

# Ungleiche Bildungschancen

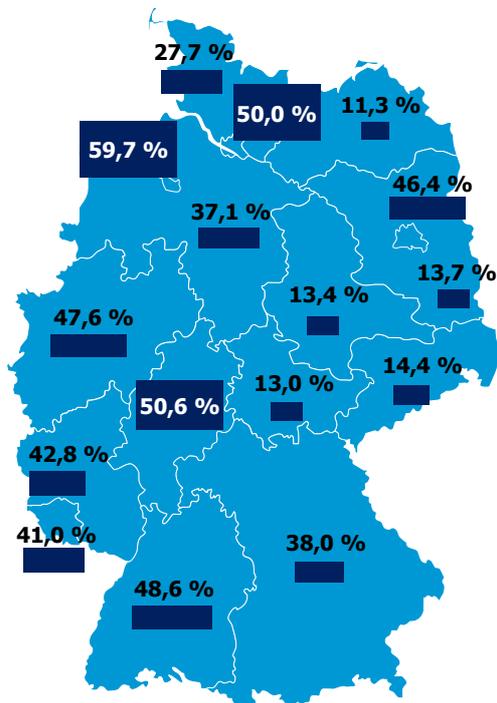
## Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

14. Februar 2023, aktualisierte Fassung

### 1. Baustelle Bildung: leichte Fortschritte, neue Herausforderungen

Über 20 Jahre nach dem sog. PISA-Schock gilt weiterhin: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> besuchen seltener eine Kita und sind an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert (Bildungsmonitoring). Zudem belegen die verschiedenen Schulleis-

#### Anteil Personen mit MH im schulpflichtigen Alter (6–17 Jahre), 2021



Quelle: Statistisches Bundesamt 2022a; Berechnung und Darstellung: SVR

tungsuntersuchungen, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden, dass die schulischen Kompetenzen von jungen Menschen

mit Migrationshintergrund weiterhin erheblich hinter denen von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurückbleiben. Während und infolge der Corona-Pandemie hat sich der Abstand nach Jahren zunehmender Annäherung sogar wieder vergrößert. Auch in der beruflichen Bildung und im Studium setzt sich diese Benachteiligung fort.

**Begriffe, die mit → gekennzeichnet sind, werden im Glossar auf der SVR-Website näher erklärt.**

Das heißt jedoch nicht, dass Menschen mit Migrationshintergrund grundsätzlich bildungsbenachteiligt sind. Bei gleichem Bildungshintergrund der Eltern und gleicher sozioökonomischer Lage erzielen Jungen und Mädchen aus bestimmten Herkunftsgruppen (z. B. der spanischen oder vietnamesischen Herkunftsgruppe) sogar überdurchschnittlich gute Ergebnisse. Für einzelne Gruppen (z. B. türkische Herkunftsgruppe) weisen die vorliegenden Befunde darauf hin, dass neben dem Bildungshintergrund und der sozioökonomischen Lage der Familie auch andere Faktoren wie etwa die mangelnde Kenntnis des deutschen Bildungssystems und die Dominanz der Herkunftssprache innerhalb der Familie den Bildungserfolg hemmen können (SVR-Forschungsbereich 2016: 52–69). Die Folge: Bereits im Vorschulalter weisen Kinder mit

<sup>1</sup> Der Migrationshintergrund wird in den hier dargestellten Bevölkerungs- und Bildungsstatistiken unterschiedlich operationalisiert. Anders als im Mikrozensus wird das Merkmal in den Leistungsstudien (Kap. 3.2.) anhand des Geburtslandes des Kindes und seiner Eltern festgemacht. In den Hochschulstatistiken wird dagegen nach Staatsangehörigkeit und Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung differenziert (Bildungsausländer/Bildungsinländer).



Migrationshintergrund geringere mathematische, sprachliche sowie naturwissenschaftliche Kompetenzen auf (vgl. Hahn/Schöps 2019). Mithin erzielen auch Schulkinder mit Migrationshintergrund häufig unterdurchschnittliche Ergebnisse in den genannten Bereichen.

Allerdings haben sich diese Leistungsunterschiede bis 2015 insgesamt gesehen etwas verringert: Internationale Vergleichsuntersuchungen haben bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland bis zu diesem Zeitpunkt einen Kompetenzzuwachs gemessen. Dieser wurde auch durch bessere Leistungen der Schulkinder mit Migrationshintergrund erreicht und ist laut PISA 2018 zumindest für Jugendliche der zweiten Zuwanderergeneration in der Sekundarstufe I stabil geblieben.

Ein bundesweiter Blick auf den Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im schulpflichtigen Alter zeigt, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt vielerorts mittlerweile der Normalfall ist (s. Abb. oben). Im Bundesdurchschnitt haben 2021 vier von zehn Schulpflichtigen eine Zuwanderungsgeschichte (39,6 %), wobei der Anteil zwischen den Ländern stark variiert – zwischen gut einem von zehn Schulpflichtigen mit Migrationshintergrund in den ostdeutschen Bundesländern (13,5 %) (außer Berlin) und sechs von zehn in Bremen (59,7 %). Dabei gehören bundesweit fast drei von zehn der in Deutschland geborenen zweiten Generation (28,2 %) und eines von zehn Kindern bzw. Jugendlichen der ersten Zuwanderungsgeneration an (11,4 %) (Statistisches Bundesamt 2022a). Ähnlich hoch ist der Anteil von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte im frühkindlichen Bereich: 40,8 Prozent der Kinder im Alter von 0 bis 5 Jahren haben einen Migrationshintergrund. Der Anteil der in Deutschland geborenen Kinder ist in dieser Altersgruppe allerdings deutlich höher als bei den schulpflichtigen Kindern (37,6 %), der Anteil der selbst zugewanderten Kinder entsprechend geringer (3,2 %) (Statistisches Bundesamt 2022a). Zur ersten Generation gehören auch jene Minderjährigen, die insbesondere 2015 und 2016 zahlreich als Schutzsuchende nach Deutschland gekommen sind.

Im Jahr 2022 sind wieder vermehrt Schutzsuchende nach Deutschland gekommen (BAMF 2023), hierunter viele Frauen mit minderjährigen Kindern, die vor dem Krieg in der Ukraine geflüchtet sind. Die Aufnahme von →Flüchtlingen ist für das deutsche Bildungssystem an sich keine neue Aufgabe. Nichtsdestotrotz stellt die hohe Fluchtzuwanderung die hiesigen Bildungseinrichtungen nach wie vor vor große Herausforderungen. Für diese Gruppe sind die Lernausgangslagen besonders heterogen, da Fluchtumstände und Bildungsvorsorgung je nach Herkunftskontext stark variieren (vgl. Brücker et al. 2019: 9–10; Romiti et al. 2016: 48–49).

In den kommenden Jahren steht das Bildungssystem zudem vor der großen Aufgabe, Bildungsnachteile auszugleichen, die in Folge der pandemiebedingten Schulschließungen und der Verlagerung des Lernortes von der Schule in die Familie entstanden sind. Insbesondere jene Eltern, die nicht ausreichend deutsche Sprachkenntnisse besitzen, einen niedrigen Bildungsstand haben, beruflich stark beansprucht sind oder deren wohnliche Situation und digitale Ausstattung das Lernen zu Hause erschweren, können ihre Kinder nur eingeschränkt unterstützen. Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien sind besonders betroffen (Engzell/Frey/Verhagen 2020; Ravens-Sieberer et al. 2021). Folglich hat sich die Leistungsschere zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund infolge der Corona-Pandemie wieder vergrößert (vgl. Kap. 3.2; Henschel et al. 2022: 190; vgl. auch die fortlaufenden Analysen aus dem Nationalen Bildungspanel (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe 2021)).

## 2. Frühkindliche Bildung

Die Politik hat verschiedene Anstrengungen unternommen, die Betreuungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund stärker an die von Kindern ohne Migrationshintergrund anzugleichen, etwa mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz von 2005, der Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz (§24 SGB VIII) im Jahr 2013 sowie großflächigen Reformen im Rahmen des sog. Gute-KiTa-Gesetzes von 2019 und dem nachfolgenden KiTa-Qualitätsgesetz, das am 1. Januar 2023 in Kraft getreten ist. Trotzdem sind die Unterschiede in den letzten Jahren stabil geblieben und zuletzt sogar leicht angestiegen. Bei den drei- bis sechsjährigen Kindern ohne Migrationshintergrund liegt die bundesweite Betreuungsquote seit 2014 konstant zwischen 96 und 99 Prozent; hier kann also von Vollbetreuung gesprochen werden (s. Abb. S. 3).



Bei den gleichaltrigen Kindern mit Migrationshintergrund war die Betreuungsquote 2016 auf 88 Prozent gestiegen; inzwischen ist sie jedoch wieder gesunken und lag 2020 nur noch bei 81 Prozent (zu den möglichen Gründen s. u.).

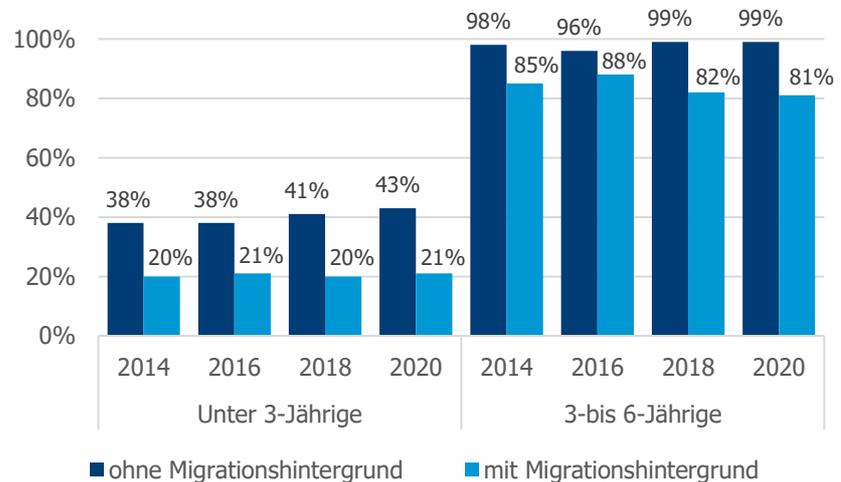
Bei den unter Dreijährigen zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Bei Kindern ohne Migrationshintergrund wurde die vonseiten der Politik bis zum Jahr 2013 angestrebte Betreuungsquote von 33 Prozent bereits frühzeitig erreicht. Sie stieg in den vergangenen Jahren kontinuierlich an und betrug 2020 im Bundesdurchschnitt 43 Prozent. Bei Gleichaltrigen

mit Migrationshintergrund liegt die bundesweite Betreuungsquote seit 2014 konstant zwischen 20 und 22 Prozent (im Jahr 2015) und damit deutlich unter der politischen Zielmarke von einem Drittel. Diese Unterschiede zeigen sich auch in den Bundesländern. In den ostdeutschen Ländern (inklusive Berlin) wurden unter Dreijährige mit Migrationshintergrund zwar häufiger betreut als im Westen der Republik, der Abstand zur Betreuungsquote von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund fällt allerdings mit 31 Prozentpunkten (PP.) sehr hoch aus. Ebenfalls große Unterschiede zeigen sich in Niedersachsen (25 PP.) und Schleswig-Holstein (23 PP.) (Statistisches Bundesamt 2018a/2021a).

Die Tatsache, dass die Betreuungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund je nach Altersgruppe gesunken ist oder stagnierte, ist im Gesamtkontext zu sehen: In den vergangenen Jahren sind mehrere Hunderttausend Kinder unter sechs Jahren nach Deutschland zugewandert. Die Anzahl der Betreuungsplätze ist zwar zwischen 2017 und 2021 für drei- bis sechsjährige Kinder um 10 Prozent auf fast 2,6 Millionen gestiegen. Bei den unter Dreijährigen zeigt sich ein Anstieg um 5 Prozent auf 681.000 Betreuungsplätze (Statistisches Bundesamt 2017a/2021b). Der quantitative Ausbau geht allerdings nicht mit einer weiteren Angleichung der Inanspruchnahme der Kitabetreuung zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund einher, sondern diese unterscheidet sich wieder stärker. Dies kann mehrere Gründe haben: steigende Geburtenzahlen, erhöhte → Zuwanderung der letzten Jahre, geringerer Zugang aufgrund von mangelnder Systemkenntnis oder Bedarf nach einer Kita in Wohnortnähe (SVR 2019: 104).

Nicht nur die aktuell etwas rückläufige Angleichung der Betreuungsquoten muss politisch adressiert werden. Sondern auch die Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund weiterhin häufiger segregierte Kindertageseinrichtungen (in Wohnortnähe) besuchen. So besuchte im Jahr 2021 ein Drittel der unter Dreijährigen mit nichtdeutscher Familiensprache (32,6 %) und fast jedes vierte Kind im Alter von drei bis sechs Jahren (37,1 %) eine Einrichtung, in der mindestens die Hälfte der Kinder eine nichtdeutsche Herkunftssprache haben. In den Stadtstaaten betrifft dies mehr als die Hälfte der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache, in Bremen sogar bis zu zwei Drittel (66,3 %) (BMFSFJ 2022: 176). Damit haben diese Kinder im Alltag weniger Gelegenheit, Deutsch zu sprechen, zu hören und zu lernen. Diese Umstände erschweren wiederum den späteren schulischen Erwerb mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen. Auch wenn sich der Leistungsrückstand zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zum Ende der Grundschule etwas angleicht, sollten systematische Sprachförderungsmaßnahmen bereits in

### Betreuungsquoten von Kindern nach Migrationshintergrund und Alter, 2014–2020



Quelle: Statistisches Bundesamt 2018a/2021a; Darstellung: SVR



der Kindertageseinrichtung ansetzen, um Bildungsungleichheiten von Beginn an zu reduzieren und den Erwerb weiterer Kompetenzen zu vereinfachen.

## 3. Schulische Bildung

### 3.1. Schulbesuch und Schulabschluss

Der in vielen Bundesländern jahrelang vorangetriebene Ausbau von Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie der integrierten Gesamtschulen hat dazu geführt, dass sich der Bestand an Hauptschulen verringert hat, während die Anzahl der weiterführenden Schulen, die zur Allgemeinen oder Fachhochschulreife hinführen zugenommen hat: Im Schuljahr 2021/22 gab es bundesweit 3.151 Gymnasien und 4.058 Gesamtschulen. Dagegen wurden nur noch 1.724 Real- und 1.757 Hauptschulen gezählt (Statistisches Bundesamt 2017b; 2022b). Insbesondere die Hauptschulen werden seitens der Eltern zunehmend abgelehnt; das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler vielerorts immer geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben.

Dennoch besuchen Jugendliche mit Migrationshintergrund noch immer überdurchschnittlich häufig diese Schulform. Das trifft insbesondere auf diejenigen zu, die im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland gekommen sind. In dieser Gruppe besucht jeder siebte eine Hauptschule (14,0 %). Auch in der zweiten Zuwanderergeneration, welche in Deutschland geboren ist, ist die Hauptschulquote noch immer höher als in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (5,9 vs. 3,3 %). Doch auch in der ersten Zuwanderergeneration besuchen inzwischen zwei Drittel eine Schule, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann: 2021 besuchten jeweils ein Drittel eine Gesamtschule (31,9 %) und ein Gymnasium (33,3 %). In der zweiten Generation sind es sogar fast drei Viertel (71,9 %), davon fast doppelt so viele an Gymnasien als an Gesamtschulen. Dies sind fast so viele wie in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, in der fast acht von zehn (78,4 %) Personen eine Schulform besuchen, die potenziell zur Hochschulreife führt (Statistisches Bundesamt 2022a).

Das hohe Interesse an höher qualifizierenden Schulformen spiegelt sich auch in den erreichten Schulabschlüssen wider. Zwischen 2017 und 2021 stieg der Anteil der Personen mit Allgemeiner oder Fachhochschulreife weiter. Er lag 2021 bei den 21- bis 30-Jährigen ohne Migrationshintergrund bei 60,6 Prozent und in der zweiten Zuwanderergeneration bei 54,9 Prozent. In der in Deutschland aufgewachsenen ersten Generation<sup>2</sup> liegt der Anteil ungefähr gleichbleibend bei 38,2 Prozent (Statistisches Bundesamt 2022a).

Der Anteil der jungen Erwachsenen mit Hauptschulabschluss sank zwischen 2017 und 2021 vor allem in der zweiten Zuwanderergeneration (-4,9 PP.) und in der Bevölkerung ohne Zuwanderungsgeschichte (-3,7 PP.), kaum aber bei den selbst Zugewanderten (-2,2 PP.). So haben im Jahr 2021 noch immer doppelt so viele junge Erwachsene der ersten Zuwanderergeneration einen Hauptschulabschluss als Personen ohne Zuwanderungsgeschichte (21,4 % vs. 10,0 %), in der zweiten Zuwanderergeneration liegt der Anteil immerhin noch bei 15,1 Prozent.

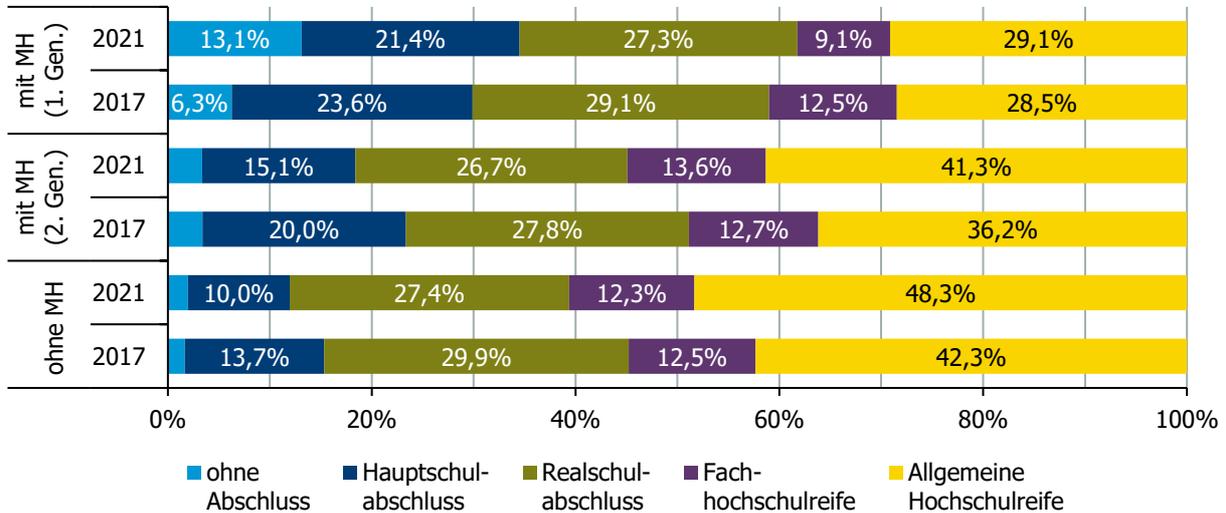
Beim Anteil der Personen ohne einen Schulabschluss zeigen sich bei den nicht mehr schulpflichtigen 21- bis 30-Jährigen ebenfalls zum Teil weiterhin große Unterschiede. Dieser ist bei der in Deutschland aufgewachsenen ersten Zuwanderergeneration mit 13,1 Prozent fast achtmal so hoch wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (1,7 %) und hat sich gegenüber dem Jahr 2017 verdoppelt. Deutlich geringer ist er in der zweiten Generation, in der der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss bei 3,4 Prozent liegt (Statistisches Bundesamt 2022a).

---

<sup>2</sup> Analog zum Bildungsbericht 2022 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022) sind in dieser Statistik nur jene Personen der ersten Generation abgebildet, die vor dem 19. Lebensjahr zugewandert sind, die also in Deutschland schulbesuchspflichtig waren. Damit soll eine Verzerrung der Statistik durch hochqualifizierte Zuwanderinnen und Zuwanderer vermieden werden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworbenen haben (z. B. Fachkräfte oder internationale Studierende).



## Schulabschlüsse von 21-30-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund (2017 und 2021)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2022a; Darstellung: SVR

Für Flüchtlinge gestaltet sich der Schulbesuch zunächst etwas komplizierter als für einheimische Kinder und Jugendliche: In Deutschlands föderal strukturiertem Schulsystem entscheiden während oder nach einem Asylverfahren die Landesverfassungen und Schulgesetze der Bundesländer darüber, ab wann die Schule besucht werden darf bzw. muss. Laut EU-Aufnahmerichtlinie (Art. 14 Abs. 2, RL 2013/33/EU) muss ein Schulzugang zwar spätestens drei Monate nach Stellung eines Asylantrags gewährt werden, doch viele Bundesländer haben Familien in den letzten Jahren deutlich länger warten lassen (SVR 2017: 126–127; Will/Becker/Winkler 2022). Die meisten Länder sehen einen Schulbesuch erst dann vor, wenn die geflüchteten Kinder und Jugendlichen im jeweiligen Bundesland wohnhaft sind und davon ausgegangen werden kann, dass sie zumindest im folgenden Schuljahr eine Schule vor Ort besuchen.

Zu welchem Zeitpunkt ein solcher „gewöhnlicher Aufenthalt“ und damit die Schulpflicht beginnt, unterscheidet sich von Land zu Land. In manchen Bundesländern beginnt die Schulpflicht ab dem Zeitpunkt, ab dem geflüchtete Kinder und Jugendliche in einer Wohnung leben (Erstaufnahmeeinrichtungen werden zum Teil hierzu gezählt, etwa in Hamburg, im Saarland und in Schleswig-Holstein). Andere Länder sehen einen gesonderten Unterricht in den Erstaufnahmeeinrichtungen ab drei Monate nach Ankunft vor (hierzu zählen bspw. Bayern (Bayerischer Landtag 2019: 18–43) und Sachsen, wo sprachliche und zum Teil fachliche Kurse auf Basis eines Lehrkonzepts des Kultusministeriums angeboten werden (SMK 2017: 3–5)).

Einiges deutet allerdings darauf hin, dass der in den Erstaufnahmeeinrichtungen angebotene Unterricht nicht immer ein der Regelschule gleichwertiges Bildungsangebot darstellt. Andersorts gilt die Schulpflicht deutlich zeitverzögert und oft erst dann, wenn geflüchtete Kinder die Erstaufnahmeeinrichtung verlassen haben und im Rahmen ihres Asylverfahrens einer Kommune zugewiesen worden sind. Flüchtlinge aus der Ukraine fallen unter die EU-Massenzustromrichtlinie, d.h. sie wurden kollektiv als schutzberechtigt anerkannt, und können laut Beschluss der Länder direkt eine Schule besuchen (KMK 2022a). Ob es in allen Kommunen im vergangenen Jahr gleichermaßen gelungen ist, die hohe Zahl zusätzlicher Schulplätze in kurzer Zeit zur Verfügung zu stellen, ist allerdings nicht klar. Ende des Jahres 2022 wurden fast 200.000 Kinder und Jugendliche an Schulen in Deutschland unterrichtet (199.003 in der 50. KW) (KMK 2022b). Aus Sicht der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz und des SVR ist ein frühzeitiger Schulstart entscheidend, um langfristig gleiche Bildungsteilhabe zu ermöglichen.



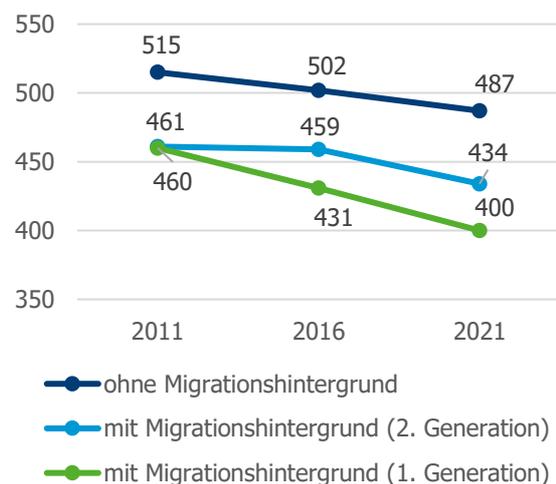
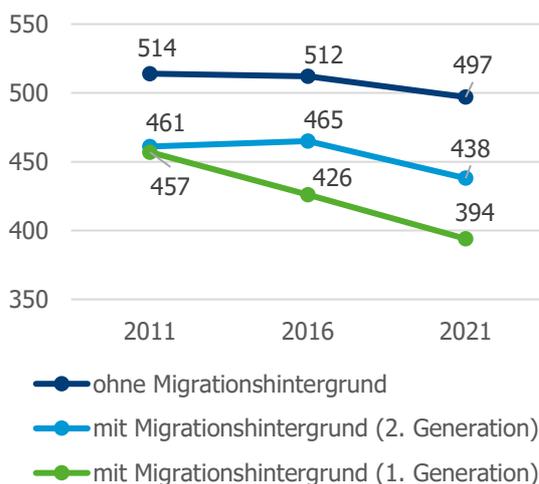
### 3.2. Schulische Kompetenzen

Auslöser für den sog. PISA-Schock im Jahr 2001 war u. a., dass die Studie in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften signifikante Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund belegte. Diese Unterschiede bestehen über 20 Jahre nach der ersten PISA-Studie fort: Weiterhin liegen die Schulleistungen von Kindern, die selbst oder deren beide Eltern nach Deutschland zugewandert sind, deutlich hinter denen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Zuwanderungsgeschichte. Während der Corona-Pandemie haben sich ihre Leistungen sogar verschlechtert.

Zwischen 2011 und 2016 blieben die Leistungen der in Deutschland geborenen zweiten Zuwanderungsgeneration im Lesen und in Mathematik zwar stabil, wie aus den Ergebnissen des bundesweiten IQB-Ländertrends für die Vierten Klassen hervorgeht (Henschel/Heppt/Rjosk/Weirich 2022: 190). Dies galt aber nicht für Kinder aus der ersten Zuwanderergeneration; hier sind die Leistungen um 31 Kompetenzpunkte im Lesen (s. Abb. links) und 29 Punkte in Mathematik gesunken (s. Abb. rechts). Das Absinken des Leistungsniveaus lässt sich durch die veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen 2015 und 2017 erklären, u. a. durch Zuzüge aus Syrien, dem Kosovo und Rumänien, und die damit verbundenen veränderten Bedarfe der Schülerinnen und Schüler.

Während der Corona-Pandemie und den damit verbundenen teilweisen und vollständigen Schulschließungen haben sich die Leistungsunterschiede, die sich bis 2015 punktuell verringert hatten, wieder verstärkt. Zwischen den Messungen des IQB-Ländertrends in 2016 und 2021 nahm die Lesefähigkeit der Viertklässlerinnen und Viertklässler der zweiten Generation um 27 Punkte ab, der ersten Generation um 32 Punkte. Dies entspricht etwa dem Lernerwerb eines Schulhalbjahrs. Auch der Leistungsabfall der in Deutschland geborenen Kinder mit Migrationshintergrund in Mathematik von 25 Punkten und der von selbst zugewanderten Kinder um 31 Punkte ist deutlich größer als bei Kindern ohne Migrationsgeschichte. Vergleicht man die Punkte mit dem, was Kinder im Laufe eines Schuljahres in Mathematik lernen, entspricht der Nachholbedarf etwa dem Lernstoff, der in einem Schuljahrdrittel vermittelt wird (Henschel/Heppt/Rjosk/Weirich 2022: 188).

#### Lesekompetenz (linke Abbildung) und mathematische Kompetenz (rechte Abbildung) von Kindern der vierten Jahrgangsstufe mit und ohne Migrationshintergrund, 2011 – 2021



Anmerkung: Dargestellt ist die durchschnittliche Punktzahl, die eine Bevölkerungsgruppe im Lese- bzw. Mathematiktest erreicht hat.

Quelle: Henschel et al. 2022: 190; Darstellung: SVR

Die Veränderungen beunruhigen besonders, wenn man die hier dargestellten gemittelten Werte inhaltlich den Kompetenzstufen zuordnet. Im Lesen werden 2021 insgesamt 42,4 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler den Kompetenzstufen I und II zugeordnet (Wittig/Schneider 2022: 43-52), in Mathematik 45,2



Prozent (Schumann/Sachse 2022: 68-71). Diese Schulkinder erreichen nicht den Regelstandard, der notwendig ist, um in den weiterführenden Schulen problemlos dem Unterricht folgen zu können. Dies betrifft Lernende mit einem Migrationshintergrund in besonderem Maße. Kinder mit Zuwanderungsgeschichte erreichen im Durchschnitt diesen Regelstandard in den untersuchten Bereichen nicht. Sie können im Lesen zwar einfache kausale Beziehungen in einem Text erschließen, ihnen fehlt jedoch die Fähigkeit, einen Text ansatzweise im Ganzen zu erfassen. In Mathematik können sie erworbene Routineprozeduren anwenden (z. B. in den Grundrechenarten), sind jedoch nicht in der Lage Transferleistungen zu erbringen, d.h. ihr Wissen auf unterschiedliche Problemstellungen zu übertragen.

Insgesamt zeigt sich für den schulischen Bereich, dass das durchschnittliche Kompetenzniveau von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weiterhin und seit der Corona-Pandemie wieder verstärkt unter dem von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund liegt. Grund hierfür ist vor allem die Tatsache, dass Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund seltener in der Familie Deutsch sprechen, häufiger aus sozial benachteiligten Familienverhältnissen kommen (Henschel et al. 2022: 208-211) und dort oft nicht die gleiche Unterstützung erfahren wie viele Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Diese Befunde bestätigen auch sämtliche Schulleistungsstudien der vergangenen Jahre (vgl. SVR-Forschungsbereich 2016: 52–69). Besonders einschlägig sind in diesem Zusammenhang Befunde aus der PISA-Studie 2018, wonach knapp 50 Prozent der Jugendlichen, von denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, eine sozioökonomische Benachteiligung aufweisen (OECD 2019a). Die OECD (2019b) ordnet Deutschland einer Reihe von Staaten zu, in denen Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund über vergleichsweise geringe sozioökonomische Ressourcen verfügen. Erschwerend kommt hinzu: Schulkinder mit Migrationshintergrund treffen in der Schule seltener auf leistungsfördernde Lernumgebungen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Wie die OECD (2019b) gezeigt hat, liegt Deutschland bei den lese- und sprachfördernden Gegebenheiten in Schulen (z. B. schuleigene Bibliotheken, Lese- und Debattierclubs, Organisation von Vorträgen von Journalistinnen und Journalisten oder Autoren und Autorinnen) deutlich unter dem OECD-Durchschnitt.

Weiterhin lernen Kinder und Jugendliche besonders in Großstädten häufig an sog. segregierten Schulen, an denen überwiegend Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung, unterrichtet werden. Dabei hat der Zuwandereranteil an einer Schule für sich allein genommen keinen leistungshemmenden Effekt. Entscheidend sind vielmehr die soziale Zusammensetzung und insbesondere das durchschnittliche Lernniveau im Klassenzimmer. Da Letzteres an segregierten Schulen häufig niedriger ausfällt, kann eine zunehmende Entmischung dazu führen, dass sich ungleiche Bildungschancen weiter verschärfen (SVR-Forschungsbereich 2013: 19–21). Die wachsende Anzahl integrierter Schulformen kann dazu beitragen, dieser →Segregation entgegenzuwirken.

Während der Corona-Pandemie haben sich die Lernbedingungen für Kinder verschlechtert. Kinder mit Zuwanderungsgeschichte waren hiervon besonders betroffen. So fiel der Anteil des Präsenzunterrichts im Schuljahr 2020/21 – dies ist das Schuljahr, in den der zweite Lockdown fiel – für Kinder mit Migrationshintergrund signifikant niedriger aus als für Kinder ohne Migrationshintergrund. Kinder mit Zuwanderungsgeschichte fanden zuhause zudem weniger günstige Lernbedingungen vor als Gleichaltrige ohne Zuwanderungsgeschichte. Sie hatten beispielsweise weniger häufig einen Raum zum ungestörten Lernen oder einen eigenen Schreibtisch, hatten häufiger schulpflichtige Geschwister und konnten von ihren Eltern weniger gut unterstützt werden (Henschel et al. 2022: 204-211).

Die Bundesregierung ist aufgrund dieser und weiterer Ergebnisse zu der Schlussfolgerung gelangt, dass die Folgen der Pandemie bei den Kindern und Jugendlichen anhalten und hat daher vielfältige Maßnahmen geplant und teilweise bereits beschlossen (IMA 2023). Zu diesen gehört das Bundesprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ (BMFSFJ), mit dem u. a. Lernrückstände wieder abgebaut werden sollten. Geplant ist außerdem ein „Startchancen-Programm“ (BMBF), um gleiche Bildungschancen zu fördern und Nachteile auszugleichen. Dieses ist allerdings derzeit noch in der Entwicklungsphase. In den kommenden Jahren wird sich zeigen, ob eine Angleichung wieder erreicht werden kann.

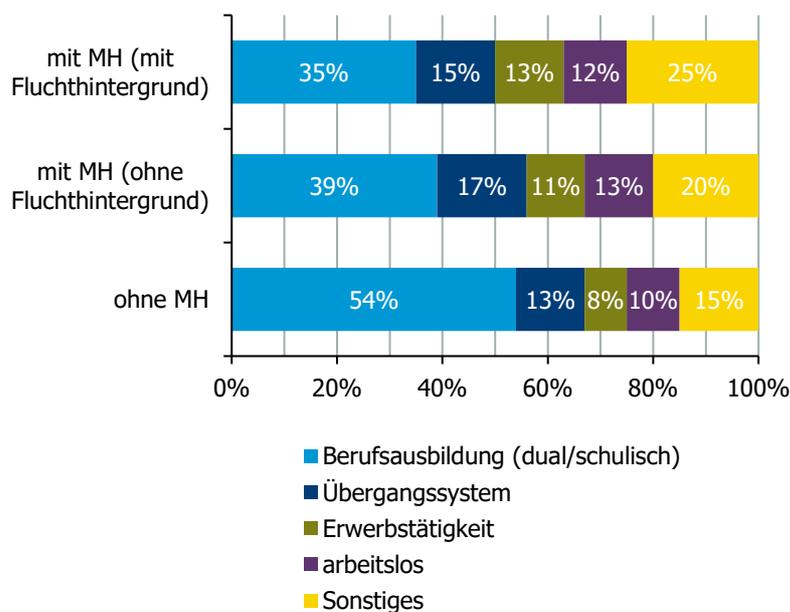


## 4. Berufliche Bildung

Nach der Schule stehen jungen Menschen je nach ihrem Abschluss verschiedene Ausbildungswege offen. Ein Großteil der Jugendlichen entscheidet sich für eine betriebliche duale Ausbildung oder ein Hochschulstudium. Auf der anderen Seite findet ein beträchtlicher Teil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger zunächst keine Ausbildungsstelle und nimmt an Maßnahmen des sog. Übergangssystems teil, die darauf abzielen, junge Menschen ohne Ausbildungsstelle mittelfristig in Ausbildung zu bringen. Jugendliche mit Migrationshintergrund beginnen weiterhin weniger häufig und zu einem späteren Zeitpunkt eine Berufsausbildung als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Im Jahr 2021 traten von denjenigen mit Migrationshintergrund, die sich vorab bei der Bundesagentur für Arbeit als ausbildungsinteressiert gemeldet hatten, 35 bzw. 39 Prozent eine duale Ausbildung an – deutlich weniger als bei den Personen ohne Migrationshintergrund (54 %) (s. Abb. links). Ausbildungsinteressierte mit einem Migrationshintergrund finden sich zudem etwas häufiger als jene ohne Zuwanderungsgeschichte in Maßnahmen des Übergangssystems. Sie gehen eher einer Erwerbstätigkeit nach und sind auch eher arbeitslos als Ausbildungsinteressierte ohne Zuwanderungsgeschichte (BIBB 2022: 203).

### Verbleib von Ausbildungsinteressierten mit und ohne Migrationshintergrund (MH), 2021



Anmerkung: Ausbildungsinteressierte sind Personen, die im Jahr 2021 bei der Bundesagentur für Arbeit entsprechend registriert waren. Ihr Verbleib wurde zum Jahresende 2021 erfragt. Die Kategorie „Sonstiges“ umfasst u. a. Wehrdienst, die Rückkehr an eine allgemeinbildende Schule und im Fall von geflüchteten Personen Deutsch- und → [Integrationskurse](#). Die Kategorie „mit MH (mit Fluchthintergrund)“ umfasst Personen im Kontext der Fluchtmigration und Personen, die selbst bzw. deren Familie aus anderen Gründen zugewandert sind.

Quelle: BIBB 2022: 203, Darstellung: SVR

Fluchthintergrund ist ein Abwärtstrend erst zum zweiten Pandemiejahr beobachtbar (-6 PP.). Da sich viele Flüchtlinge zum Befragungszeitpunkt in einem Integrations- oder Sprachkurs befanden (BIBB 2022: 203-204), kann der Trend zumindest teilweise auf eine veränderte Zusammensetzung aufgrund erhöhter Neuzuwanderung zurückgeführt werden.

Der Vergleich der Einmündungsquoten von 2021 mit den vorhergehenden Jahren 2018 (vor der Corona-Pandemie) und 2020 (im ersten Pandemiejahr) zeigt für die drei Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Trends (BIBB 2021a): Bei den Ausbildungsinteressierten ohne Migrationshintergrund zeigt sich ein leichter Abwärtstrend bei der Einmündung in die Berufsausbildung und dafür ein etwas höherer Anteil erwerbstätiger und arbeitsloser Personen. Bei den Ausbildungsinteressierten mit Migrationshintergrund ist im ersten Pandemiejahr ein deutlicher ‚Knick‘ in der Ausbildungsaufnahme sichtbar: Sie nimmt von 2018 zu 2020 um 4 Prozentpunkte ab und danach in ähnlichem Umfang zu 2021 wieder zu (+3 PP.). Hier scheinen sich die Einmündungszahlen wieder zu erholen. Die Veränderungen können auf einen Rückgang der Ausbildungsstellen und der Arbeitsplätze für Geringqualifizierte in Folge des pandemiebedingten wirtschaftlichen Lockdowns zurückgeführt werden (BIBB 2021b: 42–43). Bei Ausbildungsinteressierten mit



Ausbildungsinteressierte mit Migrationshintergrund haben mit einer Vielzahl an Einstiegshürden in die Berufsausbildung zu kämpfen. Dies gilt in besonderem Maße für Neuzugewanderte. Zu nennen sind insbesondere aufenthaltsrechtliche Einschränkungen, die vor allem Flüchtlinge im Asylverfahren oder mit einer →Duldung betreffen, sowie eingeschränkte Zugänge zu den Angeboten des Übergangssystems für junge Erwachsene, die nicht mehr der Berufsschulpflicht unterliegen. Als weitere Hürden sind u. a. eine mangelnde Systemkenntnis, unzureichende Sprachkenntnisse, finanzielle Herausforderungen, aber auch →Diskriminierungserfahrungen zu nennen (SVR-Forschungsbereich 2020: 23–30).

## 5. Studium

Ob junge Menschen mit Migrationshintergrund ein Studium aufnehmen, entscheidet sich häufig schon in der Schule, wo sich Ungleichheiten bisweilen über verschiedene Bildungsetappen kumulieren und u. a. an den Übergängen zur nächsthöheren Schulform sichtbar werden oder sich verschärfen (SVR-Forschungsbereich 2016: 52–69). Dennoch hatten 2021 drei von zehn (30,0 %) aller Studierenden an deutschen Hochschulen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2022). Der Wert hat sich seit 2017 kaum verändert (29,0 %). Hierbei muss jedoch differenziert werden, ob es sich bei den Studierenden mit Migrationshintergrund um Personen handelt, die in Deutschland geboren wurden (15,0 % aller Studierenden) oder ob sie selbst zugewandert und hier aufgewachsen sind (5,7 %), oder um Studierende, die als Erwachsene nach Deutschland zugewandert sind (9,4 %) (Statistisches Bundesamt 2022a). In die letzte Gruppe fallen die sog. Internationalen Studierenden, die im Ausland zur Schule gegangen und dann gezielt zum Studium nach Deutschland zugewandert sind. So lassen sich Aussagen zu Entwicklungen und Erfolgen innerhalb des deutschen Schulsystems sowie über erfolgreiche Anwerbestrategien für internationale Studierende treffen. Letztere stellen einen Sonderfall dar und werden im Folgenden nicht berücksichtigt (vgl. dazu insbesondere SVR-Forschungsbereich 2017: 21–27).

### Rückstand in der sprachlichen Kompetenz bei Studierenden mit Migrationshintergrund (MH)

	selbst zugewandert	Eltern zugewandert	Großeltern zugewandert
ohne MH	Vergleichsgruppe		
mit MH	↓	↓	kein Unterschied
ehem. UdSSR	↓	kein Unterschied	kein Unterschied
Türkei	↓	↓	kein Unterschied

Lesehilfe: Studierende, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, haben ein schlechteres Leseverständnis als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (↓).

Quelle: Olczyk et al. 2016: 55–58; Darstellung: SVR

Studierende mit Migrationshintergrund, die das deutsche Schulsystem erfolgreich durchlaufen haben (sog. →Bildungsinländer und Bildungsinländerinnen), verfolgen oft höhere Bildungsziele als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund. Dennoch besteht bei ihnen ein höheres Risiko, das Studium abzubrechen. So haben im Absolventenjahr 2020 schätzungsweise vier von zehn (42 %) der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer ihr Bachelorstudium abgebrochen. Bei diesen Schätzungen wurde die coronabedingte Verlängerung der Regelstudienzeit berücksichtigt. Der Anteil ist seit 2016 gesunken (- 4 PP.). Bei den Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit waren es nur 28 Prozent; dieser Anteil ist seit Jahren fast unverändert. Auch im Masterstudium waren die Abbruchquoten für Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer 2020 deutlich höher als bei deutschen Studierenden (32 % vs. 21 %) (Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022) und damit seit Jahren gleichbleibend. Zudem erzielen Studierende mit Migrationshintergrund im Schnitt schlechtere Prüfungsergebnisse, wie Untersuchungen in den Fachbereichen Jura, Medizin und Wirtschaftswissenschaften zeigen (vgl. SVR-Forschungsbereich 2017: 18).

Insgesamt lässt sich die Bildungsbenachteiligung von Studierenden mit Migrationshintergrund zu großen Teilen durch die soziale Herkunft erklären (vgl. Diehl/Hunkler/Kristen 2016: 24–27). Mehr als die Hälfte von ihnen sind Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger: Als Erste in ihrer Familie haben sie den Weg an die Hochschule geschafft. Dort sind sie zunächst auf sich gestellt, denn das Elternhaus kann meist



weder genügend Geld noch eigene Studienerfahrungen beisteuern. Zudem gelangen Studierende mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig auf Umwegen an die Hochschule und nehmen auch mit schlechteren Schulleistungen ein Studium auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Tab. F4-3web/F4-5 web; vgl. Ebert/Heublein 2017: 151–159). Dies zeigt sich u. a. bei den sprachlichen Kompetenzen, also beim Lesen und Verstehen von Fachliteratur (s. Tab. oben). Studierende mit Migrationshintergrund haben zwar keine Probleme mit Deutsch als Alltagssprache, doch vielen von ihnen fällt es vergleichsweise schwer, wissenschaftliche Texte zu verstehen und in Seminaren anspruchsvolle fachliche Themen zu diskutieren (vgl. Ebert/Heublein 2017: 43). Das betrifft vor allem jene, die im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland zugewandert sind, also nicht von Anfang an in einem deutschsprachigen Umfeld aufgewachsen sind.

Im Zuge der gestiegenen Fluchtwanderung nach Deutschland hat sich mittlerweile zudem die Zahl der Studierenden aus Krisenländern weiter erhöht. Beispielsweise sind im Studienjahr 2021/22 fast 20.800 Studierende aus Syrien und 12.000 Studierende aus dem Iran in Deutschland eingeschrieben (Statistisches Bundesamt 2022c). Ein wichtiges Zugangstor zum Studium war und ist das seit 2016 laufende deutschlandweite DAAD-Studienvorbereitungsprogramm „Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium“ (Integra), über das bereits in den ersten drei Förderjahren mehr als 26.000 Geflüchtete mit sprachlichen und fachlichen Vorbereitungskursen für ein Studium qualifiziert wurden (DAAD 2020: 26).

Die bisherige Forschung zeigt, dass Geflüchtete im Studium vor sehr ähnlichen Hürden stehen wie ihre internationalen Mitstudierenden, die keine Fluchterfahrung aufweisen und die eigens zum Studium nach Deutschland gekommen sind. Auch sie kämpfen bspw. mit sprachlichen Hürden und Geldsorgen und brauchen oft Zeit, um sich an die hiesige Studien- und Lernkultur zu gewöhnen, die mitunter eine deutlich andere ist als in vielen Herkunftsländern. Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Fluchterfahrung ergeben sich aus dem Bedarf nach zusätzlicher individueller Beratung und Betreuung, der bei Geflüchteten vor allem in der Studieneingangsphase entsteht. Neben ihrer Fluchterfahrung erfordern ihre teils unsichere Bleibeperspektive und ihre unterbrochene Bildungsbiografie mehr Unterstützung seitens des Hochschulpersonals (vgl. u. a. Morris-Lange/Lokhande 2021; Grüttner/Schröder/Berg 2020; DAAD 2020; Schammann/Younso 2016).



## Quellen

### Baustelle Bildung: leichte Fortschritte, neue Herausforderungen

*SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2016: Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

*Hahn, Inga/Schöps, Katrin* 2019: Bildungsunterschiede von Anfang an? Die Bedeutung von Struktur- und Prozessmerkmalen für die naturwissenschaftliche Kompetenz von Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund

*Statistisches Bundesamt* 2022a: Sonderauswertung des Mikrozensus 2017–2021 vom 20.12.2022 im Auftrag des SVR

*BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* 2023: Schlüsselzahlen Asyl 2022*Brücker, Herbert/Croisier, Johannes/Kosyakova, Yuliya/Kröger, Hannes/Pietrantuono, Giuseppe/Rother, Nina/Schupp, Jürgen* 2019: Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. IAB-Kurzbericht 3/2019

*Romiti, Agnese/Brücker, Herbert/Fendel, Tanja/Kosyakova, Yuliya/Liebau, Elisabeth/Rother, Nina/Schacht, Diana/Scheible, Jana/Siegert, Manuel* 2016: Bildung und Sprache, in: Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Überblick und erste Ergebnisse. IAB-Forschungsbericht Nr. 14

*Engzell, Per/Frey, Arun/Verhagen, Mark D.* 2020: Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic, in: SocArXiv

*Ravens-Sieberer, Ulrike/Kaman, Anne/Erhart, Michael/Devine, Janine/Schlack, Robert/Otto, Christiane* 2021: Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany, in: European Child & Adolescent Psychiatry

*Leibniz-Institut für Bildungsverläufe* 2021: Nationales Bildungspanel nimmt Corona-Auswirkungen auf Bildungsbiografien in den Blick

*Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian* 2022: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: *Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie* (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021

### Frühkindliche Bildung

*Statistisches Bundesamt* 2018a: Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund

*Statistisches Bundesamt* 2021a: Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung am 1. März 2020 nach Ländern

*Statistisches Bundesamt* 2017a: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2017

*Statistisches Bundesamt* 2021b: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2021

*SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2019: Bewegte Zeiten. Rückblick auf die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre. Jahresgutachten 2019



BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2022: Monitoringbericht zum KiQuTG 2022

### **Schulbesuch und Schulabschluss**

Statistisches Bundesamt 2017b: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2016/2017.

Statistisches Bundesamt 2022b: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2021/2022.

Statistisches Bundesamt 2022a: Sonderauswertung des Mikrozensus 2017–2021 vom 20.12.2022 im Auftrag des SVR

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022: Bildungsbericht 2022, Bielefeld

Will, Gisela/Becker, Regina/Winkler, Oliver 2022: Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents' School Participation in Lower Secondary Education in Germany, in: Frontiers in Sociology, 7.

SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017

Bayerischer Landtag 2019: ANKER-Einrichtungen in Bayern III. Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Gülseren Demirel, weiterer Abgeordneter und der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. Drucksache 18/1567

SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2017: Lernangebot für Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen des Freistaates Sachsen. Curriculare Grundlagen

KMK – Kultusministerkonferenz 2022a: Zum Umgang mit (schulpflichtigen) geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.05.2022.

KMK – Kultusministerkonferenz 2022b: Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine. 50. KW (12. - 18.12.2022), [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/AW\\_Ukraine\\_KW\\_50.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/AW_Ukraine_KW_50.pdf); 23.01.2023

SWK - Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz/SVR - Sachverständigenrat für Integration und Migration 2022: Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine rasch Kita- und Schulbesuch ermöglichen. Pressestatement vom 21.3.2022.

### **Schulische Kompetenzen**

Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian 2022: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021

Wittig, Julia/schneider, Rebecca 2022: Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch, in: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021

Schumann, Kristoph/Sachse, Karoline A. 2022: Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Mathematik, in: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021

SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016: Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem



*OECD – Organization for Economic Cooperation and Development 2019a: Programme for International Student Assessment (PISA) PISA 2018 Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland*

*OECD – Organization for Economic Cooperation and Development 2019b: PISA Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen können. Band I*

*SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013: Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*

*IMA – Interministerielle Arbeitsgruppe „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona“ 2023: Abschlussbericht*

## **Berufliche Bildung**

*BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung 2022: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*

*BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung 2021a: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*

*BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung 2021b: Berufsbildungsbericht 2021 (Vorläufige Version vom 15.5.2021)*

*SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2020: Zugang per Zufallsprinzip? Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung*

## **Studium**

*SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016: Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*

*Statistisches Bundesamt 2022a: Sonderauswertung des Mikrozensus 2017–2021 vom 20.12.2022 im Auftrag des SVR*

*SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: Allein durch den Hochschuldschunzel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*

*Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert 2022: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland, in: DZHW Brief 5, 1-16.*

*Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia 2016: Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 33–70*

*Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Bildung in Deutschland 2018*

*Ebert, Julia/Heublein, Ulrich 2017: Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*



*Olczyk, Melanie/Seuring, Julian/Will, Gisela* 2016: Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 33–70

*Statistisches Bundesamt* 2022c: Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2021/2022

*DAAD* 2020: Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge.

*Morris-Lange, Simon/Lokhande, Mohini* 2021: Flüchtlingsintegration und Fachkräftemigration: Welche Rolle spielen Hochschulen. Begleitstudie zu den DAAD-Programmen Integra und PROFI. Wissenschaftlicher Stab des Sachverständigenrats für Integration und Migration (SVR), Bonn.

*Grüttner, Michael/Schröder, Stefanie/Berg, Jana* 2020: Erfolgserwartung und Abbruchneigung bei internationalen Studieninteressierten und Geflüchteten in der Studienvorbereitung, in: Jungbauer-Gans, Monika/Gottburgsen, Anja (Hrsg.): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung, Wiesbaden, 169 –196

*Schammann, Hannes/Younso, Christin* 2016: Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Empirische Befunde und Handlungsempfehlungen



## Impressum

### Herausgeber

Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR) gGmbH  
Neue Promenade 6  
10178 Berlin  
Tel.: 030/288 86 59-0  
Fax: 030/288 86 59-11  
info@svr-migration.de  
[www.svr-migration.de](http://www.svr-migration.de)

### Verantwortlich

Dr. Cornelia Schu

### Redaktion

Dr. Mohini Lokhande  
Melissa Koch

© SVR gGmbH, Berlin 2023

## Über den Sachverständigenrat

Der Sachverständigenrat für Integration und Migration ist ein unabhängiges und interdisziplinär besetztes Gremium der wissenschaftlichen Politikberatung. Mit seinen Gutachten soll das Gremium zur Urteilsbildung bei allen integrations- und migrationspolitisch verantwortlichen Instanzen sowie der Öffentlichkeit beitragen. Dem SVR gehören neun Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen und Forschungsrichtungen an: Prof. Dr. Hans Vorländer (Vorsitzender), Prof. Dr. Birgit Leyendecker (Stellvertretende Vorsitzende), Prof. Dr. Havva Engin, Prof. Dr. Birgit Glorius, Prof. Dr. Marc Helbling, Prof. Dr. Winfried Kluth, Prof. Dr. Steffen Mau, Prof. Panu Poutvaara, Ph.D., Prof. Dr. Sieglinde Rosenberger.

Weitere Informationen unter: [www.svr-migration.de](http://www.svr-migration.de)