

Ungleiche Bildungschancen

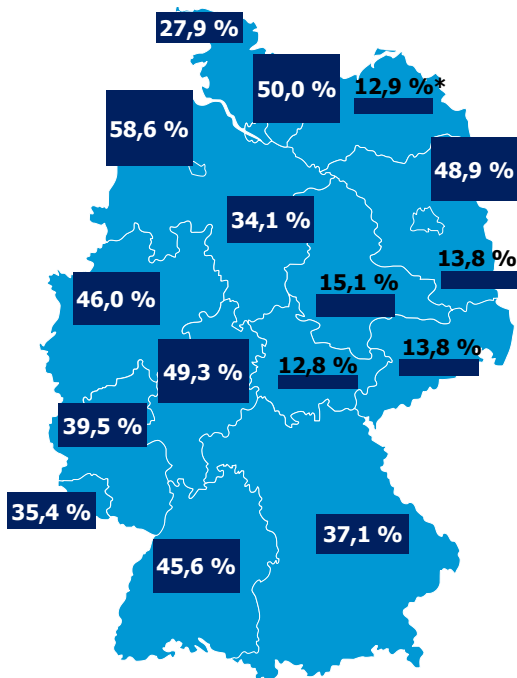
Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

29. November 2021, aktualisierte Fassung

1. Baustelle Bildung: leichte Fortschritte, neue Herausforderungen

Rund 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 (→ [Bildungsmonitoring](#)). 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.

Anteil Personen mit MH im schulpflichtigen Alter (6–17 Jahre), 2019



Anmerkung: * Für Mecklenburg-Vorpommern wurden aufgrund unzureichender Datenlage nur die 6- bis 14-Jährigen berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2020a; eigene Berechnungen

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). 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 vier von zehn Schulpflichtigen eine Zuwanderungsgeschichte (38,2 %), wobei der Anteil zwischen den Ländern stark variiert – zwischen einem von zehn Schulpflichtigen mit Migrationshintergrund in Thüringen (12,8 %) und fast sechs von zehn in Bremen (58,6 %). Dabei gehört bundesweit eines von zehn Kindern bzw. Jugendlichen der ersten Zuwanderungsgeneration an (9,9 %) und fast drei von zehn der in Deutschland geborenen zweiten Generation (28,3 %) (Statistisches Bundesamt 2020a). Zur ersten Generation gehören auch jene Minderjährigen, die insbesondere 2015 und 2016 zahlreich als Schutzsuchende nach Deutschland gekommen sind. 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 nach wie vor 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 (BAMF 2016/2017/2018/2019: 21–25). Für diese Gruppe sind die Lernausgangslagen besonders heterogen, da Fluchtumstände und Bildungsversorgung je nach Herkunftskontext stark variieren (vgl. Brücker et al. 2019: 9–10; Romiti et al. 2016: 48–49).

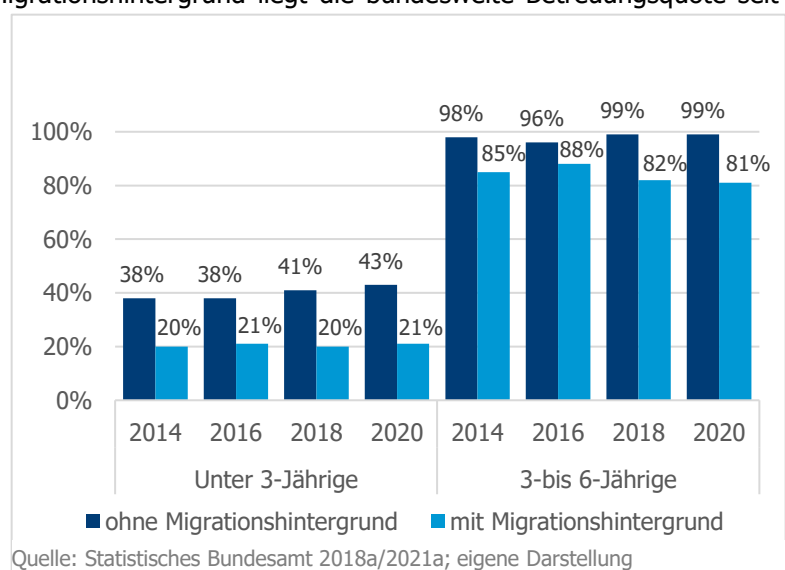
In den kommenden Jahren steht das Bildungssystem zudem vor der großen Aufgabe, Bildungsnachteile auszugleichen, die in Folge der pandemiebedingten Schulschließungen und der Verlagerung des Lernortes von der Schule in die Familie entstanden sind. Insbesondere jene Eltern, die nicht ausreichend deutsche 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. Erste Analysen deuten darauf hin, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien daher besonders betroffen sind (Engzell/Frey/Verhagen 2020; Ravens-Sieberer et al. 2021; 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 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 2014 konstant zwischen 96 und 99 Prozent; hier kann also von Vollbetreuung gesprochen werden (s. Abb. unten).

Betreuungsquoten von Kindern nach Migrationshintergrund und Alter, 2014–2020

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: 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 11 Prozent auf 2,5 Millionen gestiegen. Bei den unter Dreijährigen zeigt sich ein noch deutlicherer Anstieg um 17 Prozent auf inzwischen über 695.000 Betreuungsplätze (Statistisches Bundesamt 2016/2020b). 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.

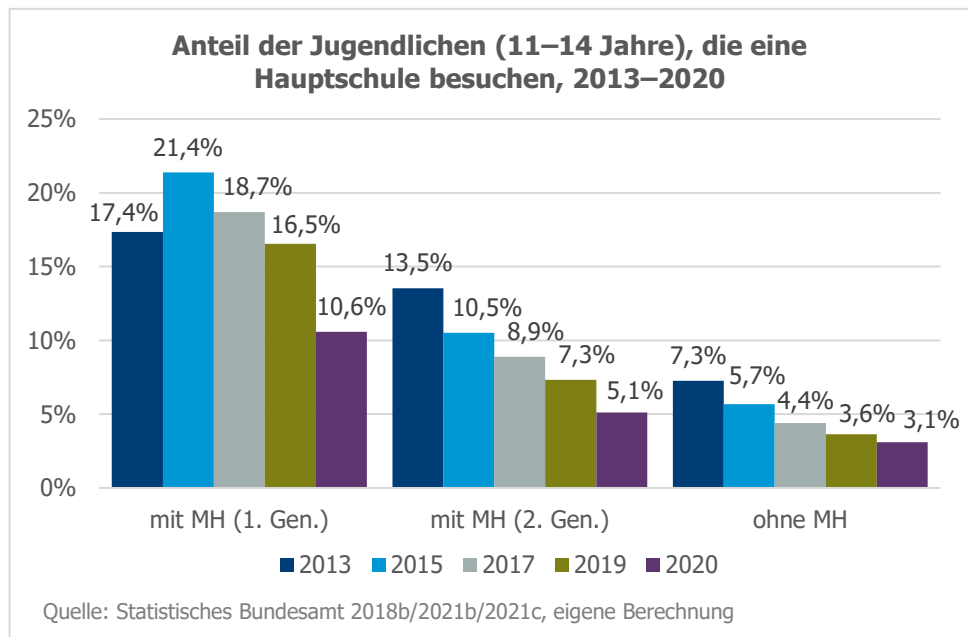
3. Schulische Bildung

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. Dabei zeigte sich sogar ein deutlicher Anstieg zwischen 2013 und 2015 um 4 Prozentpunkte auf 21,4 Prozent (s. Abb. auf S. 4). Seitdem hat sich der Anteil der Jugendlichen der ersten Zuwanderergeneration, die eine Hauptschule besuchen, wieder deutlich verringert. Im Jahr 2020 besuchte noch jeder neunte Jugendliche der ersten Zuwanderergeneration diese Schulform (10,6 %). 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 lag, sank der Wert im Jahr 2020 weiter auf 5,1 Prozent. Ähnlich verhält es sich bei den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt betrachtet sind Jugendliche der zweiten Generation weiterhin knapp doppelt so häufig, und Jugendliche der ersten Zuwanderergeneration sogar mehr als dreimal so häufig auf einer Hauptschule vertreten wie ihre Gleichaltrigen ohne Zuwanderungsgeschichte (Statistisches Bundesamt 2018b/2021b/2021c; s. Abb. unten).



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. Die Anzahl der Integrierten Gesamtschulen hat sich zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2019/20 um 28 Prozent auf fast 4.000 Schulen bundesweit erhöht. Demgegenüber hat sich die Anzahl der Hauptschulen im selben Zeitraum fast halbiert, sie liegt im Schuljahr 2019/20 bei nur noch 1.915 Schulen (Statistisches Bundesamt 2014/2021c).

Der Trend zum Besuch einer Gesamtschule zeigt sich inzwischen in der ersten Zuwanderungsgeneration: 2020 besuchten 30,4 Prozent eine Gesamtschule (+10,5 PP.) und 27,6 Prozent ein Gymnasium (-2,0 PP. ggü. 2013). Auch bei den anderen Gruppen zeigt sich ein gestiegenes Interesse an dieser Schulform, an der (wie auch beim Gymnasium) die Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann (Statistisches Bundesamt 2018b/2021b/2021c).

Zugleich ist die Quote der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien auch 2020 bei Kindern der zweiten Zuwanderungsgeneration (39,4 %) und bei ihren Gleichaltrigen ohne Zuwanderungsgeschichte (44,5 %) ungebrochen hoch und hat seit 2013 zugenommen.

Das gestiegene Interesse an höher qualifizierenden Schulformen spiegelt sich auch in den erreichten Schulabschlüssen wider. In allen Gruppen stieg in den vergangenen Jahren der Anteil der Personen mit (Fach-)Abitur. Er lag 2020 bei den 21- bis 30-Jährigen ohne Migrationshintergrund bei 60,9 Prozent, in der zweiten Zuwanderungsgeneration bei 55,5 Prozent und in der ersten Generation bei 53,6 Prozent (Statistisches Bundesamt 2018b/2021b/2021c). Die etwas höheren Anteile in der letzten Gruppe sind vermutlich auf internationale Studierende zurückzuführen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben und gezielt für ihr Studium nach Deutschland zugewandert sind. Dagegen sank der Anteil der jungen Erwachsenen mit Hauptschulabschluss in den vergangenen Jahren. 2020 erwarben 9,5 Prozent der Personen ohne Zuwanderungsgeschichte ausschließlich diesen Abschluss, bei den jungen Erwachsenen der zweiten und ersten Generation lag der Anteil noch deutlich höher (14,3 bzw. 16,4 %). Im Vergleich zu den vorhergehenden Jahren zeigt sich jedoch ein Trend zur Angleichung – so betrug der Unterschied 2013 noch über 9 Prozentpunkte (Statistisches Bundesamt 2018b/2021b/2021c).

Beim Anteil der Personen ohne einen Schulabschluss zeigen sich bei den nicht mehr schulpflichtigen 21- bis 30-Jährigen allerdings zum Teil weiterhin große Unterschiede. Dieser ist bei der ersten Zuwanderungsgeneration mit 12,3 Prozent mehr als siebenmal so hoch wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (1,7 %). Deutlich geringer ist er in der zweiten Generation, in der der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss bei 2,6 Prozent liegt (Statistisches Bundesamt 2018b/2021b/2021c).

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



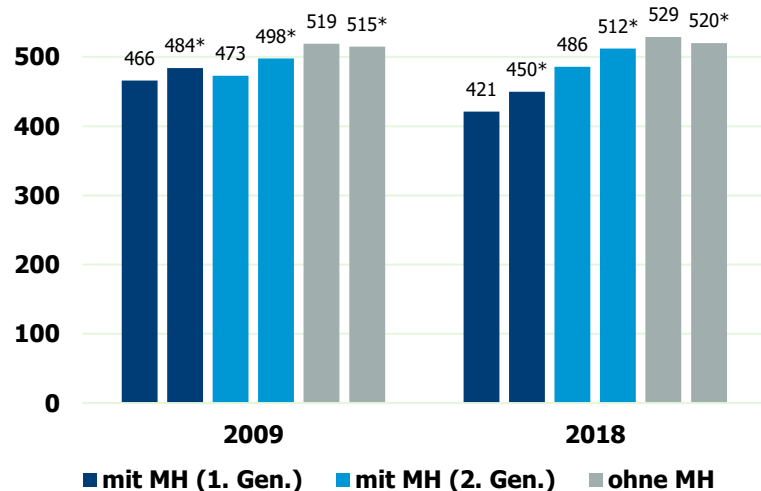
besucht werden darf bzw. muss. Laut EU-Aufnahmerichtlinie (Art. 14 Abs. 2, RL 2013/33/EU) muss ein Schulzugang zwar spätestens drei Monate nach Stellung eines Asylantrags gewährt werden, doch viele Bundesländer haben Familien in den letzten Jahren deutlich länger warten lassen (SVR 2017: 126–127). Die 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 Erstaufnahmeeinrichtungen 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 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 um 45 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.

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



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

Quelle: Reiss et al. 2019: 156

Die Leistungsunterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund verringern sich oder verschwinden, wenn die soziale Herkunft, sprich der soziökonomische 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.

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



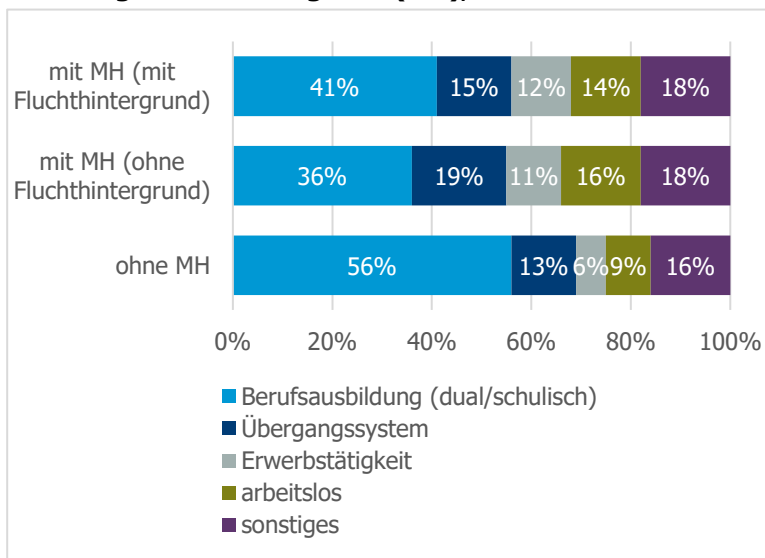
verschärfen (SVR-Forschungsbereich 2013: 19–21). Die wachsende Anzahl integrierter Schulformen kann dazu beitragen, dieser Segregation entgegenzuwirken.

Wegen der Corona-Pandemie wurden die für 2020 geplanten Schulleistungserhebungen auf die nachfolgenden Jahre verschoben. Es bleibt daher noch offen, welche Auswirkungen die pandemiebedingten Schulschließungen und Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund haben. Erste Tendenzen lassen sich aus der Lernstandserhebung für die dritte Jahrgangsstufe in Hamburg ablesen: Im Vergleich zum Vorjahr ist im Jahr 2021 der Anteil lernschwacher Schülerinnen und Schüler um 8,7 Prozent für Mathematik und um 11,1 Prozent im Bereich Lesen gestiegen. Noch ausgeprägter sind die Lernrückstände an Schulen in schwieriger sozialer Lage, an denen besonders viele Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund lernen (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2021).

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), 2020



Anmerkung: Ausbildungsinteressierte sind Personen, die im Jahr 2020 bei der Bundesagentur für Arbeit entsprechend registriert waren. Ihr Verbleib wurde zum Jahresende 2020 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 2021a: 202

Im Jahr 2020 traten von denjenigen mit Migrationshintergrund, die sich vorab bei der Bundesagentur für Arbeit als ausbildungsinteressiert gemeldet hatten, 36 bzw. 41 Prozent eine duale Ausbildung an – deutlich weniger als bei den Personen ohne Migrationshintergrund (56 %) (s. Abb. links). Ausbildungsinteressierte mit einem Migrationshintergrund finden sich zudem 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 2021a: 202).

Im Vergleich zu 2018 gelang Ausbildungsinteressierten mit Migrationshintergrund, die keine Fluchterfahrung haben, der Eintritt in die Berufsausbildung 2020 seltener als noch zwei Jahre zuvor (-4 PP.). In der Gesamtgruppe der jungen Menschen mit Migrationshintergrund – ob mit oder ohne Fluchtgeschichte – haben sich die Anteile der Arbeitslosen gegenüber 2018

ebenfalls merklich erhöht (+4 bis 5 PP.). Diese Veränderungen können auf einen Rückgang der

Ausbildungsstellen und der Arbeitsplätze für Geringqualifizierte in Folge des pandemiebedingten wirtschaftlichen Lockdowns zurückgeführt werden (BIBB 2021b: 42–43).

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 2019 29,5 Prozent aller Studierenden an deutschen Hochschulen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2021b), ein Plus um fast 8 Prozentpunkte gegenüber 2013 (Statistisches Bundesamt 2018b). Hierbei muss jedoch differenziert werden, ob es sich bei den Studierenden mit Migrationshintergrund um Personen handelt, die in Deutschland geboren wurden (13,9 % aller Studierenden), oder um Studierende, die selbst zugewandert sind (15,5 %). In die letzte Gruppe fallen die sog. Internationalen Studierende, die 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).

Studierende mit Migrationshintergrund, die das deutsche Schulsystem erfolgreich durchlaufen haben (sog. **→Bildungsinländer/-innen**), verfolgen oft höhere Bildungsziele als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund. Dennoch besteht bei ihnen ein höheres Risiko, das Studium abzubrechen. So haben im Absolventenjahr 2018 knapp die Hälfte (48 %) der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer ihr Bachelorstudium abgebrochen. Der Anteil ist seit 2010 kontinuierlich gestiegen (+ 6 PP.). Bei den Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit waren es nur 27 Prozent; dieser Anteil ist seit Jahren fast unverändert. Auch im Masterstudium waren die Abbruchquoten für Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer 2018 fast doppelt so hoch wie bei deutschen Studierenden (32 % vs. 17 %) (Heublein/Richter/Schmelzer 2020). Zudem erzielen Studierende mit Migrationshintergrund im Schnitt schlechtere Prüfungsergebnisse, wie Untersuchungen in den Fachbereichen Jura, Medizin und Wirtschaftswissenschaften zeigen (vgl. SVR-Forschungsbereich 2017: 18).

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

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. 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.

Im Zuge der gestiegenen Fluchtwanderung nach Deutschland hat sich mittlerweile zudem die Zahl der Studierenden mit Fluchterfahrung auf schätzungsweise 30.000 erhöht. 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 2020a: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2019

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016: Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017: Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018: Das Bundesamt in Zahlen 2017. Asyl, Migration und Integration

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019: Das Bundesamt in Zahlen 2018. Asyl, Migration und Integration

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

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 2016: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015

Statistisches Bundesamt 2020b: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020

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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration

Schulbesuch und Schulabschluss

Statistisches Bundesamt 2018b: Sonderauswertung des Mikrozensus 2013–2017 vom 30.08.2018 im Auftrag des SVR

Statistisches Bundesamt 2021b: Sonderauswertung des Mikrozensus 2019 vom 12.07.2021 im Auftrag des SVR

Statistisches Bundesamt 2021c: Sonderauswertung des Mikrozensus 2020 vom 14.10.2021 im Auftrag des SVR

Statistisches Bundesamt 2014: Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2014

Statistisches Bundesamt 2021c: Allgemeinbildende und berufliche Schulen

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

Schulische Kompetenzen

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

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

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

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2021: Zweiter Corona-Lockdown hinterlässt deutliche Lernlücken

Berufliche 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 2021b: Sonderauswertung des Mikrozensus 2019 vom 12.07.2021 im Auftrag des SVR

Statistisches Bundesamt 2018b: Sonderauswertung des Mikrozensus 2013–2017 vom 30.08.2018 im Auftrag des SVR

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

Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert 2020: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland, in: DZHW Brief 3, 1-12

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 2016: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration

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

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

Verantwortlich

Dr. Cornelia Schu

Redaktion

Dr. Mohini Lokhande
Melissa Koch

© SVR gGmbH, Berlin 2021

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. Petra Bendel (Vorsitzende), Prof. Dr. Daniel Thym (Stellvertretender Vorsitzender), Prof. Dr. Viola B. Georgi, Prof. Dr. Marc Helbling, Prof. Dr. Birgit Leyendecker, Prof. Dr. Steffen Mau, Prof. Panu Poutvaara, Ph.D., Prof. Dr. Sieglinde Rosenberger und Prof. Dr. Hans Vorländer.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de