



Ungleiche Bildungschancen

Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

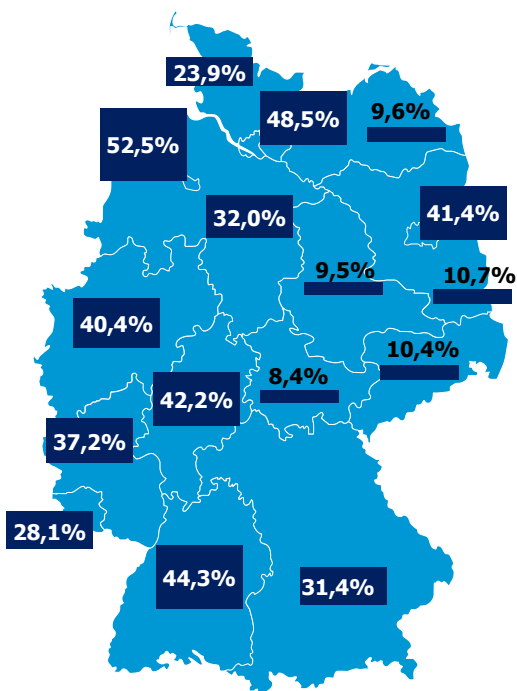
28. März 2019, aktualisierte Fassung

KURZ UND BÜNDIG

1. Baustelle Bildung: leichte Fortschritte, neue Herausforderungen

Mehr als 15 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 Leistungen 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 weiterhin fort.

Zuwandereranteil an Grundschulen (Vierte Klasse), 2016



Quelle: Rjosk et al 2017: 242

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 vorliegende 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: Schulkinder mit Migrationshintergrund erzielen häufig unterdurchschnittliche Ergebnisse im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften. Die gute unter diesen schlechten Nachrichten ist, dass sich diese Leistungsunterschiede in den letzten Jahren insgesamt gesehen etwas reduziert haben. Internationale Vergleichsuntersuchungen haben bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland einen Kompetenzzuwachs gemessen, und dieser wurde maßgeblich durch bessere Leistungen der Schulkinder mit Migrationshintergrund erreicht.

Ein bundesweiter Blick auf den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an Grundschulen zeigt, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt vielerorts mittlerweile der Normalfall ist. Im Bundesdurchschnitt haben 33,6 Prozent eine Zuwanderungsgeschichte, wobei der Anteil zwischen den Ländern stark variiert zwischen 8,4 Prozent in Thüringen und mehr als 50 Prozent in Bremen.

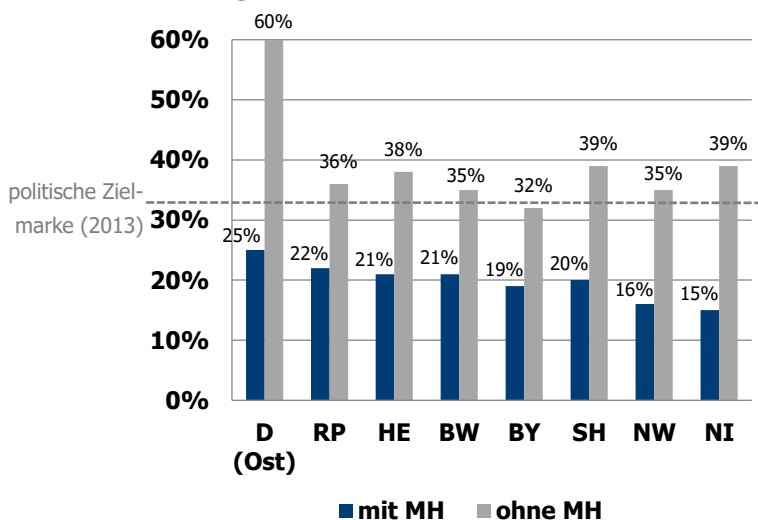


Auch die Aufnahme von Flüchtlingen ist für das deutsche Bildungssystem an sich keine neue Aufgabe. Nichtsdestotrotz stellt die hohe Fluchtzuwanderung in den Jahren 2015 und 2016 die hiesigen Bildungseinrichtungen vor große Herausforderungen. Etwa 30 Prozent der mehr als 1,1 Millionen Menschen, die 2015 und 2016 einen Asylantrag gestellt haben, sind unter 18 Jahre alt und haben somit das Recht bzw. die Pflicht, eine Schule oder – im Falle der Ein- bis Sechsjährigen – eine Kindertagesbetreuung zu besuchen. Weitere 25 Prozent der Asylsuchenden sind zwischen 18 und 25 Jahren und damit im Ausbildungs- bzw. Studieralter. Das deutsche Bildungssystem steht in den nächsten Jahren also vor der Aufgabe, zusätzlich mehrere hunderttausend junge Flüchtlinge für das Leben und die Arbeitswelt in Deutschland zu qualifizieren (BAMF 2017). 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 und Kindern ohne Migrationshintergrund stärker anzugleichen, etwa mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz von 2005 oder der Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz im Jahr 2013. 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 99 Prozent; hier kann also quasi von Vollbetreuung gesprochen werden.

Betreuungsquoten von unter Dreijährigen mit und ohne Migrationshintergrund (MH) in ausgewählten Bundesländern, 2018



Lesehilfe: BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, HE = Hessen, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, MH = Migrationshintergrund

Quelle: Statistisches Bundesamt 2019

Migrationshintergrund zwar leicht häufiger betreut als im Westen der Republik, der Abstand zur Betreuungsquote von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund fällt allerdings sehr hoch aus. Ebenfalls hohe Unterschiede zeigten sich in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Etwas geringer fielen diese in den süddeutschen Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz aus.

Bei den gleichaltrigen Kindern mit Migrationshintergrund war die Betreuungsquote 2015 auf 90 Prozent gestiegen; inzwischen ist sie jedoch wieder gesunken und lag 2018 nur noch bei 82 Prozent. Positiv zu bewerten ist, dass die neu geschaffenen Betreuungsplätze für Kinder von drei bis sechs Jahren überwiegend denjenigen zugutekommen, die einen erhöhten Sprachförderbedarf aufweisen (Böwing-Schmalenbrock/Meiner-Teubner 2017: 7).

Bei den unter Dreijährigen (s. Abb. links) zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Bei unter dreijährigen Kindern ohne Migrationshintergrund wurde die vonseiten der Politik bis zum Jahr 2013 angestrebte Betreuungsquote von 33 Prozent bereits frühzeitig erreicht. Sie betrug 2018 im Bundesdurchschnitt 41 Prozent. Bei Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund lag die bundesweite Betreuungsquote 2018 mit 20 Prozent leicht unter den Vorjahreswerten (2015: 22 %) und 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



Besonders niedrig sind die Betreuungsquoten u. a. in Nordrhein-Westfalen, wo mehr als ein Viertel aller im Bundesgebiet lebenden Menschen mit Migrationshintergrund wohnt: Nur etwa jedes sechste Kind mit Migrationshintergrund unter drei Jahren besuchte im Jahr 2018 dort eine Kita; gleichzeitig ist in den letzten fünf bis zehn Jahren eine beachtliche Steigerung zu verzeichnen, denn 2009 waren es mit 7,3 Prozent noch deutlich weniger.

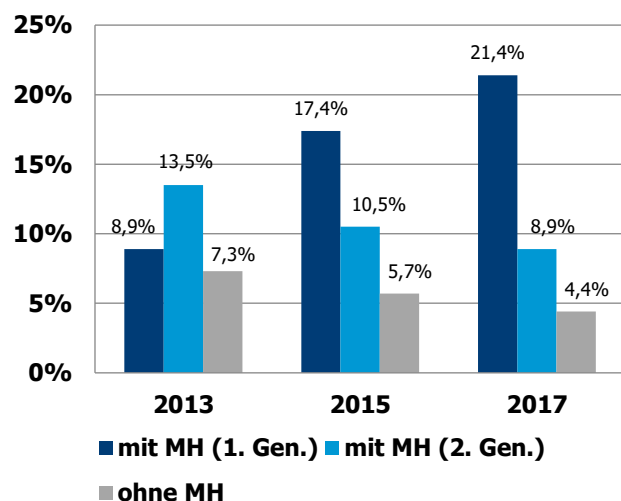
3. Schulische Bildung

3.1. Schulbesuch und Schulabschluss

Stabile Unterschiede zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich auch in der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen. Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen weiterhin überdurchschnittlich häufig eine Hauptschule. Das trifft insbesondere auf diejenigen zu, die in den letzten Jahren im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland gekommen sind. Etwa jeder fünfte Jugendliche dieser ersten Zuwanderergeneration besuchte 2017 eine Hauptschule.

Innerhalb der zweiten Zuwanderergeneration, die hierzulande geboren ist, hat sich die Hauptschulquote hingegen in den letzten Jahren verringert: Während sie 2013 noch bei 13,5 Prozent lag, sank der Wert in den letzten Jahren auf 8,9 Prozent. Zum Vergleich: Von den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund besuchten im Jahr 2013 7,3 Prozent eine Hauptschule, im Jahr 2017 waren es nur noch 4,4 Prozent. Damit sind Jugendliche mit Migrationshintergrund immer noch deutlich häufiger an Hauptschulen zu finden als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Insgesamt werden Hauptschulen seitens der Eltern aber zunehmend abgelehnt; das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler vielerorts immer geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Zusätzlich haben die integrierten Schulformen aus Hauptschule und Realschule oder Gesamtschule, die in vielen Bundesländern eingeführt wurden, die Besuchsquoten der Hauptschulen verringert. Gleichzeitig haben diese neuen Schulformen den ohnehin schon großen Drang auf das Gymnasium verstärkt. Im Jahr 2017 besuchten 41,1 Prozent (2013: 39,8 %) aller 11- bis 14-Jährigen ohne Migrationshintergrund ein Gymnasium, und auch Jugendliche der zweiten Zuwanderergeneration waren mit 35,3 Prozent deutlich häufiger an Gymnasien vertreten als noch 2013 (32,2 %). Bei neu zugewanderten 11- bis 14-Jährigen fiel die Gymnasialquote 2017 mit 23,8 Prozent niedriger aus.

Anteil der Jugendlichen (11–14 Jahre), die eine Hauptschule besuchen, 2013–2017



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

Quelle: Statistisches Bundesamt 2018a, eigene Berechnung

Die Abkehr von der Hauptschule spiegelt sich auch in den erreichten Schulabschlüssen wider. Hier lohnt ein Blick auf die 21- bis 30-jährige Bevölkerung, die die schulische Bildung abgeschlossen hat: Der Anteil der 21- bis 30-Jährigen mit Migrationshintergrund, der die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen hat, sank zwischen 2005 und 2017 von 33,9 Prozent auf 19,6 Prozent. Bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund fiel der Anteil im selben Zeitraum von 19,4 Prozent auf 13,9 Prozent. Somit haben sich die Unterschiede in den niedrigqualifizierenden Abschlüssen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in den letzten Jahren verringert. Beim Abitur ist der Angleichungsprozess noch deutlicher:



49,8 Prozent der 21- bis 30-Jährigen mit Migrationshintergrund verfügten 2017 über eine hierzulande erworbene oder aus dem Ausland mitgebrachte (Fach-)Hochschulreife – nur etwa fünf Prozentpunkte weniger als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (54,0 %).

Größere Unterschiede zeigen sich hingegen beim Schulabbruch, welcher unter 21- bis 30-Jährigen mit Migrationshintergrund (8,9 %) mehr als fünfmal so häufig vorkommt wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (1,7 %) (Statistisches Bundesamt 2018b, eigene Berechnung).

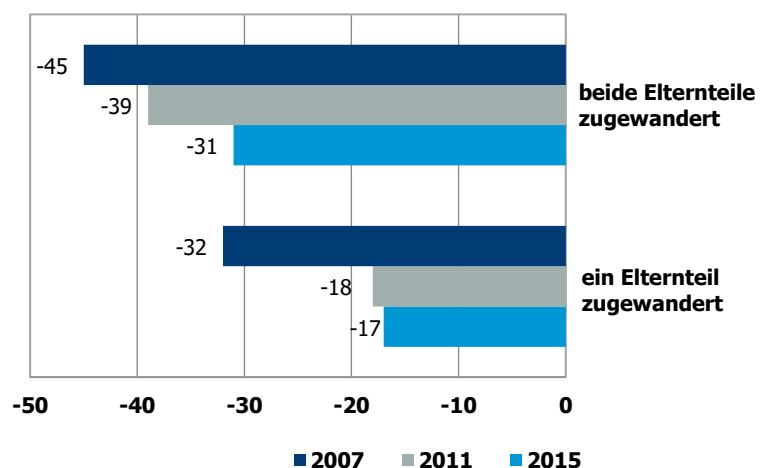
Für Flüchtlinge gestaltet sich der Schulbesuch zunächst etwas komplizierter als bei einheimischen Kindern und Jugendlichen: In Deutschlands föderal strukturiertem Schulsystem entscheiden die Landesverfassungen und Schulgesetze der Bundesländer darüber, ab wann ein Flüchtling die Schule besuchen darf 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 kommenden Schuljahr eine Schule vor Ort besuchen. Zu welchem Zeitpunkt ein solcher „gewöhnlicher Aufenthalt“ und damit auch die Schulpflicht beginnt, unterscheidet sich damit von Land zu Land. In Hamburg, dem Saarland und Schleswig-Holstein müssen geflüchtete Kinder und Jugendliche frühzeitig die Schule besuchen, und zwar unmittelbar ab dem Zeitpunkt, ab dem sie in einer Wohnung leben. Da in diesen Bundesländern auch Erstaufnahmeeinrichtungen als Wohnung angesehen werden können, erfolgen dort bereits erste Unterrichtseinheiten, die z. B. wie in Hamburg eine umfassende Sprachförderung beinhalten können. Anderorts gilt die Schulpflicht deutlich zeitverzögert und oft erst, wenn Flüchtlinge die Erstaufnahmeeinrichtung verlassen und im Rahmen ihres Asylverfahrens einer Kommune zugewiesen werden.

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 auch mehr als 15 Jahre nach der ersten PISA-Studie fort, haben sich aber in den letzten Jahren zumindest punktuell verringert.

Gut sichtbar ist dieser Aufholprozess in der mathematischen Kompetenz von Grundschulkindern: Während die Kompetenzen in der Arithmetik und der Geometrie bei Jungen und Mädchen ohne Migrationshintergrund zwischen 2007 und 2015 leicht abfielen, stiegen sie bei Gleichaltrigen mit zwei im Ausland geborenen Eltern deutlich an: Bei ihnen war im Jahr 2015 der Leistungsrückstand mit –31 Kompetenzpunkten signifikant geringer als bei der ersten Untersuchung im Jahr 2007 (–45 Punkte). Trotz dieser Verbesserung liegt die mathematische Kompetenz von Kindern mit zwei im Ausland geborenen Eltern aber weiterhin um mehr als ein ganzes Lernjahr hinter der von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurück. Diese verfügen vergleichsweise häufiger über ein grundlegendes räumliches Vorstellungsvermögen und haben seltener Schwierigkeiten mit dem Lösen von anspruchsvollen Textaufgaben. Bei Schulkindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil hat sich der Leistungsrückstand zwischen 2007 und 2015 ebenfalls von –32 auf –17 Kompetenzpunkte signifikant verringert, was sowohl auf eine Leistungssteigerung bei

Leistungsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund (MH) im Kompetenzbereich Mathematik, Vierte Jahrgangsstufe, 2007–2015



Quelle: Wendt/Schwippert/Stubbe 2016: 325



Kindern mit Migrationshintergrund, aber auch auf die leicht abfallenden Leistungen bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurückzuführen ist. In der Lesekompetenz war zwischen 2001 und 2011 ein ähnlicher Trend zu beobachten: In dieser Zeit sank der Leistungsrückstand von Kindern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen von –55 auf –42 Kompetenzpunkte, bevor er im Jahr 2016 auf –48 Punkte und somit deutlich mehr als ein Lernjahr zurückfiel. Grund hierfür war eine leichte Steigerung der Testergebnisse von Kindern ohne Migrationshintergrund (Wendt/Schwippert 2017: 225). Ob und ggf. wie sich die in den Jahren 2015 und 2016 gestiegene Fluchtzuwanderung auf diese Durchschnittswerte auswirkt, kann derzeit, wenn überhaupt, nur für den Grundschulbereich festgestellt werden, da neu zugewanderte Kinder hier i. d. R. sofort in den Regelunterricht integriert werden. Ihr Einfluss auf die bundesdeutschen Gesamtergebnisse dürfte allerdings nur marginal sein, da nur etwa zwei Prozent aller Grundschul Kinder in den letzten Jahren nach Deutschland geflüchtet sind (Bremerich-Vos/Wendt/Hußmann 2017: 301–303). Für die Sekundarstufe ist eine umfassende Erhebung erst möglich, sobald ein Großteil der Flüchtlinge von den Vorbereitungsklassen in den Regelunterricht übergegangen ist.

Besonders alarmierend 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 laut Definition konkret, 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).

An den mehrgliedrigen weiterführenden Schulen setzt sich der Leistungsrückstand von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund fort. In der neunten Jahrgangsstufe zeigen Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Eltern gegenüber Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund ein beträchtliches Lesedefizit von –60 Kompetenzpunkten (2015). Dieses innerhalb der verbleibenden Schulzeit aufzuholen wird in den meisten Fällen unwahrscheinlich sein. Bei Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil fallen die Lesekompetenzen 2015 gegenüber Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund mit –25 Punkten ebenfalls signifikant niedriger aus. Ein Vergleich mit den Leseergebnissen aus dem Jahr 2009 zeigt, dass sich die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bundesweit nur unwesentlich verändert haben (Haag et al 2016: 441–448). Der innerdeutsche Vergleich offenbart deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: Während das Lesedefizit von Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Eltern in Hamburg (–97 Kompetenzpunkte), Brandenburg (–78), Berlin (–70) und Thüringen (–69) im Jahr 2015 besonders hoch ausfiel, lag diese Gruppe in Sachsen (–25), Sachsen-Anhalt (–33) und dem Saarland (–35) nur unwesentlich hinter Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurück (Haag et al 2016: 441–448).

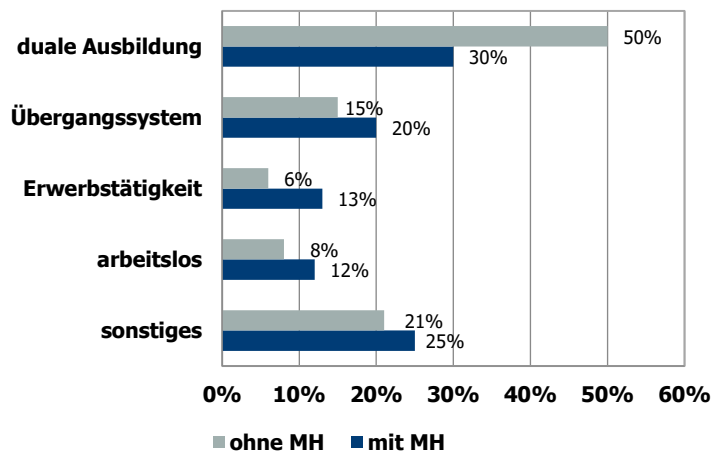
Insgesamt zeigt sich für den schulischen Bereich, dass das durchschnittliche Kompetenzniveau von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund trotz deutlicher Leistungssteigerung weiterhin unter dem von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund liegt. Grund hierfür ist vor allem die Tatsache, dass 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). Auch in der Schule treffen Schulkinder mit Migrationshintergrund öfter auf leistungshemmende Lernumgebungen. Besonders in Großstädten lernen sie häufig an sog. segregierten Schulen, die überwiegend Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung unterrichten. 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 dieses an segregierten Schulen jedoch häufig niedriger ausfällt, kann eine zunehmende Entmischung dazu führen, dass sich ungleiche Bildungschancen weiter verschärfen (SVR-Forschungsbereich 2013: 19–21).



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 Schulabgänger und Schulabgängerinnen zunächst keine Ausbildungsstelle und nimmt an Maßnahmen des sog. Übergangssystems teil, die darauf abzielen, junge Menschen ohne Ausbildungsstelle mittelfristig in Ausbildung zu bringen.

Verbleib von Ausbildungsinteressierten mit und ohne Migrationshintergrund (MH), 2016



Anmerkung: Ausbildungsinteressierte sind Personen, die im Jahr 2016 bei der Bundesagentur für Arbeit entsprechend registriert waren. Ihr Verbleib wurde zum Jahresende 2016 erfragt. Die Kategorie „sonstiges“ umfasst u. a. Wehrdienst und die Rückkehr an eine allgemeinbildende Schule.

Quelle: BIBB 2017: 244

Jugendliche mit Migrationshintergrund beginnen weiterhin seltener und zu einem späteren Zeitpunkt eine Berufsausbildung als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. In der ersten Zuwanderungsgeneration ist der Anteil derer, die eine Ausbildung machen, bei den 18- bis 24-Jährigen nur etwa halb so groß wie bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund (12,9 % vs. 23,6 %). Bei den Angeboten des Übergangssystems sind ihre Beteiligungsquoten dagegen mehr als doppelt so hoch. Dies weist darauf hin, dass es für neu zugewanderte Jugendliche schwieriger ist, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Ähnliches gilt für Jugendliche der zweiten Zuwanderergeneration, die den Großteil der Ausbildungsinteressierten in der Bewerberbefragung 2016 der Bundesagentur für Arbeit (BA) und des Bundesinstituts für Berufsbildung ausmachen (s. Abb. links): Zum Ende des Jahres 2016 waren nur 30 Prozent derjenigen, die sich

vorab bei der BA als ausbildungsinteressiert gemeldet hatten, auch tatsächlich in eine duale Ausbildung eingemündet; von den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund waren zu diesem Zeitpunkt bereits 50 Prozent in Ausbildung. Anstatt einer dualen Ausbildung nachzugehen, befanden sich Ausbildungswillige mit Migrationshintergrund häufiger in Maßnahmen des Übergangssystems (20 % vs. 15 %), niedrigqualifizierter Beschäftigung (13 % vs. 6 %) oder auf Arbeitssuche (12 % vs. 8 %) (BIBB 2017: 244).

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: Trotz rechtlicher Öffnungen ist vielfach zu beobachten, dass unzureichende Vorbildung, mangelnde Deutschkenntnisse und die nach wie vor weit verbreitete Unkenntnis über die Vorzüge des deutschen Ausbildungssystems eine direkte Einmündung in die duale Ausbildung bislang verhindern (SVR 2017: 131–137). Zwar verfügen einige Flüchtlinge bereits über ein fortgeschrittenes Sprachniveau und einen hierzulande anerkannten Schulabschluss, für die überwiegende Mehrheit gilt jedoch: Keine Ausbildung ohne die entsprechenden Vorbereitungskurse des Übergangssystems. Diese sind für Flüchtlinge aber nicht gleichermaßen zugänglich. In einigen Bundesländern endet die Berufsschulpflicht mit dem 18. Lebensjahr und somit oft auch die Möglichkeit für volljährige Flüchtlinge, einen Vorbereitungskurs an einer Berufsschule zu besuchen. Statt einer kontinuierlichen berufsschulischen Betreuung müssen die jungen Erwachsenen aus einer Vielzahl an außerschulischen Sprachlern- und Ausbildungsvorbereitungsangeboten wählen, die bislang nur unzureichend miteinander verzahnt sind (Baethge/Seeber 2016: 15). Erschwerend kommt hinzu, dass vielen Flüchtlingen nicht klar ist, warum es sich für sie lohnen kann, eine mehrjährige, anfangs oftmals nur gering entlohnte Azubi-Tätigkeit einer regulären Beschäftigung im Niedriglohnsektor vorzuziehen. Dass



eine Ausbildung mittelfristig i. d. R. zu mehr Lohn und einem sicheren Arbeitsplatz führt, bedarf häufig einer Erklärung (SVR 2017: 134–135).

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 2015 26,2 Prozent aller Studierenden an deutschen Hochschulen einen Migrationshintergrund (SVR-Forschungsbereich 2017: 9). Hierbei gilt es jedoch zu unterscheiden zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund, die ihr ganzes Leben bzw. einen Großteil davon in Deutschland verbracht haben (17,5 % aller Studierenden) und internationalen Studierenden, die eigens zum Studium zugewandert sind (8,7 %). Letztere Zuwanderergruppe stellt einen Sonderfall dar und wird 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, eigene Darstellung

Obwohl sie das deutsche Schulsystem erfolgreich durchlaufen haben und oft höhere Bildungsziele verfolgen als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund, haben Studierende mit Migrationshintergrund ein höheres Risiko, ihr Studium abzubrechen. Das ist schon früh im Studienverlauf zu beobachten. Beispielsweise haben Bachelorstudierende mit Migrationshintergrund zum Ende des dritten und des fünften Semesters deutlich weniger Kurse absolviert als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Darüber hinaus erzielen sie 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 Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen: 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 Studiererfahrungen beisteuern. Zudem gelangen Studierende mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig auf Umwegen an die Hochschule und nehmen auch mit schlechteren Schulleistungen ein Studium auf. Dies zeigt sich u. a. bei den sprachlichen Kompetenzen, also beim Lesen und Verstehen von Fachliteratur (s. Tab.). 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 und 2017 haben Hochschulen und Studienkollegs bundesweit mindestens 90.000 Flüchtlinge zu Themen rund um das Studium in Deutschland beraten. Mehr als 25.000 Flüchtlinge haben seither an studienvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen, und weit über 6.000 sind bereits im Hauptstudium angekommen (DAAD 2018: 23; HRK 2018: 3). Zudem stellen zahlreiche Studien fest, dass Flüchtlinge hohe Bildungsziele haben, die



oft auch ein Studium beinhalten (vgl. u. a. Worbs/Bund 2016: 9–10; Daumann et al. 2015: 14). 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.

Baethge, Martin/Seeber, Susan 2016: [Herausforderungen der Flüchtlingsmigration für die Strukturen beruflicher Bildung in Deutschland. Expertise für den SVR](#), Göttingen.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017: [Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Januar 2017](#), Nürnberg.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung 2017: [Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung](#), Bonn.

Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Meiner-Teubner, Christiane 2017: [Ungebremster Bedeutungszuwachs der Kindertagesbetreuung](#), in: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 20: 2+3, 5–10.

Bremerich-Vos, Albert/Wendt, Heike/Hußmann, Anke 2017: Bausteine adaptiven Leseunterrichts angesichts gewachsener Heterogenität, in: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias/Valtin, Renate (Hrsg.): [IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich](#), Münster, 297–314.

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](#), Köln.

Daumann, Volker/Dietz, Martin/Knapp, Barbara/Strien, Karsten 2015: [Early Intervention – Modellprojekt zur frühzeitigen Arbeitsmarktintegration von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern: Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung. IAB-Forschungsbericht Nr. 3](#), Nürnberg.

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.

Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Rjosk, Camilla/Stanat, Petra 2016: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hrsg.): [IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich](#), Münster, 431–479.

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



Rjosk, Camilla/Haag, Nicole/Heppt, Birgit/Stanat, Petra 2017: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (Hrsg.): [IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich](#), Münster, 237–276.

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.

Statistisches Bundesamt 2018a: Sonderauswertung des Mikrozensus für den SVR.

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

Statistisches Bundesamt 2019: Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung am 1. März 2018 nach Ländern. (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/BetreuungsquoteMigrationU62018.html>, 25.02.2019)

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

SVR-Forschungsbereich 2016: [Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem](#), Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2017: [Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund](#), 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.

Wendt, Heike/Schwippert, Knut 2017: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, in: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias/Valtin, Renate (Hrsg.): [IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich](#), Münster, 219–234.

Worbs, Susanne/Bund, Eva 2016: [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 2019

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.

Dem SVR gehören neun Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen und Forschungsrichtungen an: Prof. Dr. Thomas K. Bauer (Vorsitzender), Prof. Dr. Petra Bendel (Stellvertretende Vorsitzende), Prof. Dr. Hacı Halil Uslucan (Stellvertretender Vorsitzender), Prof. Dr. Claudia Diehl, Prof. Dr. Viola B. Georgi, Prof. Dr. Christian Joppke, Prof. Dr. Sieglinde Rosenberger, Prof. Dr. Daniel Thym und Prof. Dr. Hans Vorländer.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de