
- fast alle
- alle

wird nicht angeboten

- a) individuelle Feststellung der beruflichen Neigungen und Eignung im Rahmen spezieller Verfahren (z.B. Tests, Einzelgespräche)
- b) Aufstellung individueller Förderpläne, eine allgemeine Berufsorientierung durch die Lehrkräfte
- c) Üben von Bewerbungsschreiben
- d) Üben von Vorstellungsgesprächen
- e) spezielle Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen
- f) individuelle Begleitung beim Betriebspraktikum
- g) eine individuelle Berufsberatung durch externe **Berufsberaterinnen und Berufsberater**
- h) Berufsorientierung in überbetrieblichen Einrichtungen (z.B. der Handwerkskammern)
- i) individuelle Einzelberatungsgespräche durch Sozialpädagog**innen und Sozialpädagogen** und sonstige Kräfte außerhalb des Lehrkörpers
- j) kontinuierliche individuelle Begleitung während der Übergangsphase durch Berufseinstiegs- und Berufsstartsbegleiter**innen und -begleiter**, Berufswahlhelferinnen und -helfer, Joblotsinnen und Joblotsen u.Ä.
- k) individuelle Beratung und Unterstützung durch Psycholog**innen und Psychologen** oder Sozialpädagog**innen und Sozialpädagogen**

Antwortskala:

- keine
- fast keine
- weniger als die Hälfte
- mehr als die Hälfte
- fast alle
- alle

wird nicht angeboten

Appendix B: Fragebogen zur Klasse

Variable	Version in der Hauptvariante (falls vorhanden)	Fragebogenversion der Änderung	Art der Änderung	Version in der abweichenden Variante (vgl. rote Markierung)
e110001a/ e110002a	<p>Frage 1a.: Bitte tragen Sie zunächst die Bezeichnung dieser Klasse ein.</p> <p>Hinweis: Sollte es sich z.B. um die Klasse 8a handeln, tragen Sie dies in das Feld „Klasse“ ein, bei einer Willkommensklasse tragen Sie diese Information bitte zusätzlich in das Feld „Klassenbezeichnung“ ein.</p> <p>Antwortoptionen: __ Klasse __ Klassenbezeichnung</p>	Bayern/Sachsen	Hinweis	<p>Frage 1a.: Bitte tragen Sie zunächst die Bezeichnung dieser Klasse ein.</p> <p>Hinweis: Sollte es sich z.B. um die Klasse 8a handeln, tragen Sie dies in das Feld „Klasse“ ein, bei einer Übergangs-, Sprachförder-, Vorbereitungs-, Integrations- oder Willkommensklasse tragen Sie diese Information bitte zusätzlich in das Feld „Klassenbezeichnung“ ein.</p> <p>Antwortoptionen: __ Klasse __ Klassenbezeichnung</p>
e1100030	<p>Frage 1b.: In welcher Schulform bzw. in welchem Schulformzweig befindet sich diese Klasse?</p> <p>Hinweis: Bitte nur eine Antwort ankreuzen.</p> <p>Antwortoptionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hauptschule, Mittelschule / Hauptschulzweig - Realschule / Realschulzweig - Gymnasium / Gymnasialzweig <p>Integrierte Gesamtschule</p>	Bayern/Sachsen/Rheinland-Pfalz	Hinweis	<p>Frage 1b.: In welcher Schulform bzw. in welchem Schulformzweig befindet sich diese Klasse?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ist keine direkte Zuordnung möglich, geben Sie bitte an, auf welchen Abschluss die Klasse bzw. der Schulzweig hinführt oder ausgerichtet ist. - Bitte nur eine Antwort ankreuzen. <p>Antwortoptionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hauptschule, Mittelschule / Hauptschulzweig - Realschule / Realschulzweig - Gymnasium / Gymnasialzweig <p>Integrierte Gesamtschule</p>
e1100070	<p>Frage 5.:</p>	Bayern	Antwortoption	<p>Frage 5.:</p>

	<p>Wo ist die Klasse untergebracht?</p> <p>Hinweis: Bitte nur eine Antwort ankreuzen.</p> <p>Antwortoptionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Im gleichen Gebäudekomplex wie alle anderen Klassen. - In einem anderen, angrenzenden Gebäudekomplex wie andere Klassen, aber mit gemeinsamer Nutzung von Gemeinflächen wie z.B. Schulhof, sanitäre Anlagen. <p>In deutlicher räumlicher oder baulicher Abgrenzung zu den anderen Klassen ohne gemeinsame Nutzung von Gemeinflächen wie z.B. Schulhof, sanitären Anlagen.</p>			<p>Wo ist die Klasse untergebracht?</p> <p>Hinweis: Bitte nur eine Antwort ankreuzen.</p> <p>Antwortoptionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Im gleichen Gebäudekomplex wie alle anderen Klassen. - In einem anderen, angrenzenden Gebäudekomplex (auf dem Schulgelände oder daran angrenzend) wie andere Klassen, aber mit gemeinsamer Nutzung von Gemeinflächen wie z.B. Schulhof, sanitäre Anlagen. - In deutlicher räumlicher oder baulicher Abgrenzung zu den anderen Klassen ohne gemeinsame Nutzung von Gemeinflächen wie z.B. Schulhof, sanitären Anlagen.
e1100090	<p>Frage 7.: Wie viele Schülerinnen und Schüler dieser Klasse haben einen Migrationshintergrund, ohne Flüchtlinge der letzten Jahre?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit Migrationshintergrund ist gemeint: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. - Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. <p>Antwortoptionen: __ Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund</p>	Bayern	Hinweis	<p>Frage 7.: Wie viele Schülerinnen und Schüler dieser Klasse haben einen Migrationshintergrund, ohne Flüchtlinge der letzten Jahre?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit Migrationshintergrund ist gemeint: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. - Zahlen bitte rechtsbündig eintragen. - Wenn Sie sich nicht sicher sind, schätzen Sie bitte. <p>Antwortoptionen: __ Schülerinnen und Schüler mit</p>
e1100100	<p>Frage 8.: Wie viele Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse sind Flüchtlinge?</p>	Bayern	Hinweis	<p>Frage 8.: Wie viele Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse sind Flüchtlinge?</p>

Hinweis:

Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.

Antwortoption:

__ Flüchtlinge

Hinweise:

- Zahlen bitte rechtsbündig eintragen.

- Wenn Sie sich nicht sicher sind, schätzen Sie bitte.

Antwortoption:

__ Flüchtlinge

Appendix C: Fragebogen zur Schülerin/zum Schüler

Variable	Version in der Hauptvariante (falls vorhanden)	Fragebogenversion der Änderung	Art der Änderung	Version in der abweichenden Variante (vgl. rote Markierung)
e110001b/ e110002b	<p>Frage 1.: Bitte tragen Sie zunächst die Bezeichnung der Klasse ein, die die Schülerin oder der Schüler derzeit besucht.</p> <p>Hinweis: Sollte es sich z.B. um die Klasse 8a handeln, tragen Sie dies in das Feld „Klasse“ ein, bei einer Willkommensklasse tragen Sie diese Information bitte zusätzlich in das Feld „Klassenbezeichnung“ ein.</p> <p>Antwortoptionen: __ Klasse __ Klassenbezeichnung</p>	Bayern/Sachsen	Hinweistext	<p>Frage 1.: Bitte tragen Sie zunächst die Bezeichnung der Klasse ein, die die Schülerin oder der Schüler derzeit besucht.</p> <p>Hinweis: Sollte es sich z.B. um die Klasse 8a handeln, tragen Sie dies in das Feld „Klasse“ ein, bei einer Übergangs-, Sprachförder-, Vorbereitungs-, Integrations- oder Willkommensklasse tragen Sie diese Information bitte zusätzlich in das Feld „Klassenbezeichnung“ ein.</p> <p>Antwortoptionen: __ Klasse __ Klassenbezeichnung</p>
e6100010/ e6100020/ e6100030	<p>Frage 4.: Welche Sprache spricht die Schülerin oder der Schüler mit anderen Schülerinnen und Schülern?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen. - Als Flüchtlinge sind hier alle Personen gemeint, die als Asylbewerberinnen und Asylbewerber in Deutschland Schutz suchen, unabhängig von ihrem rechtlichen Status. - Mit Migrationshintergrund ist gemeint: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. <p>Antwortoptionen: a) mit anderen Flüchtlingen</p>	Rheinland-Pfalz	Hinweistext	<p>Frage 4.: Welche Sprache spricht die Schülerin oder der Schüler mit anderen Schülerinnen und Schülern?</p> <p>Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen. - Mit Flüchtlingen sind hier alle Personen gemeint, die als Asylbewerberinnen und Asylbewerber in Deutschland Schutz suchen, unabhängig von ihrem rechtlichen Status. - Mit Migrationshintergrund ist gemeint: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. <p>Antwortoptionen: a) mit anderen Flüchtlingen</p>

b) mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, aber ohne Fluchthintergrund

c) mit Schülerinnen und Schülern ohne Fluchthintergrund und ohne Migrationshintergrund

Antwortskala:

- überwiegend eine andere Sprache als Deutsch

überwiegend Deutsch

b) mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, aber ohne Fluchthintergrund

c) mit Schülerinnen und Schülern ohne Fluchthintergrund und ohne Migrationshintergrund

Antwortskala:

- überwiegend eine andere Sprache als Deutsch
- überwiegend Deutsch