



Ungleiche Bildungschancen

Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

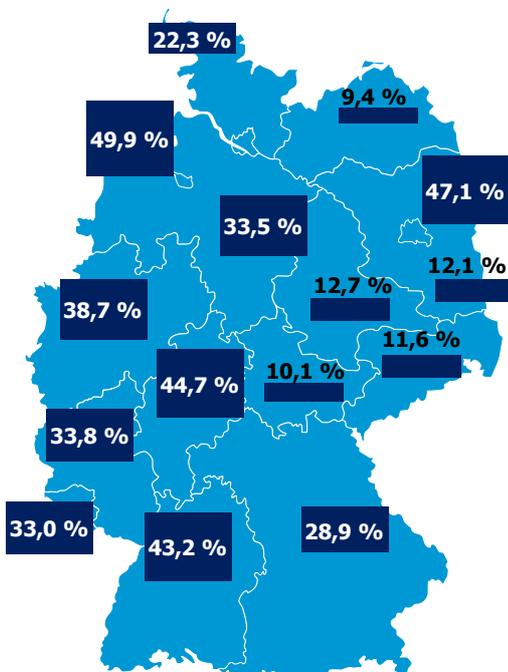
08. April 2020, aktualisierte Fassung

KURZ UND BÜNDIG

1. Baustelle Bildung: leichte Fortschritte, neue Herausforderungen

Fast 20 Jahre nach dem sog. PISA-Schock gilt weiterhin: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen seltener eine Kita und sind an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert. Zudem belegen die verschiedenen Schulleistungsuntersuchungen, 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. Auch in der beruflichen Bildung und im Studium setzt sich diese Benachteiligung fort.

Zuwandereranteil in den 9. Klassen, 2018



Anmerkung: Hamburg ist aufgrund unzureichender Datenlage nicht berücksichtigt.

Quelle: IQB-Bildungstrend 2018: 299

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 Migrationshintergrund geringere mathematische, sprachliche sowie naturwissenschaftliche Kompetenzen auf (vgl. Hahn/Schöps 2019). Mit hin 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.



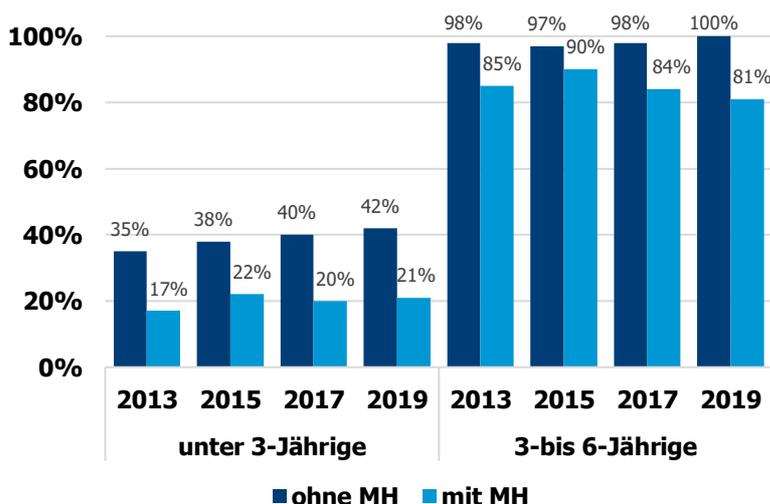
Ein bundesweiter Blick auf den Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund zeigt, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt vielerorts mittlerweile der Normalfall ist (s. Abb. oben). Im Bundesdurchschnitt haben 33,6 Prozent eine Zuwanderungsgeschichte, wobei der Anteil zwischen den Ländern stark variiert zwischen 9,4 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern und fast 50 Prozent in Bremen.

Auch die Aufnahme von Flüchtlingen ist für das deutsche Bildungssystem an sich keine neue Aufgabe. Nichtsdestotrotz stellt die hohe Fluchtzuwanderung seit dem Jahr 2015 die hiesigen Bildungseinrichtungen vor große Herausforderungen. Mehr als 30 Prozent der Menschen, die 2015 und 2016 einen Asylantrag gestellt haben, waren unter 18 Jahre alt und hatten somit das Recht bzw. die Pflicht, eine Schule oder – im Falle der Ein- bis Sechsjährigen – eine Kindertagesbetreuung zu besuchen. In den Jahren 2017 und 2018 stieg die Zahl der Minderjährigen weiter: 45 bzw. 48 Prozent der Asylantragstellenden waren unter 18 Jahre alt. Zudem waren 15 Prozent der Asylsuchenden im Jahr 2018 zwischen 18 und 25 Jahre alt und damit im Ausbildungs- bzw. Studieralter. Das deutsche Bildungssystem steht also auch weiterhin vor der Aufgabe, zusätzlich mehrere Hunderttausend junge Flüchtlinge für das Leben und die Arbeitswelt in Deutschland zu qualifizieren (BAMF 2016/2017/2018/2019: 21–25). Da Fluchtumstände und Bildungsversorgung je nach Herkunftskontext stark variieren, sind die Lernausgangslagen der Flüchtlinge äußerst heterogen (vgl. Brücker et al. 2019: 9–10; Romiti et al. 2016: 48–49).

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 im Jahr 2013 sowie großflächigen Reformen im Rahmen des sog. Gute-KiTa-Gesetzes von 2019. 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 2013 konstant zwischen 96 und 100 Prozent; hier kann also von Vollbetreuung gesprochen werden (s. Abb. unten).

Betreuungsquoten von Kindern nach Migrationshintergrund (MH) und Alter, 2013–2019



Quelle: Statistisches Bundesamt 2020a/2020b; eigene Darstellung

Bei den gleichaltrigen Kindern mit Migrationshintergrund war die Betreuungsquote 2015 auf 90 Prozent gestiegen; inzwischen ist sie jedoch wieder gesunken und lag 2019 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 betrug 2019 im Bundesdurchschnitt 42 Prozent. Bei Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund liegt die bundesweite Betreuungsquote seit 2015 konstant zwischen 20 und 22 Prozent 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 leicht häufiger betreut als im Westen der Republik, der Abstand zur



Betreuungsquote von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund fällt allerdings sehr hoch aus. Ebenfalls große Unterschiede zeigen sich in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Etwas geringer fielen diese in den süddeutschen Bundesländern Baden-Württemberg und Bayern aus (Statistisches Bundesamt 2020a/2020b).

Die Tatsache, dass die Betreuungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund je nach Altersgruppe gesunken ist oder stagnierte, ist im Gesamtkontext zu sehen: Seit 2015 sind mehrere Hunderttausend Kinder unter sechs Jahren nach Deutschland zugewandert. Ein Blick auf die absoluten Betreuungszahlen in Tageseinrichtungen bestätigt, dass viel passiert ist: Seit 2015 ist die Anzahl der Betreuungsplätze für drei- bis sechsjährige Kinder um 8 Prozent auf 2,1 Millionen gestiegen. Bei den unter Dreijährigen zeigt sich ein noch deutlicherer Anstieg um knapp 16 Prozent auf inzwischen über 687.000 Betreuungsplätze (Statistisches Bundesamt 2020c). 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, d. h. solche, in denen mindestens 50 Prozent der Kinder eine nichtdeutsche Herkunftssprache haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: Abb. H3-2web). Damit haben diese Kinder im Alltag weniger Gelegenheit, Deutsch zu sprechen, zu hören und zu lernen. Diese Umstände erschweren wiederum den Erwerb naturwissenschaftlicher Kompetenzen. Auch wenn sich der Leistungsrückstand zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zum Ende der Grundschule etwas angleicht, sollten systematische Sprachförderungsmaßnahmen bereits in 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

Stabile Unterschiede zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich weiterhin auch in der Verteilung auf die Schulformen. Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen überdurchschnittlich häufig eine Hauptschule. Das trifft insbesondere auf diejenigen zu, die im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland gekommen sind. Allerdings hat sich der Anteil der Jugendlichen der ersten Zuwanderergeneration, die eine Hauptschule besuchen, im letzten Jahr deutlich verringert. Während im Jahr 2017 noch jeder fünfte Jugendliche der ersten Zuwanderergeneration eine Hauptschule besuchte, war es im Jahr 2018 nur noch jeder siebte (s. Abb. S. 4). Auch innerhalb der zweiten Zuwanderergeneration, welche in Deutschland geboren ist, hat sich die Hauptschulquote im Vergleich zu den letzten Jahren weiter verringert: Während sie 2013 noch bei 13,5 Prozent und 2017 bei 8,9 Prozent lag, sank der Wert im Jahr 2018 weiter auf 6,8 Prozent. Ähnlich verhält es sich bei den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Damit besuchen Jugendliche mit Migrationshintergrund, trotz einer abnehmenden Tendenz, im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund noch immer deutlich häufiger eine Hauptschule.

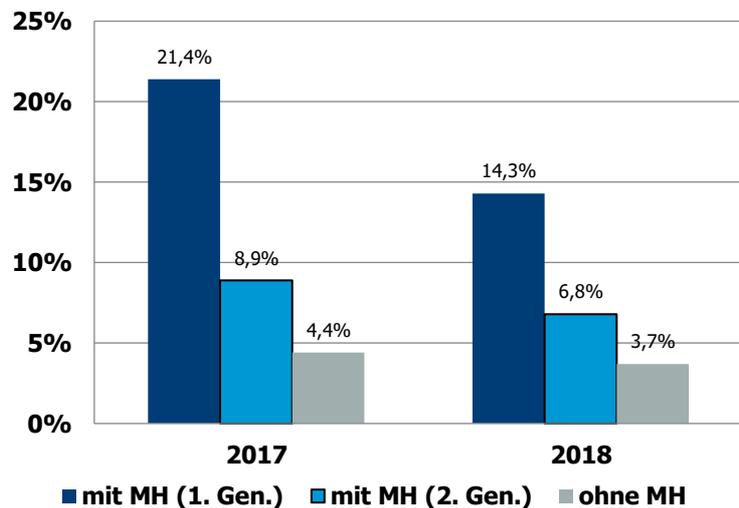
Insgesamt werden Hauptschulen seitens der Eltern zunehmend abgelehnt; das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler vielerorts immer geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Die in vielen Bundesländern eingeführten Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie die integrierten Gesamtschulen tragen außerdem dazu bei, den Bestand der Hauptschulen zu verringern. Der Anteil der integrierten Gesamtschulen hat sich dementsprechend zwischen 2006 und 2016 um 10 Prozent erhöht. Bei den Schularten mit mehreren Bildungsgängen zeigte sich in diesem Zeitraum ein Anstieg um 6 Prozent (Statistisches Bundesamt 2018a).



Im gegenläufigen Trend hat sich die Anzahl der Hauptschulen zwischen 2008 und 2018 mehr als halbiert und ist damit im Gesamtanteil um knapp 9 Prozent niedriger als 2008 (Statistisches Bundesamt 2018a).

Der Trend zu integrierten Schulformen hat in jüngster Zeit auch den langanhaltenden Drang zum Gymnasium bei allen Schülerinnen und Schülern leicht abgeschwächt. So besuchten im Jahr 2018 39,4 Prozent (2017: 41,1 %) aller 11- bis 14-Jährigen ohne Migrationshintergrund ein Gymnasium. Dieser moderate Rückgang zeigt sich auch bei Jugendlichen der ersten und zweiten Zuwanderergeneration: Mit 34,3 Prozent Besuchsquote waren Jugendliche der zweiten Zuwanderergeneration etwas weniger an Gymnasien vertreten als noch 2017 (35,3 %). Auch bei Gleichaltrigen mit eigener Migrationserfahrung fiel die Gymnasialquote 2018 mit 20,6 Prozent im Vergleich zum Jahr 2017 (23,8 %) niedriger aus (Statistisches Bundesamt 2018b; Statistisches Bundesamt 2020d).

Anteil der Jugendlichen (11–14 Jahre), die eine Hauptschule besuchen, 2017–2018



MH = Migrationshintergrund, 1. Gen. = erste Zuwanderergeneration, 2. Gen. = zweite Zuwanderergeneration

Quelle: Statistisches Bundesamt 2018a/2020d, eigene Berechnung

Die Abkehr von der Hauptschule spiegelt sich auch in den erreichten Schulabschlüssen wider. Hier lohnt ein Blick auf die Gruppe der jungen Erwachsenen, die die schulische Bildung abgeschlossen hat: Der Anteil der 21- bis 30-Jährigen mit Migrationshintergrund, die einen Hauptschulabschluss erworben haben, sank zwischen 2005 und 2017 von 33,9 auf 19,6 Prozent. Bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund fiel der Anteil im selben Zeitraum von 19,4 auf 13,9 Prozent. Somit haben sich die Unterschiede bei den niedrig qualifizierenden Abschlüssen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in den letzten Jahren verringert (Statistisches Bundesamt 2018b).

Bei den Schulabbruchquoten zeigen sich weiterhin große Unterschiede. Diese sind bei den 21- bis 30-Jährigen mit Migrationshintergrund (8,0 %) mehr als fünfmal so hoch wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (1,5 %) (Statistisches Bundesamt 2020d).

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). 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 z. T. fachliche Kurse auf Basis eines Lehrkonzepts des Kultusministeriums angeboten werden (SMK 2017: 3–5)). Einiges deutet allerdings darauf hin, dass der in den Erst-



aufnahmeeinrichtungen angebotene Unterricht nicht immer ein der Regelschule gleichwertiges Bildungsangebot darstellt. Andernorts 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.

3.2. Schulische Kompetenzen

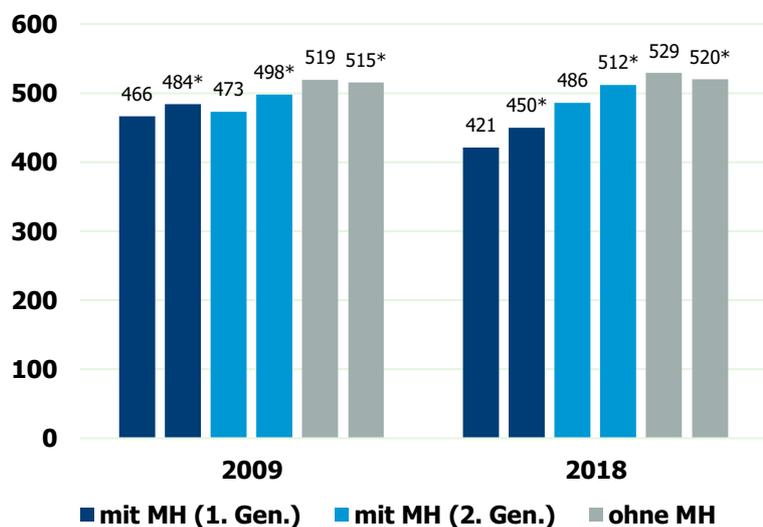
Auslöser des sog. PISA-Schocks im Jahr 2001 war u. a., dass die Studie in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften signifikante Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund belegte. Diese Unterschiede bestehen fast 20 Jahre nach der ersten PISA-Studie fort, auch wenn sie sich bis 2015 zunächst zumindest punktuell verringert haben oder gleich geblieben sind.

Bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen ist 2018 außerdem ein Rückgang der Leistungen bei allen Jugendlichen zu verzeichnen. Dieser zeigt sich auch bei den Lesefähigkeiten, die in 2018 um 9 Kompetenzpunkte auf das Leistungsniveau von 2009 zurückgegangen sind. Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Jugendliche aus der zweiten Zuwanderergeneration konnten zwar ihre Lesefähigkeiten um 10 bis 13 Kompetenzpunkte verbessern, dies gilt aber nicht für Jugendliche aus der ersten Zuwanderergeneration; hier sind die Leistungen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund um 55 Kompetenzpunkte gesunken (s. Abb. rechts, Angaben ohne *). Da die Anzahl der in PISA 2018 einbezogenen Jugendlichen mit eigener Zuwanderungserfahrung nicht signifikant anstieg, sich allerdings die Zusammensetzung der Schülerschaft

u. a. durch Zuzüge aus Syrien, dem Kosovo und Rumänien zwischen 2015 und 2017 stark veränderte, lässt sich das Absinken der Leseleistungen zunächst durch die gewandelten Bedarfe der Schülerschaft erklären.

Die Leistungsunterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund verringern sich oder verschwinden, wenn die soziale Herkunft, sprich der sozioökonomische berufliche Status der Eltern, der Besitz von Wohlstandsgütern sowie die elterliche Bildungsdauer berücksichtigt werden (s. Abb. oben, Angaben mit *). Die Lesekompetenz von Jugendlichen der zweiten Zuwanderergeneration unterscheidet sich dann nicht mehr signifikant von derjenigen Jugendlichen ohne Zuwandererhintergrund. Das bedeutet, dass die Unterschiede in den Kompetenzen mehrheitlich Effekte der sozialen Herkunft sind und nicht ursächlich mit der Zuwanderungserfahrung in Zusammenhang stehen. Die PISA-Studie zeigt auch, dass die zu Hause gesprochene Sprache entscheidend für die Lesekompetenz ist: Je mehr Deutsch im Haushalt gesprochen wird, desto höher ist die Lesekompetenz ausgeprägt. Da zum jetzigen Zeitpunkt noch keine spezifische Auswertung für die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund für mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen vorliegen, können diese Bereiche nicht vertiefend dargestellt werden; bis 2015 jedenfalls war hier ein Aufholprozess zu beobachten.

Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (MH), 9. Jahrgangsstufe, 2009–2018



* = Lesekompetenz der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund unter Einbezug der sozialen Herkunft

Quelle: Reiss et al. 2019: 156



Besonders beunruhigend ist, dass es unter den Kindern mit Migrationshintergrund weiterhin einen hohen Anteil von sog. Risikofällen gibt. Darunter fallen Schulkinder, die in den internationalen Schulleistungsuntersuchungen nicht das Kompetenzniveau erreichen, das nötig ist, um in den weiterführenden Schulen problemlos dem Unterricht folgen zu können. Mehr als 25 Prozent aller Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund zählen im Kompetenzbereich Lesen zu den Risikofällen und können gelesenen Texten nur vereinzelt Informationen entnehmen. Noch gravierender ist die Lage in Mathematik und den Naturwissenschaften: Hier zählen ein Drittel aller Kinder mit Migrationshintergrund zu den Risikofällen. Das bedeutet, dass diese Kinder am Ende der Jahrgangsstufe 4 nur einfache Additions- und Subtraktionsaufgaben lösen können, eine eingeschränkte räumliche Vorstellungskraft haben und kaum Grundwissen über die menschliche Gesundheit, die Tierwelt und die materiellen Eigenschaften von Wasser, Holz und Glas besitzen. Allerdings hat sich der Anteil der Risikofälle bei den Kindern mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren leicht verringert (Wendt/Schwippert/Stubbe 2016: 327–328). Laut PISA-Studie 2018 zeigen etwa 55 Prozent der Jugendlichen aus der ersten Zuwanderergeneration Leseleistungen die den untersten Kompetenzstufen entsprechen. Dieser Anstieg um circa 20 Prozent gegenüber 2009 wird aktuell durch die oben beschriebene heterogene Entwicklung in der Schülerschaft erklärt. Auch die mittlere Lesekompetenz der ersten Generation in Deutschland hat sich im Vergleich zu 2009 signifikant verschlechtert. Bei den Jugendlichen der zweiten Zuwanderergeneration zeigt sich in der Entwicklung der Leseleistungen allerdings ein positiver Trend: Hier hat sich neben einer signifikanten Verbesserung der mittleren Lesekompetenz, auch die Anzahl an lesestarken Jugendlichen erhöht - mittlerweile gehören immerhin 8 Prozent zu den Jugendlichen mit einem überdurchschnittlichen Leistungsniveau und damit 5 Prozentpunkte mehr als noch 2009 (Reiss et al. 2019).

Insgesamt zeigt sich für den schulischen Bereich, dass das durchschnittliche Kompetenzniveau von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund trotz deutlicher Leistungssteigerung im Bereich der Lesekompetenz insbesondere bei Jugendlichen der zweiten Zuwanderergeneration, weiterhin unter dem von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund liegt. Grund hierfür ist vor allem die Tatsache, dass Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund häufiger aus sozial benachteiligten Familienverhältnissen kommen und dort oft nicht die gleiche Unterstützung erfahren wie viele Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (SVR-Forschungsbereich 2016: 52–69). Besonders einschlägig sind in diesem Zusammenhang Befunde aus der aktuellen 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.

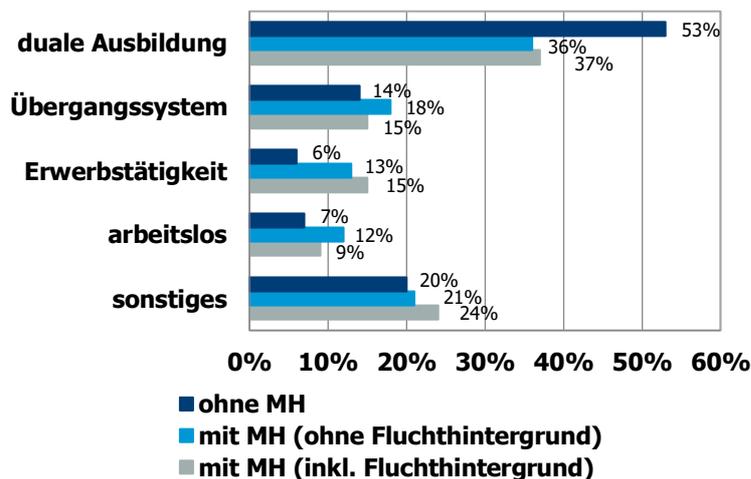
4. Berufliche Bildung

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.

Verbleib von Ausbildungsinteressierten mit und ohne Migrationshintergrund (MH), 2018



Anmerkung: Ausbildungsinteressierte sind Personen, die im Jahr 2018 bei der Bundesagentur für Arbeit entsprechend registriert waren. Ihr Verbleib wurde zum Jahresende 2018 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 (inkl. Fluchthintergrund)“ umfasst Personen im Kontext der Fluchtmigration und Personen, die selbst bzw. deren Familie aus anderen Gründen zugewandert sind.

Quelle: BIBB 2019: 222

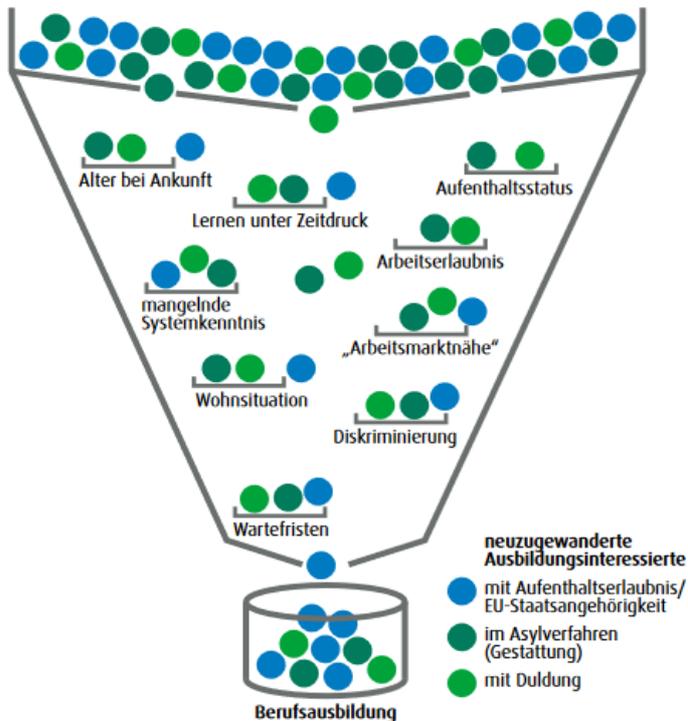
Im Jahr 2018 traten von denjenigen mit Migrationshintergrund, die sich vorab bei der Bundesagentur für Arbeit als ausbildungsinteressiert gemeldet hatten, 36 bzw. 37 Prozent eine duale Ausbildung an – etwa ein Drittel weniger als Ausbildungswillige ohne Migrationshintergrund (53 %) (s. Abb. links). Bei den Angeboten des Übergangssystems unterscheiden sich die Beteiligungsquoten zwar insgesamt weniger deutlich. Die Quoten einzelner Übergangsmaßnahmen zeigen allerdings, dass Personen mit fluchtunabhängigem bzw. ohne Migrationshintergrund häufiger an schulischen, teilqualifizierenden Angeboten teilnahmen als Personen mit Migrations- und Fluchthintergrund. Letztere nahmen hingegen häufiger praxisorientierte Angebote der betrieblichen Einstiegsqualifizierung wahr. Anstatt eine duale Ausbildung aufzunehmen, befanden sich Ausbildungswillige mit Migrationshintergrund zudem häufiger in niedrig qualifizierter Beschäftigung oder auf Arbeitssuche als diejenigen ohne Migrationshintergrund.

Im Zuge der gestiegenen Fluchtzuwanderung nach Deutschland wird das hiesige Ausbildungssystem immer wieder als ein Königsweg zu wirtschaftlicher Integration und gesellschaftlicher Teilhabe beschrieben. Gleichzeitig haben insbesondere geflüchtete Menschen mit einer Vielzahl an Einstiegshürden zu kämpfen (s. Abb. unten): Trotz rechtlicher Öffnungen in den letzten Jahren bleiben Hürden bestehen, die mit dem Alter, dem Aufenthaltsstatus oder dem Wohnort der Ausbildungswilligen zusammenhängen und z. B. den Zugang zu einem Vorbereitungskurs an einer Berufsschule verwehren.

Zwar verfügen einige geflüchtete Ausbildungswillige bereits über ein fortgeschrittenes Sprachniveau und einen hierzulande anerkannten Schulabschluss, für die überwiegende Mehrheit gilt jedoch: Keine Ausbildung ohne die entsprechenden Vorbereitungskurse an einer Berufsschule. Diese sind für Flüchtlinge aber nicht gleichermaßen zugänglich. In einigen Bundesländern endet die Berufsschulpflicht mit dem 18. Geburtstag und somit oft auch die Möglichkeit, einen Vorbereitungskurs an einer Berufsschule zu besuchen und einen deutschen Schulabschluss auf dem ersten Bildungsweg nachzuholen.



Hürden für verschiedene Zuwanderergruppen beim Berufsbildungszugang, 2019



Anmerkung: Personen aus ‚sicheren Herkunftsstaaten‘ und Ausreisepflichtige ohne Duldung haben i. d. R. keinen Zugang zur Berufsausbildung. Die hier abgebildeten geduldeten Ausbildungsinteressierten schließen Personen mit Ausbildungsduldung ein.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020: 24

Statt eine kontinuierliche berufsschulische Betreuung zu erhalten, müssen die jungen Erwachsenen selbst aus einer Vielzahl an außerschulischen Sprachlern- und Ausbildungsvorbereitungsangeboten wählen, die bislang nur unzureichend miteinander verzahnt sind (SVR-Forschungsbereich 2020: 11–23).

Erschwerend kommt hinzu, dass Neuzugewanderte häufig zunächst keine Kenntnisse über das deutsche Ausbildungssystem haben. Nicht immer ist ihnen direkt verständlich, warum es sich für ihre berufliche Zukunft lohnen kann, eine mehrjährige, anfangs oft nur gering entlohnte Azubi-Tätigkeit (anstatt einer Beschäftigung im Niedriglohnsektor) aufzunehmen. Zudem müssen sie oft ein großes Lernpensum unter hohem Zeitdruck bewältigen und zum Teil in menschlich und wohnräumlich widrigem Umfeld lernen (SVR-Forschungsbereich 2020: 23–30).

5. Studium

Ob junge Menschen mit Migrationshintergrund ein Studium aufnehmen, entscheidet sich häufig schon in der Schule, wo sie durch die stetigen Selektionsprozesse überdurchschnittlich häufig eine Benachteiligung erfahren, u. a. an den Übergängen zur nächsthöheren Schulform (SVR-Forschungsbereich 2016: 52–69). Dennoch hatten 2018 29,2 Prozent aller Studierenden an deutschen Hochschulen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2020d), ein Plus um 3 Prozentpunkte gegenüber 2015 (SVR-Forschungsbereich 2017: 9). Hierbei sollte geschaut werden, ob es sich bei den Studierenden mit Migrationshintergrund um Personen handelt, die ihr ganzes Leben in Deutschland verbracht haben (13,8 % aller Studierenden), oder um Studierende, die selbst zugewandert sind, sei es z. B. gezielt zum Studium in Deutschland (sog. internationale Studierende) oder aus Fluchtgründen (15,4 %) (Statistisches Bundesamt 2020d). 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).

Studierende mit Migrationshintergrund, die das deutsche Schulsystem erfolgreich durchlaufen haben, verfolgen oft höhere Bildungsziele als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund. Dennoch besteht bei ihnen ein höheres Risiko, das Studium abzubrechen. So haben im Studienjahr 2016 knapp die Hälfte (46 %)



der Bachelorstudierenden mit Migrationshintergrund mit deutschem Schulabschluss ihr Studium abgebrochen; bei den Studierenden ohne Migrationshintergrund waren es nur 28 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Tab. F4-3web/F4-5 web). Zudem erzielen Studierende mit Migrationshintergrund im Schnitt schlechtere Prüfungsergebnisse, wie Untersuchungen in den Fachbereichen Jura, Medizin und Wirtschaftswissenschaften zeigen (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

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; eigene Darstellung

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. links). 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.

Zur Zahl der Flüchtlinge an deutschen Hochschulen gibt es bislang noch keine flächendeckenden Erhebungen. Das Interesse an einem Studium in Deutschland ist in jedem Fall groß. In den Jahren 2016 bis 2018 haben Hochschulen bundesweit mehr als 145.000 geflüchtete Studieninteressierte und Studierende zu Themen rund um das Studium in Deutschland beraten. Mehr als 25.000 Flüchtlinge haben im gleichen Zeitraum an studienvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen. Bis zum Wintersemester 2018/19 sind jedoch nur etwa 10.000 von ihnen im regulären Studium angekommen (HRK 2019: 3–5). Trotz dieser vergleichsweise niedrigen Einmündungszahlen stellen zahlreiche Studien fest, dass die Mehrzahl der Flüchtlinge hohe Bildungsziele hat, die oft auch ein Studium beinhalten bzw. zu diesem berechtigen (vgl. u. a. Will et al. 2019: 27; Worbs/Bund 2016: 9–10). Die Studiennachfrage von Flüchtlingen dürfte in den kommenden Jahren hoch bleiben: 2017 mussten die Hochschulen und Studienkollegs jede zweite Bewerbung auf Vorbereitungskurse ablehnen, meist weil es nicht genügend Plätze gab oder die Bewerberinnen und Bewerber sprachlich und fachlich (noch) nicht hinreichend qualifiziert waren. Letzteres überrascht nicht, denn im Gegensatz zu anderen internationalen Studierenden haben Flüchtlinge sich im Ausland i. d. R. nicht auf ein Studium in Deutschland vorbereitet. Doch viele der Studieninteressierten nehmen auch diese Hürde, sie verbessern zwischenzeitlich ihre Deutschkenntnisse und versuchen es im kommenden Jahr erneut. Im Schnitt dauert es zwei Jahre, bis geflüchtete Studieninteressierte im regulären Studium ankommen (DAAD 2018: 20–23).



Quellen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: [Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration](#), Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: [Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung](#), Bielefeld.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016: [Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration](#), Nürnberg.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017: [Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration](#), Nürnberg.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018: [Das Bundesamt in Zahlen 2017. Asyl, Migration und Integration](#), Nürnberg.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019: [Das Bundesamt in Zahlen 2018. Asyl, Migration und Integration](#), Nürnberg.

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, München.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung 2019: [Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung](#), Bonn.

Brücker, Herbert/Croisier, Johannes/Kosyakova, Yuliya/Kröger, Hannes/Pietrantuono, Giuseppe/Rother, Nina/Schupp, Jürgen 2019: [Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. IAB-Kurzbericht 3/2019](#), Nürnberg.

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst 2018: [Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge. Information 2](#), Bonn.

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.

Ebert, Julia/Heublein, Ulrich 2017: [Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund](#), Hannover.

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](#), in: *Frühe Bildung*, 2019, 3–12.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz 2019: [Studieninteressierte und Studierende mit Fluchthintergrund an deutschen Hochschulen. Umfrage bei den HRK-Mitgliedshochschulen \(Wintersemester 2018/19\)](#), Bonn.

IQB-Bildungstrend 2018: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Mahler, Nicole/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): [IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich](#), Münster, 295–336.

OECD – Ländernotiz Deutschland 2019a: [Programme for International Student Assessment \(PISA\) PISA 2018 Ergebnisse](#).



OECD – Organization for Economic Cooperation and Development 2019b: [PISA Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen können. Band I.](#)

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.

Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.) 2019: [PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich](#), Münster.

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](#), Nürnberg, 46–63.

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

Statistisches Bundesamt 2016: [Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2016.](#)

Statistisches Bundesamt 2018a: [Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018.](#)

Statistisches Bundesamt 2018b: Sonderauswertung des Mikrozensus für den SVR-Forschungsbereich.

Statistisches Bundesamt 2020a: Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung am 1. März 2019 nach Ländern. (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-migration-unter6jahren-aktuell.html>, 05.03.2020)

Statistisches Bundesamt 2020b: Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung nach Ländern, 2009–2019. Gesonderte Bereitstellung für den SVR.

Statistisches Bundesamt 2020c: Kinder in Tageseinrichtungen: Deutschland, Stichtag, Altersgruppen. (<https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=22541-0001>, 05.03.2020)

Statistisches Bundesamt 2020d: Sonderauswertung des Mikrozensus für den SVR.

SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: [Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017](#), Berlin.

SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2019: [Bewegte Zeiten: Rückblick auf die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre. Jahresgutachten 2019](#), Berlin.

SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013: [Segregation an deutschen Schulen: Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen](#), Berlin.

SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016: [Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem](#), Berlin.



SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: [Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund](#), Berlin.

SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2020: [Zugang per Zufallsprinzip? Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung](#), Berlin.

Wendt, Heike/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias 2016: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Selter, Christoph/Köller, Olaf/Schwippert, Knut/Kasper, Daniel (Hrsg.): [TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich](#), Münster, 317–332.

Will, Gisela/Balaban, Ebru/Dröscher, Anike/Homuth, Christoph/Welker, Jörg 2019: [Integration von Flüchtlingen in Deutschland: erste Ergebnisse aus der Reges-Studie](#). LIfBi Working Papers, Bamberg.

Worbs, Susanne/Bund, Eva 2016: Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland. [Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierungen](#), Nürnberg.

Impressum

Herausgeber

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
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

Verantwortlich

Dr. Cornelia Schu

© SVR GmbH, Berlin 2020

Über den Sachverständigenrat

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihm gehören sieben Stiftungen an. Neben der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung sind dies: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und interdisziplinär besetztes Expertengremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet. Die Ergebnisse seiner Arbeit werden in einem Jahresgutachten veröffentlicht. Das SVR-Jahresgutachten 2020 wird gefördert durch das Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat.

Dem SVR gehören neun Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen und Forschungsrichtungen an: Prof. Dr. Petra Bendel (Vorsitzende), Prof. Dr. Daniel Thym (Stellvertretender Vorsitzender), Prof. Dr. Claudia Diehl, Prof. Dr. Viola B. Georgi, Prof. Dr. Christian Joppke, Prof. Dr. Birgit Leyendecker, Prof. Panu Poutvaara, Ph.D., Prof. Dr. Sieglinde Rosenberger und Prof. Dr. Hans Vorländer.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de