

Das Verhältnis von Migration und Bildung ist für die Bundesrepublik seit über einem halben Jahrhundert bedeutsam und war nicht zufällig Schwerpunktthema des ersten Bildungsberichts 2006. Es jetzt erneut aufzugreifen ist in den Wanderungsbewegungen des letzten Jahrzehnts begründet und findet aktuell eine zusätzliche Brisanz durch die starke Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden. 2015 wurden mehr als 1 Million Menschen als schutz- und asylsuchend registriert.

Deutschland ist ein Einwanderungsland, wie die Zahlen zur Zuwanderung seit Beginn der Republik belegen. Dieses Verständnis schlägt sich in rechtlichen Neuerungen und politischen Maßnahmen nieder – teilweise angestoßen durch EU-Richtlinien. Die Förderung von Integration ist seit 2004 als staatliche Aufgabe verankert (Zuwanderungsgesetz 2004). Die Entwicklungen des letzten Jahrzehnts haben die politischen Grundlagen für die Integration von Zuwandernden verbessert, sind aber nicht schon selbst als Integration zu werten. Sie bleibt die unabweisbare Daueraufgabe der Politik in allen wichtigen Feldern – so auch besonders im Bildungswesen.

Ohne die aktuellen Wanderungsbewegungen (2014 und 2015) einzubeziehen, über die noch keine endgültigen Zahlen vorliegen, besitzt 2013 ein Fünftel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, sei es durch eigene oder durch Zuwanderung der Eltern. Das ist etwas mehr als vor 10 Jahren. Dabei variiert die Zuwanderungspopulation auffällig stark nach dem Alter, was in bildungspolitischen Zusammenhängen von hoher Bedeutung ist. Bezogen auf die besonders bildungsrelevanten Altersgruppen liegt bundesweit der Anteil der unter 10-Jährigen mit 35 % und der 10- bis unter 20-Jährigen mit ca. 30 % deutlich höher als bei den älteren Zuwanderungsgruppen, wobei die entsprechenden Migrantenanteile in den westdeutschen Bundesländern, in den Ballungszentren und in den Großstädten noch deutlich höher sind. Die stärkste Zuwanderung ist die aus der EU: Mehr als 800.000 Menschen aus EU-Staaten sind 2014 nach Deutschland zugewandert (**H1**).

Die zentrale Frage dieses Schwerpunktkapitels lautet: Wie ist Integration im letzten Jahrzehnt in den Bildungsbereichen verlaufen und welche Herausforderungen bleiben? Dabei wird unter Integration die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben verstanden. Der Beitrag des Bildungswesens liegt darin, dass Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen eine umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg gewährleisten, wie es die KMK formuliert.¹

Das Postulat einer umfassenden Teilhabe an Bildung lässt sich mit den 3 Leitzielen der Bildungsberichterstattung ausdifferenzieren: ihrem Beitrag zur Autonomie in der individuellen Lebensführung, zur Chancengleichheit und zur Erreichung einer den eigenen Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Erwerbstätigkeit.² Diese Zieldimensionen gelten auch für die Analyse des Umgangs mit Zugewanderten im

1 *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013.

2 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland – ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, S. 2.

Bildungswesen. Dabei versteht es sich von selbst, dass diese Ziele nicht durch Bildungseinrichtungen allein, sondern durch das Zusammenwirken verschiedener Akteure und Maßnahmen des Sozialraums umgesetzt werden müssen.³ Nur bei einer umfassenden sozialen Integration kann Zuwanderung in der aufnehmenden Gesellschaft die kulturelle und soziale Vielfalt sowie die ökonomischen Potenziale entfalten, für die es in der Geschichte der Migration genügend Beispiele gibt.

Die seit dem ersten Bildungsbericht kontinuierlich beschriebene Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund verdeutlicht auch unabhängig von den aktuellen Entwicklungen die Herausforderung einer gleichberechtigten Bildungsteilhabe aller Menschen. 2006 wurden im ersten Schwerpunktthema des Bildungsberichts bereits Befunde zur ungleichen Bildungsbeteiligung, zu ungleichen Bildungsergebnissen und Bildungserträgen dargestellt und in den letzten 10 Jahren im Bildungsbericht immer wieder aufgegriffen sowie in vielfältigen Studien vertieft und genauer differenziert. Viele Datenquellen ermöglichen inzwischen Beschreibungen, die über das Merkmal der (deutschen oder ausländischen) Staatsangehörigkeit hinausgehen. Die Bedeutung detaillierterer Fragen, beispielsweise in Bezug auf die Zuwanderungsgeneration, die Herkunftsregion oder die Familiensprache, gilt es für den Bildungserwerb und damit verbundene Disparitäten herauszuarbeiten. Potenziale der Menschen mit eigener Migrationserfahrung oder einem Migrationshintergrund werden oftmals nicht oder nicht hinreichend genutzt, die zusätzlichen Ressourcen, die sie mitbringen (Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz, internationale Netzwerke), werden bisher nur in qualitativen Studien aufgegriffen und lassen sich nur unzureichend darstellen. Es sind daher kaum Aussagen dazu möglich, inwiefern diese Potenziale für das soziale Zusammenleben oder für ökonomische Innovationen fruchtbar gemacht werden.

Die Frage nach den Wirkungszusammenhängen, die Bildungsdisparitäten hervorbringen, ist ebenfalls unzureichend beantwortet und kann auch im Rahmen dieses Bildungsberichts nicht abschließend geklärt werden. Einigkeit besteht darüber, dass es nicht einen einzigen ursächlichen Mechanismus gibt, sondern viele Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen von Bedeutung sind. Im Schulbereich zeigt sich beispielsweise oftmals, dass bereits unter Berücksichtigung weniger Personenmerkmale wie der sozioökonomischen Herkunft der Kinder und Jugendlichen (Bildungsstand der Eltern oder Betroffenheit von Risikolagen) oder des Geschlechts nur noch ein geringer „Migrationseffekt“ in Bezug auf den Bildungserfolg feststellbar ist.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion in Politik und Wissenschaft werden in diesem Schwerpunktkapitel 4 zentrale Fragen unter einer das letzte Jahrzehnt bilanzierenden Perspektive bearbeitet:

1. Wie setzt sich die Bevölkerung 2016 zusammen, welche Rahmenbedingungen für Bildung ergeben sich daraus? **(H1)**
 2. Wo zeigen sich Disparitäten zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und welcher Stellenwert kommt der Migration in den einzelnen Bildungsbereichen in Bezug auf die Bildungsbeteiligung und die Bildungsergebnisse zu? **(H2)**
 3. Wie wurde in den letzten 10 Jahren seitens der Bildungseinrichtungen und der Bildungspolitik institutionell mit Migration umgegangen? **(H3)**
 4. Welche Aussagen sind zur Situation von Schutz- und Asylsuchenden in Deutschland möglich, und welche Aufgaben im Bildungsbereich sind benennbar? **(H4)**
- Abschließend wird resümiert, welche zentralen Herausforderungen sich aus den Analysen für das Bildungswesen ableiten lassen **(H5)**.

³ Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013.

Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Migration wird als Wanderungsbewegung über Staatsgrenzen hinweg verstanden. Dabei liegt in diesem Bericht der Fokus auf den Menschen, die aus dem Ausland nach Deutschland einreisen oder migrieren, und nicht auf den Menschen, die selbst in andere Staaten auswandern. Für den Bildungserfolg in Deutschland sind verschiedene Aspekte von Migration relevant: An erster Stelle sind die rechtlichen Voraussetzungen zu nennen, d. h. ab wann eine Person (mit ausländischer Staatsbürgerschaft), die nach Deutschland einreist, das Recht hat, Bildungseinrichtungen zu besuchen. Zweitens sind die Kompetenzen der Menschen in der deutschen Sprache als Grundvoraussetzung für den Besuch der Bildungseinrichtungen wichtig. Und drittens ist die Frage relevant, ob die Menschen selbst zugewandert sind und zu welchem Zeitpunkt, da dies bedeutet, dass bisher womöglich keine bis wenig Erfahrung mit den Bildungseinrichtungen, ihren Abläufen etc. vorliegt und es einen Unterschied macht, ob Bildungseinrichtungen in Deutschland vor, während oder erst nach der Schulpflicht besucht werden bzw. wurden.

Um Informationen über diese Aspekte von Migration zu erhalten, stehen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung: So ist die Staatsangehörigkeit für die rechtlichen Implikationen von Bedeutung, die sich für den Besuch der Einrichtungen ergeben; die Frage nach den Migrationsgenerationen ist relevant, um annäherungsweise Aufschluss zur Familiensprache oder der Erfahrung mit deutschen Bildungseinrichtungen zu geben. Da bis heute nicht in allen Statistiken die Migrationsgenerationen erfasst werden, sind die Daten zwischen den Statistiken nicht immer vergleichbar und auch im Bildungsbericht werden unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung von Migration genutzt.

Des Weiteren ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (z. B. Bildungsstand der Eltern, Beruf, Einkommen, Risikolagen) und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem nicht zu vernachlässigen. Daher wird dieser Zusammenhang auch in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund explizit berücksichtigt.

Weitere Aspekte von Migration, wie der kulturelle Hintergrund oder Fragen der Diskriminierung aufgrund von anderen – z. B. äußerlich sichtbaren – Merkmalen, können in diesem Bericht nur am Rande betrachtet werden. In Bezug auf kulturelle Faktoren lässt sich nach Kontinenten und teilweise nach Herkunftsstaaten differenzieren. Beides bündelt diverse Aspekte in spezifischer Weise (politisches System, Wirtschaftskraft, Bildungsniveau, Kultur u. Ä.) und bietet somit nur wenig Erklärungskraft. Daher wird auf diese Aspekte weitgehend verzichtet. Die Frage nach Diskriminierungsmechanismen kann im Bildungsbericht nicht bearbeitet werden, da hier kaum repräsentative Daten vorliegen.

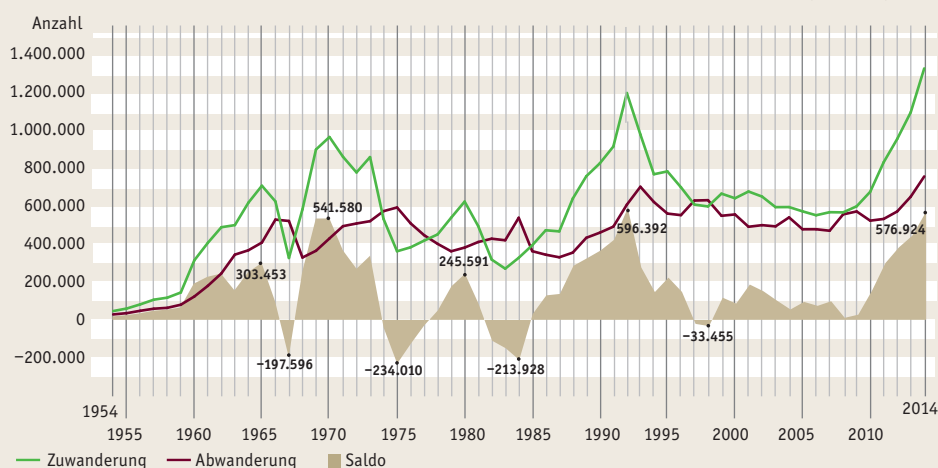
Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

Die Staatsangehörigkeit⁴ war lange Zeit das einzig verfügbare Merkmal der amtlichen Statistik, durch das Migration sichtbar wurde. Um Wanderungsbewegungen und auch rechtliche Implikationen nachzuvollziehen, ist es immer noch hilfreich – auch wenn Aussagen über die Zuwanderungsbiografie eines Menschen besser über das breiter angelegte Migrationskonzept erfasst werden. Dieses wurde bereits im Bildungsbericht 2006 verwendet und unterscheidet die unmittelbare, eigene (1. Migrationsgeneration) und die nur mittelbare Zuwanderungserfahrung (2. oder 3. Migrationsgeneration).

Migration: Mehr als nicht deutsche Staatsangehörigkeit

⁴ Durch die Veränderung des Staatsangehörigkeitsrechts, welches neben dem Recht nach Geburt auch das Recht des Lebensortes (*Ius soli*) anerkennt, können unter bestimmten Bedingungen seit dem 1. Januar 2000 Kinder von Eltern mit ausländischer Staatsangehörigkeit die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen. Über das Merkmal der Staatsangehörigkeit ist bei Kindern, die diese Möglichkeit wahrnehmen, die Zuwanderungsbiografie somit nicht mehr ersichtlich.

Abb. H1-1: Zu- und Abwanderung von Ausländerinnen und Ausländern nach bzw. aus Deutschland sowie Saldo der Zu- und Abwanderung 1954 bis 2014 (Anzahl)*



* Bis 1990 nur Westdeutschland. Aufgrund von Melderegisterbereinigungen sind die Daten der Jahre 2008 bis einschließlich 2011 nur eingeschränkt mit den jeweiligen Vorjahren vergleichbar.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wanderungsstatistik 2014

→ Tab. H1-7web

**Zuwanderung
abhängig von
wirtschaftlichen
und politischen
Dynamiken**

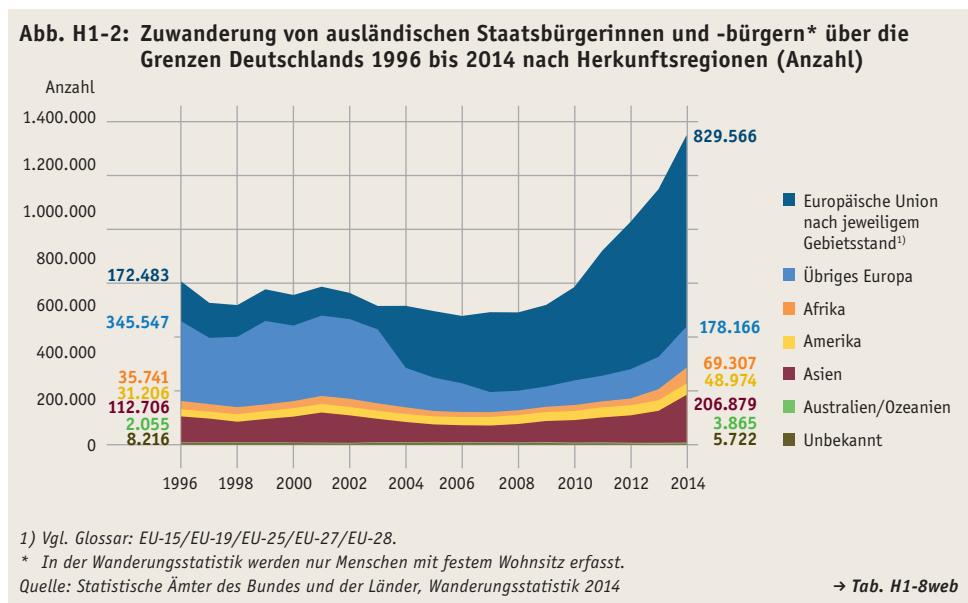
Um Migration als Wanderungsbewegung über Staatsgrenzen hinweg zu beobachten, können die Zuzüge von Menschen ausländischer Staatsangehörigkeit nach Deutschland ausgewertet werden (**Abb. H1-1**). Hier spiegeln sich in der Entwicklung der Zu- und Abwanderung die jeweilige wirtschaftliche und politische Situation sowohl inner- als auch außerhalb Deutschlands wider. Der erste Zuwanderungszuwachs in der Bundesrepublik erfolgte zwischen dem Anwerbeabkommen mit Italien 1955 und dem Anwerbestopp 1973. Im Anschluss erfolgten Zuzüge über den Familiennachzug; dadurch kamen auch deutlich mehr Kinder und Jugendliche nach Deutschland. Mit der Auflösung des sozialistischen Staatenverbundes in Osteuropa ab Ende der 1980er-Jahre sowie im Zuge der Kriege im früheren Jugoslawien stieg die Zahl der Zuwandernden erneut. Historisch betrachtet haben Zu- und Abwanderung von Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit somit immer stattgefunden, und sie ergaben auch in den zurückliegenden rund 15 Jahren stets ein positives Wanderungssaldo (**Abb. H1-1**).

Hinsichtlich der rechtlichen Situation von Menschen mit Migrationshintergrund und ausländischer Staatsangehörigkeit haben Menschen aus der EU im Rahmen von Freizügigkeitsbestimmungen weitestgehend die gleichen Rechte wie deutsche Staatsbürgerinnen und -bürger. Menschen aus Drittstaaten⁵ benötigen dagegen einen Aufenthaltstitel, der je nach Zweck und Dauer des Aufenthalts unterschiedlich ausgestaltet ist (etwa für Ausbildung, für Erwerbstätigkeit – einschließlich der sogenannten Blue Card –, aus völkerrechtlichen, humanitären, politischen Gründen, aus familiären Gründen oder wegen besonderer Aufenthaltsrechte) und den Zugang zu Bildungsangeboten beeinflussen kann (**H4**). Im Jahr 2014 hatten von den Menschen aus Drittstaaten 56 % einen unbefristeten und 36 % einen befristeten Aufenthaltstitel; bei 8 % war keine Zuordnung möglich (**Tab. H1-1A**).

**Zuwanderung
größtenteils
aus Europa**

Der größte Anteil der Menschen, die bis Ende 2014 ihren Wohnsitz nach Deutschland verlegten, stammt aus den EU-Staaten bzw. dem übrigen Europa (**Abb. H1-2**). Der Anteil der Menschen aus Afrika und Asien ist in den letzten 2 Jahren angestiegen, wenn auch auf einem deutlich niedrigeren Niveau – allerdings sind in diesen Zuwan-

⁵ Drittstaatsangehörige sind weder Staatsangehörige eines Mitgliedstaates der Europäischen Union (EU) noch des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) oder der Schweiz.



Seit 2009 stieg der Anteil der Menschen, die nach Deutschland zuwanderten

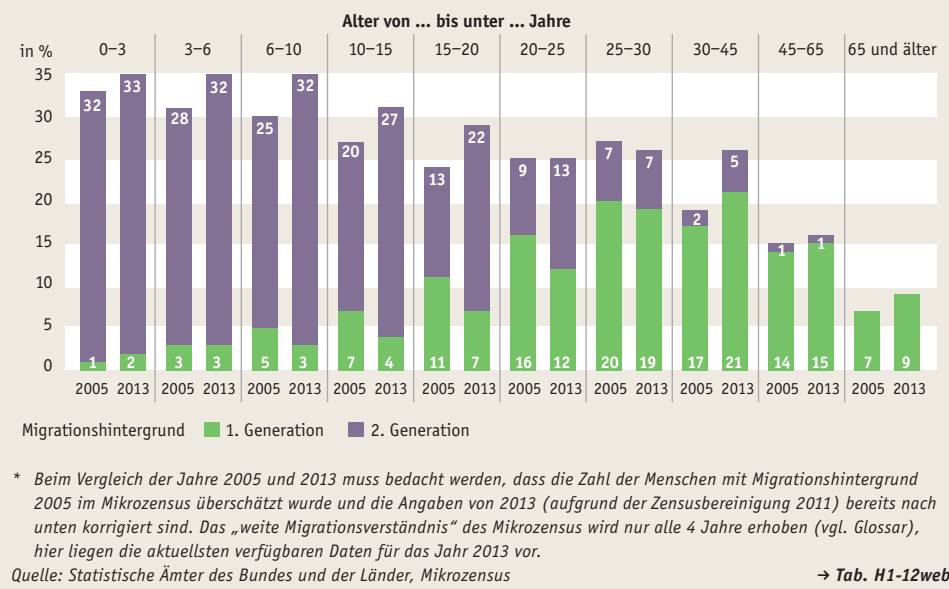
derungszahlen noch nicht die Schutz- und Asylsuchenden berücksichtigt, die aktuell zuwandern (H4).

Legt man das breitere Migrationskonzept zugrunde, so liegt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung deutlich höher als der der Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Das Verhältnis zwischen der Erfassung der Staatsangehörigkeit und der Migrationsgenerationen zeigt, dass mehr als doppelt so viele Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland leben als Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (Abb. H1-7A). Zwischen den Ländern variiert die Quote der Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit ebenso wie die Quote der Menschen mit Migrationshintergrund. So beträgt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in den Stadtstaaten, in Hessen und Baden-Württemberg knapp 30% und ist damit mehr als doppelt so hoch wie der Ausländeranteil (Abb. H1-8web). Demgegenüber haben in den ostdeutschen Flächenländern etwa 4% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund und der Ausländeranteil liegt bei ca. 2% (Tab. H1-7A).

Von 2005 bis 2013 hat sich die Anzahl der Personen, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, von 15,3 auf 16,5 Millionen erhöht. Damit hat, bei gleichzeitigem Rückgang der in Deutschland insgesamt lebenden Bevölkerung, auch der Anteil von 19 auf 21% an der Gesamtbevölkerung zugenommen (Tab. H1-2A). Im Vergleich zu 2005 ist bis zum Jahr 2013 insbesondere die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund aus Asien und der EU angestiegen (Tab. H1-2A). Knapp zwei Drittel der Personen mit Migrationshintergrund gehören der 1. (63%) und etwas mehr als ein Drittel der 2. Generation an (35%, Tab. H1-3A). Zur 3. Generation gehört laut Mikrozensus im Jahr 2013 nur ein geringer Anteil von 1%. Dies liegt daran, dass nur Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, deren Eltern in Deutschland geboren sind, zur Zuwanderung der Großeltern befragt werden. Ergebnisse anderer Surveys zeigen, dass von den unter 15-Jährigen 3 bis 5% der 3. Generation angehören (unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit; Tab. H1-3A, Tab. H1-4A). Insgesamt zeigen sich auch unter Berücksichtigung der Generationen starke Differenzen in den Anteilen der 1., 2. und 3. Generation zwischen ostdeutschen und westdeutschen Ländern (Tab. H1-11web).

Für die Bildungseinrichtungen ist besonders die Zusammensetzung der einzelnen Altersgruppen interessant. Hier zeigt sich für 2013: Je jünger die Bevölkerung,

Abb. H1-3: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2005 und 2013* in Deutschland nach Altersgruppen und Migrationsgenerationen (in %)



desto höher liegt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund. Bei den unter 10-Jährigen hat bundesweit mehr als ein Drittel einen Migrationshintergrund, während bei den 20- bis unter 45-Jährigen der Anteil ein gutes Viertel beträgt (Abb. H1-3). Im Jahresvergleich 2005 und 2013 zeigen sich zwei Tendenzen: Erstens ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund gestiegen, zweitens gab es 2013 weniger selbst zugewanderte Menschen als 2005 (Tab. H1-3A, Tab. H1-12web).

Familiensprache(n)

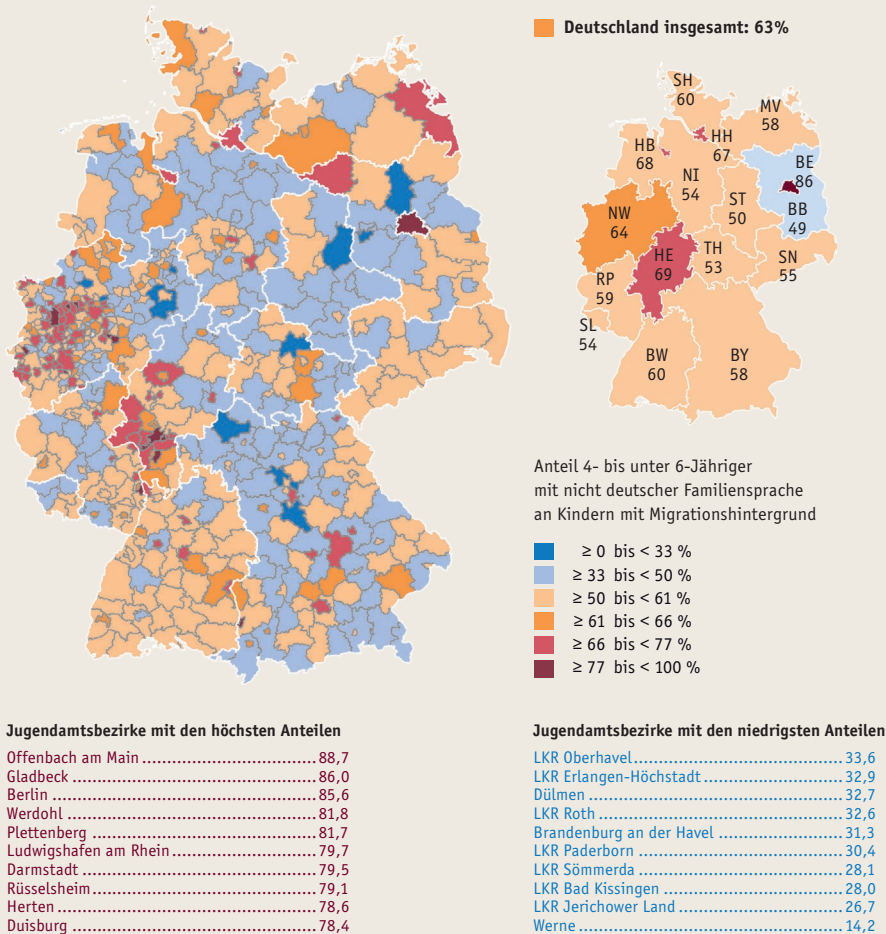
Der Beherrschung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselrolle für die Integration in das Bildungssystem und für die gesellschaftliche Teilhabe zu. Infolgedessen ist die Frage der gesprochenen Familiensprache bei Menschen mit Migrationshintergrund von hoher Bedeutung für die Rolle und den Erfolg des Bildungssystems bei der Sprachbildung von Menschen mit Migrationshintergrund.

Erstmalig liegen – exemplarisch anhand der Gruppe der 4- und 5-Jährigen – Erkenntnisse über die regionale Verteilung der zu Hause gesprochenen Familiensprache innerhalb der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund vor. Hier zeigt sich: Von den 4- und 5-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund^M, die eine Kindertageseinrichtung besuchen – was bei mindestens 90 % der Altersgruppe der Fall ist (H2) –, sprechen 63 % zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch (Abb. H1-4). Das heißt auch: Für immerhin fast ein Fünftel aller Kinder im Kindergartenalter (H2) sind Bildungseinrichtungen die weichenstellenden Orte der Sprachförderung.

Diese Größenordnungen stellen sich in den Ländern und auf der Ebene der Jugendamtsbezirke sehr unterschiedlich dar (Abb. H1-4). Während Berlin und beispielsweise in verdichteten Regionen in Hessen und Nordrhein-Westfalen über 75 % der 4- und 5-jährigen mit Migrationshintergrund in der Regel zu Hause kein Deutsch sprechen, weisen vor allem ländliche Gebiete unterdurchschnittliche Anteile auf. Insgesamt wird erkennbar, dass von Anfang an in öffentlichen Bildungseinrichtungen ein hoher Bedarf an Förderung beim Spracherwerb in der deutschen Sprache besteht (H3), der in vielen Kommunen einen Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den ersten Lebensjahren betrifft.

63 % der betreuten 4- und 5-Jährigen mit Migrationshintergrund sprechen zu Hause überwiegend nicht Deutsch

Abb. H1-4: 4- bis unter 6-Jährige mit nicht deutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen 2015 nach Jugendamtsbezirken und Ländern (in % der Kinder mit Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen)



Lesebeispiel: Im Jahr 2015 sprachen in Hessen 69% der 4- und 5-Jährigen mit Migrationshintergrund, die Kindertageseinrichtungen besuchten, zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. Bei Kindern aus Offenbach am Main liegt der Anteil innerhalb der Kinder mit Migrationshintergrund bei 89%. Mit anderen Worten: Nur 11% der 4- und 5-jährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen mit Migrationshintergrund sprechen in Offenbach zu Hause Deutsch.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Auswertungen auf Basis von NEPS^M und AID:A^M zeigen für unter 6-jährige zudem einen starken Zusammenhang zwischen der Migrationsgeneration des Kindes und der innerfamiliären Sprachpraxis. Während in der 2. Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause kein oder wenig Deutsch spricht, sind dies in der 3. Generation noch etwas mehr als 10% (Tab. H1-5A). Die häufigsten nicht deutschen Familiensprachen bei Kindern der 1. und 2. Generation, die zu Hause kein oder wenig Deutsch sprechen, sind Türkisch, Russisch und Englisch (Tab. H1-5A). Insgesamt wird deutlich, dass bei Kindern der 3. Generation kaum mehr Unterschiede hinsichtlich der Sprachpraxis in der Familie im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund zu beobachten sind.

Daten zur zu Hause gesprochenen Sprache bei Schulkindern mit Migrationshintergrund im Alter von 6 bis 15 Jahren zeigen ähnliche Ergebnisse; ein großer Anteil spricht zu Hause eine andere Sprache als Deutsch. Dieser Befund macht auch Poten-

Nicht deutsche Familiensprache bei mehr als der Hälfte der Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund verbreitet

ziale der Mehrsprachigkeit, aber zugleich auch mögliche Bedarfe in der Schule zur Sprachförderung sichtbar (Tab. H1-13web).

Bildungshintergrund und Risikolagen

Ein wichtiger Faktor für die Bildungsergebnisse der Kinder und Jugendlichen ist die soziale Herkunft. Diese kann z. B. im Bildungsstand, der Erwerbstätigkeit oder dem Einkommen der Eltern zum Ausdruck kommen. Als Hinweis auf die soziale Herkunft von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wird an dieser Stelle der höchste Bildungsabschluss der Eltern sowie die Betroffenheit von Risikolagen (vgl. A4) anhand von Sonderauswertungen des Mikrozensus präsentiert.

Viele Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund höchstens mit Bildungsabschluss des Sekundarbereichs I

Es fällt auf, dass zwar der Anteil der Eltern mit Promotion unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur geringfügig niedriger ist als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund (Abb. H1-5), der Anteil hochqualifizierter Eltern (mit Hochschulabschluss) variiert jedoch bereits zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, und der Anteil der Eltern mit Migrationshintergrund ohne Schul- bzw. Berufsabschluss liegt um ein Vielfaches höher als bei den Eltern der unter 20-Jährigen ohne Migrationshintergrund. Unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben zudem zwischen 6 bis 12 % der Eltern die schulische Ausbildung lediglich auf Grundschulniveau beendet; unter denen ohne Migrationshintergrund sind dies nur rund 1 % der Eltern. Generell zeigt sich: Je jünger die Bevölkerung ist, desto höher ist der höchste Bildungsabschluss der Eltern (B5). Dies gilt auch für Menschen mit Migrationshintergrund, wobei Eltern ohne Migrationshintergrund durchschnittlich über höhere Bildungsabschlüsse verfügen als Eltern mit Migrationshintergrund.

Es zeigt sich also hier auch ein deutlicher (Nach-)Qualifizierungsbedarf der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund, vor allem für Personen ohne Sekundarabschluss und ohne beruflichen Abschluss. Gleichzeitig ist durch den Anteil der hoch qualifizierten Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein Potenzial zu erkennen.

Auch in Risikolagen (Erwerbslosigkeit der Eltern, geringes Einkommen und/oder geringe Qualifikation), die den Bildungserfolg gefährden können, befinden sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger als Kinder

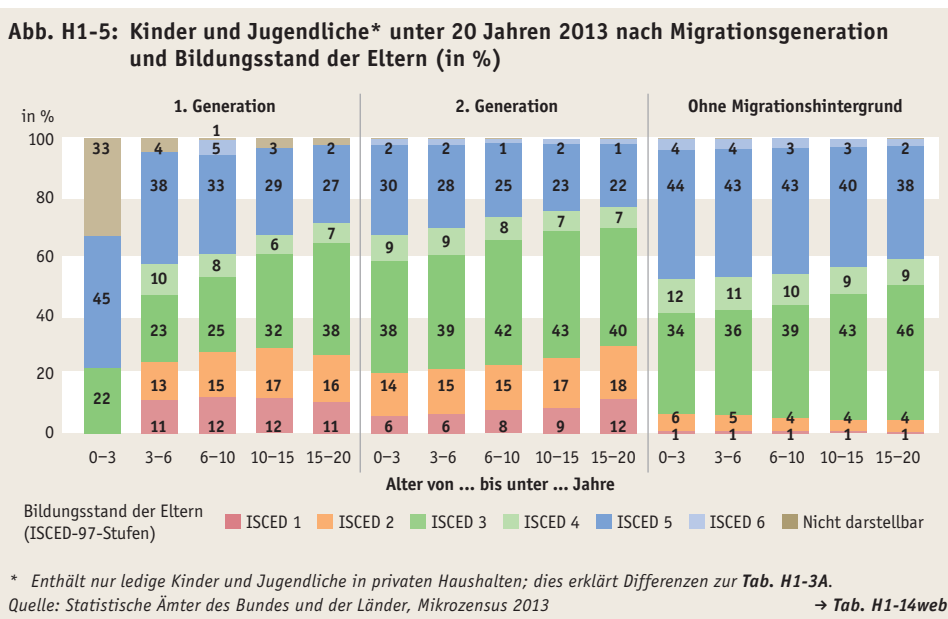
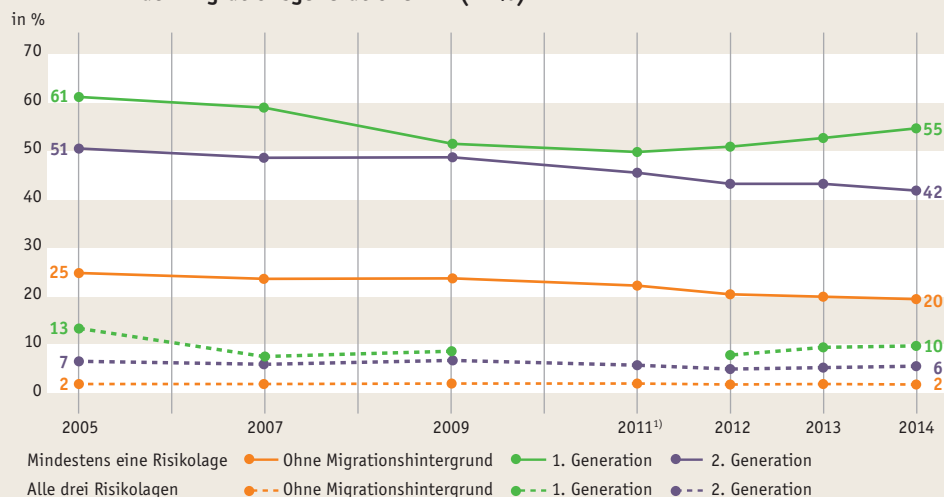


Abb. H1-6: Anteil der 6- bis unter 10-Jährigen in Risikolagen* 2005 bis 2014 nach Migrationsgenerationen (in %)**



* Bildungsstand der Eltern unter ISCED 3 oder beide Eltern nicht erwerbstätig oder Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze.

** An dieser Stelle wird das „engere Migrationsverständnis“ des Mikrozensus berichtet, um eine differenzierte Entwicklung über die Zeit zu ermöglichen.

1) Für die 1. Generation liegen im Jahr 2011 bei den Kindern, die von drei Risikolagen betroffen sind, keine Werte vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2015

→ Tab. H1-6A

und Jugendliche aus Familien ohne Migrationshintergrund (Abb. H1-6). Während im Jahr 2014 unter Letzteren 20 % von mindestens einer Risikolage betroffen sind, sind es bei den Kindern mit Migrationshintergrund in der 1. Generation 55 % und bei Kindern der 2. Generation 42 %. Wenn man die Kinder und Jugendlichen betrachtet, die von allen drei Risikolagen betroffen sind, zeigt sich ein ähnliches Bild: Kinder mit Migrationshintergrund in der 1. Generation sind zu 10 % betroffen, in der 2. Generation zu 6 % und Kinder ohne Migrationshintergrund dagegen zu 2 %. Von 2005 bis 2014 nimmt der Anteil der von Risikolagen betroffenen Kinder leicht ab, bleibt aber durchweg bei denen mit Migrationshintergrund höher als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund.

Junge Menschen mit Migrationshintergrund leben häufiger in Risikolagen

Methodische Erläuterungen

Migrationshintergrund (abweichend vom Glossar)

Kinder- und Jugendhilfestatistik: Nicht deutsche Herkunft

Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik in der Regel auf Basis von Angaben der Kita-Leitungen den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Der Geburtsort bzw. die Zuwanderung des Kindes selbst oder auch die Zuwanderung der Großeltern werden nicht erhoben. So werden in dieser Kategorie nicht nur Kinder mit eigener Migrationserfahrung erfasst, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden.

Kinder- und Jugendhilfestatistik: Nicht deutsche Familiensprache

Neben der nicht deutschen Herkunft der Eltern erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbe-

treuung auch danach, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird.

Nationales Bildungspanel (NEPS)

In den Startkohorten 2 (5-Jährige), 3 (5. Klasse) und 4 (9. Klasse) wird auf Basis von Elternangaben das Geburtsland des Kindes, der Eltern und Großeltern erhoben. Für im Ausland geborene Kinder wird zudem das Zuzugsalter erfasst (vgl. Olczyk et al., 2014). In den hier berichteten Berechnungen wurden die differenzierten Angaben zur Migrationsgeneration des Kindes zusammengefasst (vgl. Erläuterungen zu Tab. H1-4A).

AID:A 2013/14

In der Befragung AID:A 2013/14 wird auf Basis von Elternangaben das Geburtsland des Kindes, der Eltern und Großeltern erhoben. Für im Ausland geborene Kinder und Eltern wird zudem das Zuzugsalter erfasst. In den hier berichteten Berechnungen wurden die differenzierten Angaben zur Migrationsgeneration des Kindes zusammengefasst (vgl. Anmerkungen zu Tab. H1-4A).

Bildungsbeteiligung und -ergebnisse

Mit Blick auf die Bildungsbeteiligung und die damit einhergehenden Bildungserfolge wird nachfolgend anhand unterschiedlicher Dimensionen von Migration untersucht, inwiefern erstens Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen und wie sich diese über die letzten 10 Jahre entwickelt haben. Zweitens wird gefragt, welche Erklärungsmuster sich für die Befunde zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund je nach Bildungsbereich zeigen und – auch hier – ob sich diese in den letzten Jahren verändert haben.

Die Beschreibung der Binnendifferenzierungen von Migration in **H1** hat gezeigt, dass je nach Betrachtungsweise mit dem Merkmal Migration unterschiedliche Menschen zu Gruppen zusammengefasst werden. Aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungen des Merkmals Migration in den verwendeten Datengrundlagen können die analysierten Bildungsergebnisse zwischen den verschiedenen Gruppen nicht unmittelbar verglichen werden. Unterschätzungen des Effekts von Migration können insbesondere dort auftreten, wo aufgrund fehlender Informationen nur die Staatsangehörigkeit zugrunde gelegt werden kann.

In jedem Bildungsbereich werden, soweit möglich, die Bildungsbeteiligung, die Bewältigung der Übergänge im Bildungssystem, die Entwicklung der Kompetenzen und das Erreichen von Abschlüssen und Zertifikaten dargestellt.

Frühkindliche Bildung

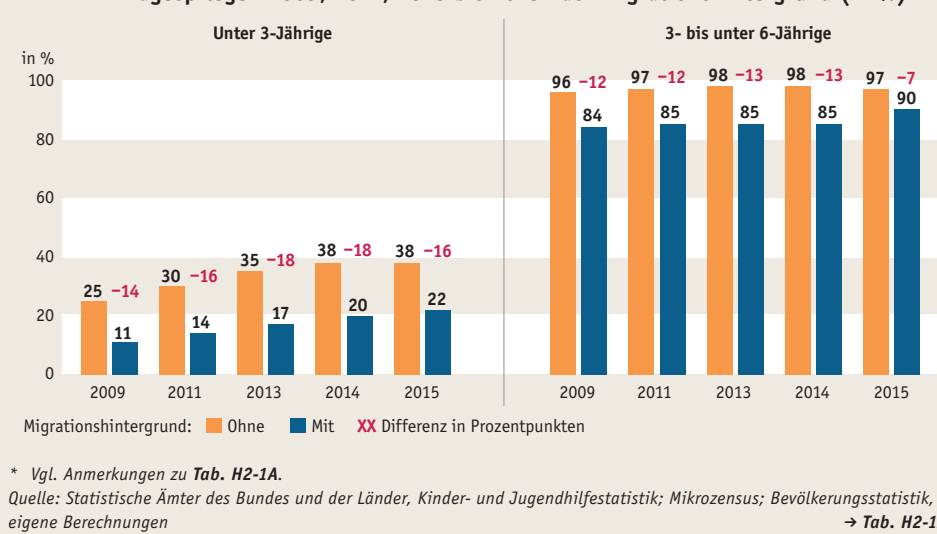
Bildungsbeteiligung und Übergänge

Im Bereich der frühkindlichen Bildung stellt sich anstelle der Frage nach dem Erwerb von Zertifikaten vor allem die nach den Unterschieden der Inanspruchnahme von Angeboten der Kindertagesbetreuung. Dabei kommt den Entscheidungen, Einstellungen und Wünschen der Eltern über Zeitpunkt und Art der Nutzung eine zentrale Bedeutung zu. Folglich wird ein Schwerpunkt auf die Darstellung der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund gelegt. In Bezug auf deren Entwicklung lassen sich bisher nur vereinzelte Aussagen zu ihren sprachlichen Kompetenzen kurz vor der Einschulung treffen.

Seit Anfang der 1990er-Jahre lässt sich bis 2004 ein Anstieg der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt beobachten (vgl. Bildungsbericht 2006). Allerdings wurden bei diesen Kindern mit etwa 10-jähriger Verspätung in etwa die gleichen Beteiligungsquoten erreicht wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Auffällig ist zudem, dass sich die Beteiligungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund ^M im Kindergartenalter nach 2009 nicht mehr gravierend verändert hat (**Abb. H2-1**). Erst in jüngster Zeit ist sie zwar auf 90 % angestiegen, allerdings ist dies teilweise auch auf eine Änderung in der Bevölkerungsstatistik zurückzuführen. Dennoch nutzt heute der allergrößte Teil der Kinder mit Migrationshintergrund vor der Einschulung die Angebote der frühkindlichen Bildung über mehrere Jahre hinweg.

Sichtlich anders stellt sich die Situation bei den unter 3-jährigen Kindern dar. Im Zuge des Ausbaus hat sich die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund zwischen 2009 und 2015 zwar von 11 auf 22 % verdoppelt (**Abb. H2-1, Tab H2-1A**). Allerdings hat sich der Abstand bei der Quote der Bildungsbeteiligung zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bis 2014 vergrößert. In Teilen hängt dies damit zusammen, dass es für Eltern mit Migrationshintergrund bis zum Jahr 2013 strukturell schlechtere Chancen auf einen Kita-Platz gab, da sie das rechtlich

Trend der zunehmenden Bildungsbeteiligung im Kindergartenalter seit den 1990er Jahren auch bei Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten

Abb. H2-1: Quote der Bildungsbeteiligung von unter 6-Jährigen in Tageseinrichtungen und Tagespflege* 2009, 2011, 2013 bis 2015 nach Migrationshintergrund (in %)

Anstieg der Bildungsbeteiligung von unter 3-Jährigen mit Migrationshintergrund, aber erst zuletzt leichte Verringerung der Differenz zu Kindern ohne Migrationshintergrund

definierte privilegierte Zugangskriterium einer Doppelerwerbstätigkeit seltener erfüllten (vgl. A3). Während bis 2014 Kinder ohne Migrationshintergrund und Kinder aus Elternhäusern mit hoher Bildung (vgl. C3) überdurchschnittlich vom Ausbau profitierten, deutet sich 2015 erstmals an, dass bei einem größeren Platzangebot auch Kinder mit Migrationshintergrund die Angebote der Kindertagesbetreuung häufiger nutzen, wenngleich auch hier aufgrund der Änderung in der Bevölkerungsstatistik die langfristige Entwicklung abzuwarten ist.

Betrachtet man alle Kinder in der Kindertagesbetreuung, so wird deutlich, dass 2015 deutschlandweit bei den unter 3-Jährigen 20 % und bei den 3- bis 5-Jährigen 29 % einen Migrationshintergrund (M) hatten, wobei der Anteil mit dem Alter der Kinder ansteigt und in Ländern mit einem generell hohen Migrantenanteil dementsprechend auch höher ist (Abb. H2-10A, Abb. H2-15web). Derzeit sprechen 12 % aller betreuten unter 3-jährigen und immerhin 19 % der betreuten 3- bis 5-jährigen Kinder zu Hause kein bzw. wenig Deutsch, wobei deutliche regionale Unterschiede sichtbar werden (H1, Abb. H2-10A, Tab. H2-3A).

Als stärkste Faktoren für die bislang ungleiche Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von unter 3 Jahren lassen sich sowohl 2009 als auch 2013/14 erwartungsgemäß der existierende Betreuungswunsch, die Erwerbstätigkeit der Mutter und der elterliche Bildungsstand ausmachen (Tab. H2-11web). Weiterhin besuchen Kinder mit ein- und beidseitigem Migrationshintergrund seltener Angebote der Kindertagesbetreuung, allerdings sind die anderen Faktoren deutlich ausschlaggebender, auch wenn die zuvor geltenden Zugangskriterien mit dem Rechtsanspruch für 1- und 2-Jährige abgeschafft wurden.

Aufschlussreich ist, dass Kinder, deren Eltern beide zugewandert sind und die erwerbsbedingt einen Betreuungsbedarf äußerten, im Unterschied zu vergleichbaren Fällen von Kindern ohne Migrationshintergrund im Jahr 2009 eine um über 30 % geringere Wahrscheinlichkeit (M) aufwiesen, in den ersten 3 Lebensjahren eine institutionelle Betreuung zu nutzen. Neuere Daten zeigen, dass die Inanspruchnahme bei erwerbstätigen Müttern, die selbst und deren Partner zugewandert sind, bis 2014 deutlich zugenommen hat (Abb. H2-11A). Die angebotsabhängigen Gründe ungleicher Bildungsbeteiligung dürften somit deutlich geringer geworden sein. Kaum verändert hat sich allerdings die Lage für nicht erwerbstätige Mütter mit Kindern unter 3 Jahren,

Erwerbstätigkeit der Mutter und Bildungsstand der Eltern entscheidet 2013/14 immer noch am meisten über die Nutzung von Kindertagesbetreuung

die sich einen Betreuungsplatz wünschen. Abzuwarten bleibt daher, ob der bis 2013 eingeschränkte Zugang zu Angeboten für unter 3-Jährige noch Nachwirkungen hat und die frühe Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote vorerst eine Praxis berufstätiger Eltern bleibt.

Zwischen 2009 und 2013/14 deutliche Verbesserung der Situation für erwerbstätige, zugewanderte Eltern mit unter 3-Jährigen

Auffällig ist, dass die Betreuungswünsche von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in den ersten 3 Lebensjahren ihres Kindes nahezu gleich sind. Dies kann unter Umständen auf die seit 2006 veränderte Zusammensetzung der Familien mit Migrationshintergrund zurückzuführen sein (H1). Mit Blick auf die Betreuungsvorstellungen wird jedenfalls deutlich, dass zugewanderte Eltern zu großen Teilen Aussagen zustimmen, die Kindertageseinrichtungen als einen Lernort charakterisieren und die Idee einer kompensatorischen Förderung betonen. So sind sie häufiger als Eltern ohne Migrationshintergrund der Meinung, dass die Nutzung frühkindlicher Bildung dem Kind zukünftig Vorteile bringe (Tab. H2-12web). Gleichzeitig stimmen sie aber auch häufiger kritischen Aussagen zur Tagesbetreuung zu, was vermutlich auf die Heterogenität der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund zurückzuführen ist. Auch beachteten diese Eltern etwas häufiger die Öffnungszeiten, die Empfehlungen anderer Eltern, die Nähe der Einrichtung zum Arbeitsplatz, eine nicht konfessionelle Trägerschaft und die Aufgeschlossenheit der Einrichtung gegenüber anderen Kulturen sowie die Mehrsprachigkeit der Fachkräfte bei der Wahl der aktuellen Betreuungseinrichtung (Tab. H2-13web).

Dies weist auf die Bedeutung der interkulturellen Öffnung von Einrichtungen hin (H3). Inwiefern die Trägerschaft einer Einrichtung eine strukturelle Barriere darstellt, lässt sich nicht abschließend klären. Anhand der amtlichen Daten zeigt sich lediglich, dass in Westdeutschland Kinder mit Migrationshintergrund etwas seltener konfessionelle Einrichtungen besuchen (Tab. H2-4A). Insgesamt hat vor allem die ungleiche Lebenssituation von Familien hinsichtlich des mütterlichen Erwerbsverhaltens zu der ungleichen Bildungsbeteiligung insbesondere bei Kindern im Alter von unter 3 Jahren beigetragen. Zugleich zeigt sich, dass einige Eltern mit Migrationshintergrund spezifische Erwartungen an die frühkindlichen Bildungsangebote haben, die zusätzlich zur niedrigeren Inanspruchnahme beitragen können.

Kompetenzen

Kinder der 2. Migrantengeneration weisen im Alter von 5 Jahren geringere Wortschatzkompetenzen im Deutschen auf, gleichzeitig deutlicher Zusammenhang mit elterlicher Bildung

Bereits im Bildungsbericht 2014 wurde auf Basis der NEPS-Daten^M gezeigt, dass Kinder mit nicht deutscher Familiensprache im Alter von 5 Jahren erwartungsgemäß eine weniger weit fortgeschrittene sprachliche Entwicklung im Deutschen aufweisen (C5). 5-Jährige der 1. und 2. Generation^M mit ein- und zweiseitigem Migrationshintergrund haben geringere Wortschatzkompetenzen im Deutschen als Kinder der 3. Migrationsgeneration bzw. Kinder ohne Migrationshintergrund, auch wenn weitere Zusammenhänge kontrolliert werden (Tab. H2-14web). Der Zusammenhang mit der elterlichen Bildung fällt allerdings etwas stärker aus als jener der Generationszugehörigkeit. Bei den Grammatikkompetenzen 5-Jähriger lässt sich kein eigenständiger Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund feststellen.

Auch deskriptiv sichtbare geringere Wortschatz- und Grammatikkompetenzen bei 5-Jährigen mit türkischer Herkunft, Herkunft aus den ehemaligen Gastarbeiterländern, dem Nahen Osten und Nordafrika sind, mit Ausnahme jener türkischer Herkunft, auf die elterliche Bildung oder die Migrationsgeneration zurückzuführen. Allein bei Kindern mit türkischer Familiensprache sind eigenständige Zusammenhänge zwischen dem Herkunftsland der Eltern und geringeren Wortschatz- und Grammatikkompetenzen im Deutschen zu beobachten, die nicht auf die Migrationsgeneration dieser Kinder zurückzuführen sind. Die Stärke dieses Zusammenhangs ist vergleichbar mit dem der elterlichen Bildung (Tab. H2-14web).

Bei der Entscheidung über den Einschulungszeitpunkt bestimmen der elterliche Bildungsstand sowie ein diagnostizierter Sprachförderbedarf im Deutschen und weniger die Migrationsgeneration des Kindes darüber, ob es fristgerecht oder verspätet eingeschult wird (C5). Da Kinder mit Migrationshintergrund häufiger eine verzögerte Sprachentwicklung im Deutschen aufweisen, ist hier zwar kein eigenständiger Zusammenhang zu beobachten, allerdings kommen sie aufgrund ihrer spezifischen Ausgangslagen trotzdem häufiger erst später in die Schule. Es bleibt abzuwarten, inwiefern dies auch auf schutz- und asylsuchende Kinder zutreffen wird (H4) bzw. inwiefern Grundschulen zunehmend begleitende Sprachbildungsangebote für diese Kinder bereitstellen werden (H3).

Direkte Zusammenhänge mit der Migrationsgeneration sind somit allein bei den Wortschatzkompetenzen 5-Jähriger zu beobachten, während die Familiensprache deutlich mit den sprachlichen Kompetenzen und einem entsprechenden Förderbedarf zusammenhängt, wodurch indirekte Zusammenhänge mit dem Einschulungszeitpunkt zu beobachten sind. Bei den Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund ist ein Großteil der beobachteten Unterschiede auf die elterliche Bildung zurückzuführen.

Allgemeinbildende Schule

Die Lernumwelten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich bereits vor dem Eintritt in das Schulsystem zum Nachteil der Kinder mit Migrationshintergrund: Sie sind häufiger von Risikolagen betroffen, ihre Eltern haben geringere Bildungsabschlüsse, bei ihnen wird häufiger ein Sprachförderbedarf diagnostiziert, und ihre Wortschatzkompetenzen sind niedriger als die der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Hinzu tritt die bereits eingangs erwähnte Segregation der Schulen nach Leistungsniveau und nach Bildungshintergrund der Eltern: Beides kann sich negativ auf die Entwicklung von Kompetenzen auswirken, und bereits in der Grundschule können rund 3 Mal so viele Kinder mit Migrationshintergrund ihre Kompetenzen nur in ungünstigen Lernumwelten entwickeln: Im Jahr 2011 lernten 16 % der Kinder mit und 5 % der Kinder ohne Migrationshintergrund das Fach Deutsch in Klassen, in denen die Mehrheit der Kinder bei IGLU 2011 nur die Kompetenzstufe I oder II erreichte.⁶

Diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen werden auch in der Grundschule in den Leseleistungen sichtbar: Kinder mit 2 im Ausland geborenen Eltern haben 2011 in der Grundschule einen Nachteil von rund einem Lernjahr gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund.⁷ Zwischen 2000 und 2006 verbesserten sich die Lesekompetenzen unter den Kindern mit Migrationshintergrund, blieben dann jedoch stabil. Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich besonders über sozioökonomische Faktoren (Bildungsniveau nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern, höchster Berufsstatus der Eltern) erklären und weniger stark über migrationsspezifische Faktoren wie die Familiensprache oder das Geburtsland der Eltern.

Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich, Abschlüsse und Zertifikate

Hinsichtlich der Beteiligung an den weiterführenden Schulen zeigen sich – zunächst in der schulstatistischen Unterscheidung nach deutschen und ausländischen Jugendlichen – eklatante Unterschiede: Während deutsche Jugendliche im Schuljahr 2014/15 fast zur Hälfte am Gymnasium sind (rund 44 %) und nur zu 8 % an Hauptschulen,

Kinder mit Migrationshintergrund lernen häufiger in nachteiligen Lernumwelten

In der Grundschule rund ein Lernjahr Differenz im Lesen 2011 zwischen Kindern mit 2 im Ausland geborenen Eltern und Kindern ohne Migrationshintergrund

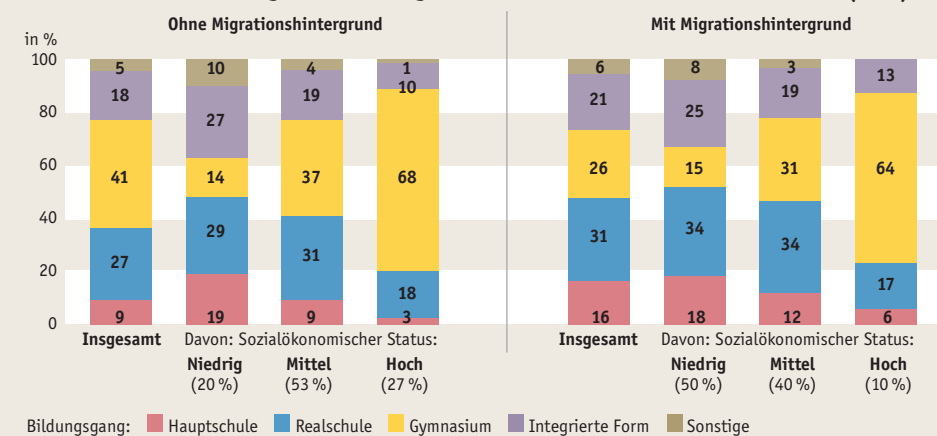
Deutsche Jugendliche zu knapp 44 %, ausländische zu knapp 24 % am Gymnasium

6 Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Hg. v. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH, Berlin, S. 20–21.

7 Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, K. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich* (S. 191–209). Münster: Waxmann.

Bei gleichem sozioökonomischen Status verringern sich die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Verteilung der Bildungsgänge 2012

Abb. H2-2: Verteilung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge 2012 nach Migrationshintergrund* und sozioökonomischem Status** (in %)



* Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.

** Für alle Jugendlichen wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Es werden die 25 % der Jugendlichen mit den höchsten Indexwerten (Hoch) mit den 50 % mit mittleren (Mittel) und den 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig) verglichen. Die Kategorie Insgesamt entspricht nicht der Summe dieser Aufstellung, da hier zusätzlich Jugendliche ohne gültige HISEI-Angaben einbezogen werden.

Quelle: PISA 2012, eigene Berechnungen

→ Tab. H2-17web

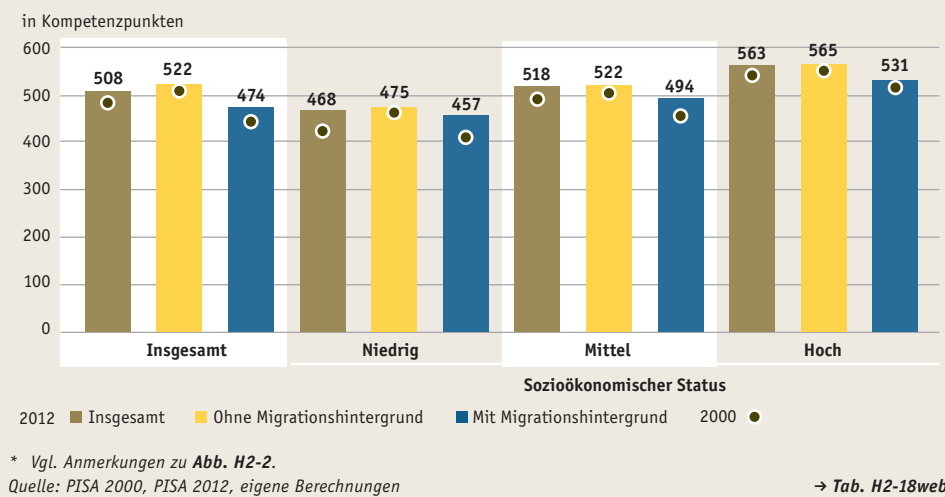
besucht lediglich knapp ein Viertel (24 %) der ausländischen Jugendlichen das Gymnasium und ein weiteres Viertel (25 %) die Hauptschule (Tab. H2-6A).

Betrachtet man statt der Staatsangehörigkeit den Migrationshintergrund und statt der Schularten die Bildungsgänge, sind Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds im Jahr 2012 zu vergleichbaren Anteilen in den Bildungsgängen vertreten (Abb. H2-2). Der noch im Jahr 2000 festzustellende Unterschied in Bezug auf die Verteilung der Bildungsgänge (nachteilig für Jugendliche mit Migrationshintergrund) hat sich demnach abgeschwächt (Tab. H2-17web) – wobei nicht deutlich ist, ob dies auf die veränderte Population (beispielsweise in Bezug auf die Betroffenheit von Risikolagen oder die Abnahme des Anteils der 1. Generation) oder auf bildungspolitische Maßnahmen zurückzuführen ist. Dies weist aber auch darauf hin, dass der sozioökonomische Hintergrund für alle Kinder und Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund) weiterhin für den Bildungserfolg relevant ist. Weiter ist zu fragen, ob sich diese Entwicklung auch in den Kompetenzen und erreichten Abschlüssen widerspiegelt.

Im Jahr 2012 erzielten Jugendliche in Jahrgangsstufe 9 mit Migrationshintergrund (in allen Bildungsgängen) niedrigere Kompetenzwerte als jene ohne Migrationshintergrund, und dies in allen untersuchten Fächern (Mathematik, Biologie, Chemie und Physik).⁸ Dies gilt auch für die PISA-Lesekompetenzen 15-Jähriger (Abb. H2-3). Zwar zeigt der Vergleich der Lesekompetenzen von 2000 zu 2012 Kompetenzzuwächse bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber dies vor allem bei Jugendlichen aus Familien mit niedrigem (und mittlerem) sozioökonomischen Status. Hinsichtlich der Mathematikkompetenzen ist bei PISA unter den Jugendlichen der 2. Generation von 2003 zu 2012 ein Anstieg zu beobachten, aber nicht für die 1. Generation. Die Differenzen in Mathematik zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund liegen insgesamt jedoch auch 2012 noch bei rund 2 Lernjahren.⁹

8 Pöhlmann, C., Haag, N. & Stanat, P. (2013). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 297–331). Münster: Waxmann.

9 OECD (2015). Helping immigrant students to succeed at school – and beyond. <http://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>. Zugriff: 18.12.2015.

Abb. H2-3: Lesekompetenz von 15-Jährigen 2000 und 2012 nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status* (in Kompetenzpunkten)

In der Literatur wird zudem häufig die kulturelle Herkunft, gemessen über die Herkunftsregionen, als Erklärung für Leistungsunterschiede genannt. Hier zeigen sich auch Effekte, aber international vergleichende Befunde aus PISA zeigen, dass sich die Potenziale der Jugendlichen aus gleichen Herkunftsregionen je nach Zielland der Migration unterschiedlich entfalten: So erreichen Kinder aus Regionen, in denen Arabisch gesprochen wird, bei gleichem sozioökonomischen Status u. a. in den Niederlanden weitaus bessere Ergebnisse als in Finnland.¹⁰

Für die Analyse der erreichten Abschlüsse kann länderübergreifend nur auf das Ausländerkonzept zurückgegriffen werden, welches zudem keine sozioökonomischen Unterschiede berücksichtigt. Hinsichtlich der erreichten Abschlüsse bestehen weiterhin durchgängig Disparitäten zuungunsten der ausländischen Jugendlichen. Sie verlassen mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss die Schule und erreichen 3 Mal seltener die allgemeine Hochschulreife (Abb. H2-12A, Tab. H2-15web, Tab. H2-19web).

Die positiven Entwicklungen in der Bildungsbeteiligung und auch für einzelne Gruppen in den Kompetenzen schlagen sich bei den erreichten Abschlüssen einzig beim mittleren Abschluss nieder: Hier hat sich der Unterschied zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen über die Jahre verringert. Parallel dazu hat sich allerdings die Abiturientenquote bei den deutschen stärker gesteigert als bei den ausländischen Jugendlichen. Weiter erwerben von den ausländischen Jugendlichen mit Studienberechtigung anteilig mehr die Fach- (8 %) als die allgemeine Hochschulreife (16 %), dies jedoch immer noch deutlich seltener als deutsche Jugendliche (13 % Fach- und 44 % allgemeine Hochschulreife).

Eine Sonderauswertung der Länder ermöglicht beispielhaft für 3 Länder¹¹ Aussagen über Abiturnoten. Dies ist besonders für den Studienstart in Fächern mit Numerus clausus relevant (Tab. H2-20web). Zum Nachteil der ausländischen Jugendlichen zeigen sich auch hier Unterschiede von bis zu 0,7 Punkten: So beträgt die höchste erreichte Abiturnote in Bremen bei den deutschen Schülerinnen und Schülern 1,0, und bei den ausländischen 1,7. Dies kann sich auf den Studienstart und die Studiengangwahl auswirken. Das DZHW-Studienberechtigtenpanel bestätigt die leicht unterdurchschnittlichen Schulabschlussnoten für Studienberechtigte mit Migrati-

Ausländische Jugendliche mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss wie deutsche Jugendliche

Positive Entwicklungen bei den Abschlüssen lediglich in Bezug auf den mittleren Abschluss

Erschwerter Studienstart, da auch bei der erreichten Abiturnote Differenzen zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen

¹⁰ Ebd.

¹¹ Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.

onshintergrund (**Tab. H2-21web**). Hier zeigen sich auch erneut Zusammenhänge mit dem sozioökonomischen Hintergrund sowie Unterschiede zwischen den Generationen und Herkunftsregionen (**Tab. H2-21web**).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im Bereich der allgemeinbildenden Schule positive Entwicklungen in den letzten 10 Jahren stattgefunden haben: Kompetenzen und Beteiligungen an Schularten, die zu höheren Bildungsabschlüssen führen, haben sich leicht verbessert, wenngleich diese Entwicklungen teilweise bereits um das Jahr 2006 stagnierten. Zudem reichen sie nicht aus, um die Disparitäten zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund substanziell auszugleichen. Dies zeigt sich besonders beim Erwerb der Zertifikate: Hier gab es bisher nur leichte Verbesserungen beim mittleren Abschluss. Auf welche Faktoren – veränderte Population oder aber bildungspolitische Maßnahmen – diese Veränderungen zurückzuführen sind, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht sagen.

Berufliche Ausbildung Bildungsbeteiligung und Übergänge

Starke Differenzen im Zugang zur beruflichen Bildung nach Herkunftsstaaten

Größte Probleme bei Ausländern aus Asien und Afrika

Der Zugang zur beruflichen Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund lässt sich nur nach Staatsangehörigkeit darstellen, da die Schul- und Berufsbildungsstatistik das Merkmal Migrationshintergrund nicht erfasst. Die ungleiche Verteilung von deutschen und ausländischen Neuzugängen auf die drei Sektoren der Berufsausbildung, nach der ausländische Jugendliche eine mehr als doppelt so hohe Quote im Übergangssystem aufweisen wie deutsche (**E1**), lässt sich nach Herkunftsregionen weiter ausdifferenzieren. Die Ausländer-Durchschnittsquote im Übergangssystem verdeckt gravierende Differenzen nach Herkunftsregionen: Die geringste Differenz zur deutschen Quote weisen die Neuzugänge aus Amerika (2 Prozentpunkte) und aus den EU-15-Staaten (9 Prozentpunkte) auf. Die mit deutlichem Abstand größten Probleme mit dem Berufsstart haben die Jugendlichen mit asiatischer oder afrikanischer Herkunft (**Abb. H2-13A**). Von der ersten Gruppe münden 60 %, von der zweiten 70 % ins Übergangssystem ein.¹² Mit Blick auf die aktuelle Zuwanderungsdebatte handelt es sich um die Regionen, aus denen gegenwärtig der Hauptzustrom an Zuwanderern kommt.

Fehlende Bezugsgrößen zur Beurteilung der Quantitäten

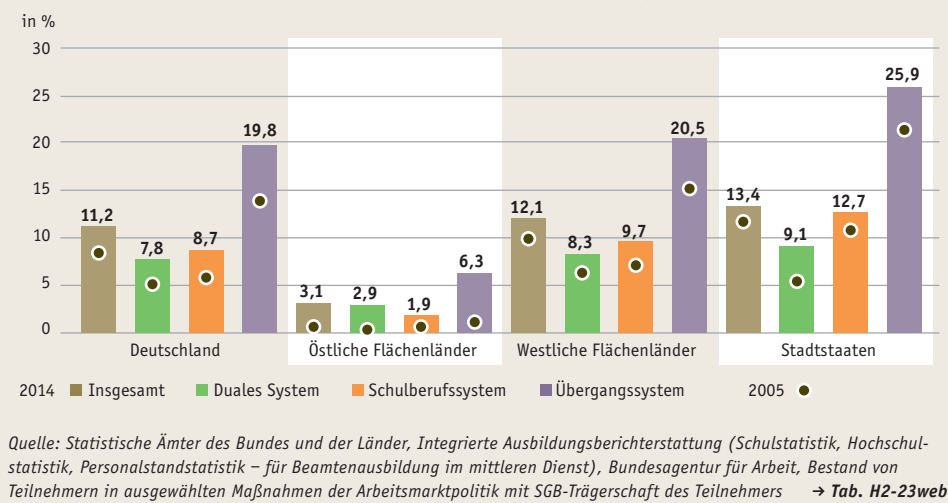
Ein Viertel der Auszubildenden im dualen und Schulberufssystem mit Migrationshintergrund: steigende Tendenz seit 2005

Man kann von diesen Daten allenfalls einen ersten Eindruck von den Schwierigkeiten der beruflichen Ausbildungsintegration von Zuwanderinnen und Zuwanderern gewinnen. Da weder die Größenordnung der ausbildungsrelevanten Gruppe insgesamt noch die Altersstruktur nach Herkunftsregion bekannt ist, lässt sich nicht sagen, welchen Anteil überhaupt die Zahl der Neuzugänge an der potenziellen ausbildungsrelevanten Grundgesamtheit der jeweiligen Herkunftsregion ausmacht.

Betrachtet man den Gesamtbestand der Auszubildenden im dualen und Schulberufssystem nach Migrationshintergrund, so ergibt sich nach den Daten des Mikrozensus, dass 2013 insgesamt fast ein Viertel (24,1 %) der Auszubildenden der beiden vollqualifizierenden Sektoren einen Migrationshintergrund aufweisen. Mit 10 % kommt der größte Anteil aus dem restlichen Europa (Türkei, Westbalkanstaaten und Staaten der Russischen Föderation), während sich jeweils etwa 4 % auf die EU-15, die übrigen EU-28-Staaten und Asien verteilen (**Tab. H2-7A**).

Entsprechend der ungleichen Verteilung der Migrationspopulationen auf die Länder und Regionen in Deutschland verteilen sich auch die Neuzugänge ohne deutsche

¹² Die Zahlendifferenzen zu **Abb. E1-8A** und **Tab. E1-4A** resultieren daraus, dass **Abb. H2-13A** eine Sonderauswertung der Schulstatistik aus 11 Bundesländern zugrunde liegt. Bei der Sonderauswertung der Bundesländer ist das Übergangssystem systematisch untererfasst, da nur dessen schulische Formen, nicht aber BA-Maßnahmen berücksichtigt sind. Die Befunde für die ausländischen Neuzugänge zur Berufsausbildung werden durch die letzte BIBB-Übergangsstudie in der Tendenz für die Population mit Migrationshintergrund bestätigt. Die Übergangsverläufe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind signifikant ungünstiger als von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Vgl. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015*, Bonn, S. 100ff.

Abb. H2-4: Ausländeranteil an den Neuzugängen in das berufliche Ausbildungssystem 2005 und 2014 nach Ausbildungssektoren und Ländern (in %)

Staatsbürgerschaft sehr unterschiedlich. Die regionale Hauptdifferenz besteht 2014 nach wie vor zwischen Ost- und Westdeutschland. Aber selbst innerhalb der westdeutschen Länder differiert der Ausländeranteil unter den Neuzugängen beträchtlich – zunächst zwischen Flächen- und Stadtstaaten (Abb. H2-4), dann auch noch einmal zwischen den westlichen Flächenländern nach ihrer Siedlungsstruktur: Die Flächenländer mit mehreren ausgeprägten Ballungszentren weisen ähnlich hohe Ausländeranteile auf wie die Stadtstaaten (Baden-Württemberg 16,8 %, Hessen 16,8 %, Bayern 13,8 %, Nordrhein-Westfalen 11,8 %) und mehr als doppelt so hohe Anteile wie andere Flächenstaaten (z. B. Niedersachsen und Schleswig-Holstein, Tab. H2-23web). Als Folge davon ist in diesen Ländern auch der Anteil von Jugendlichen ohne deutsche Staatsbürgerschaft im Übergangssystem deutlich höher als im Durchschnitt, was erhöhte Aufwendungen für Berufsvorbereitungs- und Übergangsmaßnahmen für ausländische Jugendliche erforderlich macht. Seit 2005 ist der Anteil der Neuzugänge ohne deutsche Staatsbürgerschaft in allen drei Ausbildungssektoren und allen Ländern um einige Prozentpunkte gestiegen, am stärksten im Übergangssystem (Abb. H2-4).

An der Entwicklung zwischen 2008 und 2014 erscheint bemerkenswert, dass der Rückgang der Ausbildungsneuverträge im dualen System um 15 % unterschiedliche Auswirkung auf die beiden Nationalitätsgruppen hat: Bei den deutschen Jugendlichen reduziert sich die Zahl der Neuverträge um 16 %, bei den ausländischen steigt sie um 17 %, bleibt mit einem Anteil von 7 % 2014 gegenüber 5,1 % 2008 aber immer noch relativ niedrig (Tab. H2-24web).

Starke Disparitäten zwischen deutschen und ausländischen Neuzugängen zur Ausbildung treten auch bei der beruflichen Zuordnung auf. Die bereits 2008 beobachtbare Verteilung, nach der die Neuverträge mit deutschen Jugendlichen deutlich häufiger in Berufen der beiden oberen Segmente¹³ abgeschlossen wurden als die mit ausländischen Jugendlichen, bleibt auch 2014 bestehen.

Die Segmenttendenzen in den Neuverträgen nach Staatsangehörigkeit lassen sich anhand der 10 am häufigsten und am seltensten mit Ausländerinnen und Ausländern besetzten Berufe um eine geschlechtsspezifische Variante ergänzen. Dabei sind sieben Berufe zwischen Männern und Frauen identisch, davon vier aus dem Bereich Hotel und Gaststätten und zwei Verkäuferberufe sowie Friseur/in. Frauen aber stehen mit den medizinischen und zahnmedizinischen Fachangestellten

Extreme Ungleichverteilung ausländischer Ausbildungsneuzugänge nach Ländern: Klumpungen in Stadtstaaten und Ballungszentren

Anstieg des Ausländeranteils in allen Ausbildungssektoren, am stärksten im Übergangssystem

Nur begrenztes Berufsspektrum für Ausbildungsanfänger aus dem Ausland

13 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2012*, S. 112.

zwei weitere relativ qualifizierte Berufe offen, die Männern weniger zugänglich sind (Tab. H2-25web). Diese haben zu drei gewerblich-technischen Berufen (Maschinen-/Anlagenführer; Fahrzeuglackierer und Fliesen-/Plattenleger) etwas häufiger Zugang. Zu den neuen IT- und Medienberufen sowie den qualifizierteren kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen der beiden obersten Berufssegmente finden Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit kaum Zugang, sodass man von einer relativ starken Verengung des ihnen faktisch zugänglichen Berufsspektrums sprechen kann.

Abschlüsse und Zertifikate

Beträchtliche Differenzen im Erwerbsstatus zwischen jungen Deutschen und Ausländern, vor allem aus Nicht-EU-Staaten, ...

Die Disparitäten in der Ausbildung setzen sich auf dem Arbeitsmarkt fort. Die Differenz im Erwerbsstatus zwischen jungen Erwachsenen ohne und mit Migrationshintergrund erweist sich als beträchtlich. Bei der Erwerbstätigkeit macht sie 13 Prozentpunkte (86 gegenüber 73 %) aus (Abb. H2-5). Die Differenz erklärt sich weniger aus Arbeitslosigkeit als aus der Quote der Nichterwerbspersonen, die bei jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch ist wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (21 zu 10 %, Tab. H2-26web). Für beide Quoten, Erwerbstätigkeit und Nichterwerbspersonen, spielt die Migrationskonstellation eine entscheidende Rolle: Die Zugewanderten, die aus dem EU-28-Bereich stammen, weisen eine deutlich höhere Erwerbstätigenquote (81 %) und sowohl eine niedrigere Arbeitslosen als auch Nichterwerbspersonenquote auf als Migrantinnen und Migranten aus Staaten jenseits der EU-28. Zwischen Migranten der 1. und 2./3. Generation sind die Differenzen weniger groß als zwischen den Herkunftsregionen, wobei die Aufenthaltsdauer (unter bzw. über 5 Jahre in Deutschland) nur einen schwachen Einfluss hat (Tab. H2-26web).

... bedingt vor allem durch eine hohe Quote von (weiblichen) Nichterwerbspersonen

Entscheidenden Einfluss auf die Differenzen haben jedoch zwei andere Merkmale: Geschlecht und Ausbildungsstand. Die Nichterwerbspersonenquote ist bei den jungen weiblichen Erwachsenen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei denjenigen ohne Migrationshintergrund (33 zu 15 %, Tab. H2-8A). Auch hier erklärt die Herkunfts-konstellation den größeren Teil der Varianz: Junge Frauen aus Staaten außerhalb des EU-28-Bereichs sind zu fast 40 % Nichterwerbspersonen. Es scheint also vor allem das Fortwirken kultureller Muster zu sein, das hier Unterschiede – wie bereits 2006 berichtet – festschreibt, und zwar über alle Qualifikationsstufen hinweg (Ausnahme ohne Ausbildungsabschluss) mit relativ kleinen Differenzen. Der Einfluss

Abb. H2-5: Erwerbsstatus junger Erwachsener (30- bis unter 35-Jährige) nach Migrationshintergrund 2013 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2013

→ Tab. H2-26web

des beruflichen Ausbildungsstands auf die Differenzen im Erwerbsstatus ist also offensichtlich geringer als die Geschlechtszugehörigkeit (**Tab. H2-8A**).

Hochschule

Bildungsbeteiligung und Übergänge

Diejenigen, die das Schulsystem mit einer Studienberechtigung verlassen, bilden das wichtigste Nachfragepotenzial für ein Hochschulstudium. Zwischen Schule und Hochschule finden bei den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund ebenso wie bei denen ohne Migrationshintergrund noch Selektionsprozesse statt.

Von den an den Hochschulen in Deutschland eingeschriebenen Studierenden weisen 25 % einen Migrationshintergrund auf (**Tab. H2-9A**), darunter 8 % internationale Studierende ^M, auf die an anderer Stelle eingegangen wird (vgl. **F2** und **F4**). In diesem Abschnitt stehen diejenigen Studierenden im Zentrum, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind und die das deutsche Schul- oder Ausbildungssystem durchlaufen haben. Ihre Beteiligung an Hochschulbildung wird primär unter Aspekten von Chancengleichheit und -gerechtigkeit diskutiert. Zusammen mit den internationalen Studierenden gilt diese Gruppe als Fachkräftepotenzial für den deutschen Arbeitsmarkt und das deutsche Wissenschaftssystem.

Insgesamt hat sich die Beteiligung der Personen mit Migrationshintergrund (wie hier eingegrenzt) an Hochschulbildung seit 2005 deutlich erhöht. 2013 befanden sich 15 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Alter von 20 bis unter 30 Jahren in einem Studium (ohne internationale Studierende), 2005 lag dieser Wert noch bei 9 % (**Tab. H2-29web**). Der Studierendenanteil in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund liegt bei 23 % (2005: 17 %). In der Beteiligung an akademischer Bildung bestehen also noch Disparitäten fort; sie sind primär auf den geringeren Anteil an den Studienberechtigten zurückzuführen.

Studierende mit Migrationshintergrund sind eine nach verschiedenen Merkmalen sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe. Nach NEPS-Daten hatte ein Fünftel der Studienanfängerinnen und -anfänger des Wintersemesters 2010/11 einen Migrationshintergrund. Diese Gruppe verteilt sich wiederum knapp zur Hälfte auf Angehörige der 1. Generation ^M, von denen zwei Drittel nach dem 6. Lebensjahr eingewandert sind, und zu jeweils einem Viertel auf die 2. Generation mit ein- und beidseitigem Migrationshintergrund (**Tab. H2-10A**). Ein hoher Anteil verfügt also über eigene Zuwanderungserfahrungen. Etwa drei Viertel kommen aus Europa, darunter ein Drittel aus einem EU-28-Staat (**Tab. H2-30web**).

Deutliche Unterschiede zwischen den Generationen gibt es auch bei der Bildungsherkunft. So gibt es in der 2. Generation (mit beidseitigem Migrationshintergrund) mit ca. 75 % einen deutlich höheren Anteil an Bildungsaufsteigern als in den anderen beiden Migrantengruppen (**Tab. H2-10A**). Bei den selbst eingeschätzten Fähigkeiten in der deutschen Sprache unterscheiden sich die Generationsgruppen ebenfalls stark. Insbesondere in der anteilmäßig großen 1. Generation geben nur zwei Drittel bis drei Viertel an, Deutsch „sehr gut“ zu verstehen, zu sprechen, zu lesen oder zu schreiben (**Tab. H2-31web**). Ein Teil der Studierenden mit Migrationshintergrund beginnt das Studium also unter ungünstigeren Voraussetzungen.

Studierende mit einem Migrationshintergrund wählen etwas häufiger eine Ingenieur- oder Naturwissenschaft und etwas seltener ein Fach in den Sprach- und Kulturwissenschaften (**Tab. H2-32web**) oder ein Lehramtsstudium (**Tab. H2-33web**). Bei der Wahl der Hochschulart unterscheiden sie sich kaum von denen ohne Migrationshintergrund (**Tab. H2-34web**).

Ein seit dem ersten Bildungsbericht regelmäßig berichteter Befund ist die um 2 bis 4 Prozentpunkte höhere Übergangsquote ^M der Studienberechtigten mit Mig-

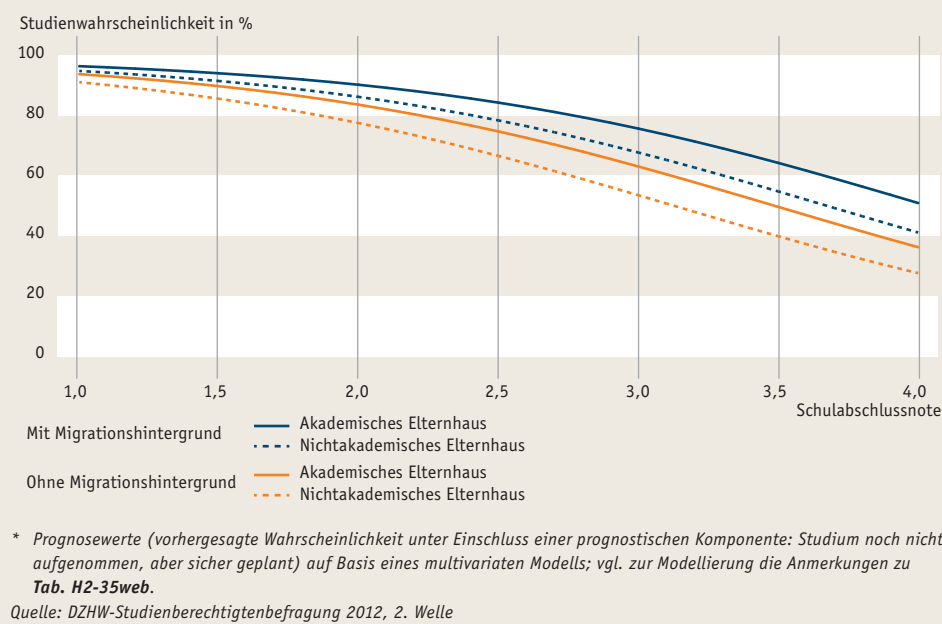
Unterdurchschnittliche Beteiligung von Migrantinnen und Migranten an der Hochschulbildung

Studienanfängerinnen und -anfänger zumeist mit europäischem Migrationshintergrund

Teilweise ungünstigere Studienvoraussetzungen

Migrantinnen und Migranten etwas seltener in Lehramtsstudiengängen und etwas häufiger in den Ingenieurwissenschaften

Abb. H2-6: Studierwahrscheinlichkeit* nach Schulabschlussnote, Bildungsherkunft und Migrationshintergrund 2012 (in %)



Stabiler Befund: starkes Studieninteresse und höhere Übergangsquote bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund ...

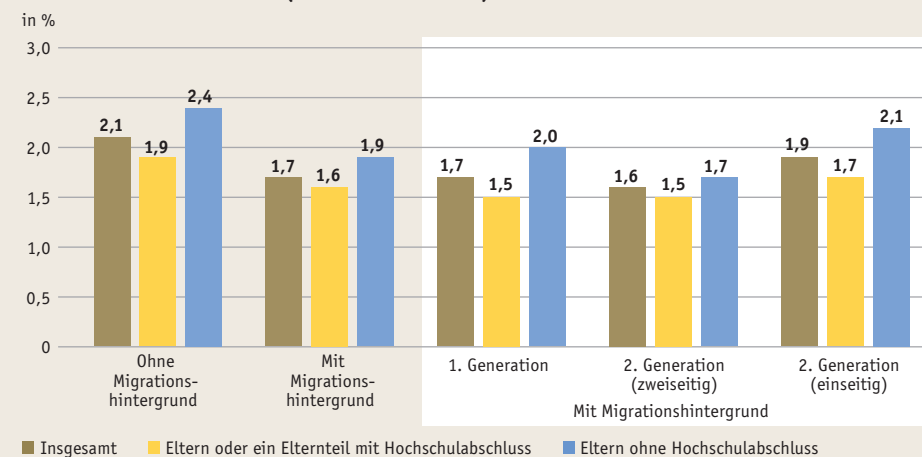
rationshintergrund in die Hochschule (vgl. Tab. F2-2). Dieser Befund ist über viele Jahre hinweg stabil und bleibt auch bei statistischer Kontrolle verschiedener Einflussfaktoren erhalten (Tab. H2-35web). Zwar haben Bildungsherkunft und Schulleistung bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund einen ähnlichen Einfluss wie bei denjenigen ohne, aber der Effekt ist deutlich geringer. Insbesondere halten die durchschnittlich schlechteren Schulabschlussnoten der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund diese (zunächst) seltener davon ab, ein Studium anzustreben (Abb. H2-6). Es bleibt ein eigenständiger Effekt des Migrationshintergrunds auf die Studierwahrscheinlichkeit bestehen, der die hohen Bildungsaspirationen in dieser Gruppe zeigt (Tab. H2-36web). Dennoch gleicht dieses starke Interesse an einem Studium, das insbesondere Studienberechtigte mit türkischem Hintergrund erkennen lassen (Tab. H2-37web), die insgesamt geringere Studienbeteiligung (Tab. H2-29web) nicht aus.

... vor allem bei Personen mit türkischer Herkunft

Die Eltern von Migrantinnen und Migranten erwarten offensichtlich von ihren studienberechtigten Kindern auch dann deutlich häufiger die Aufnahme eines Studiums (Abb. H2-7), wenn sie selbst kein Studium abgeschlossen haben (Tab. H2-38web). Dies gilt vor allem für Eltern aus der Türkei und Kasachstan sowie aus den asiatischen Staaten. Insbesondere bei den Eltern der Studierenden der 2. Generation (beidseitig), die nur selten selbst einen Hochschulabschluss haben (Tab. H2-10A), ist diese Erwartung stark ausgeprägt.

Mittel- und langfristige Studienabsichten aber nicht alle realisierbar

Mit einigen Jahren Abstand zum Schulabschluss zeigt sich aber, dass die geplanten Bildungsverläufe nicht immer realisiert werden konnten. Studienberechtigte mit Migrationshintergrund orientieren sich zu einem kleinen Teil wieder auf eine Berufsausbildung um. Eine Ursache sind die ungünstigeren Schulleistungen, die sich bei der Hochschulzulassung auswirken. Die kurz nach dem Schulabschluss für die Migrantinnen und Migranten ermittelte Übergangsquote sinkt daher mittelfristig wieder etwas (Abb. H2-16web). Wenn allerdings die Schulleistungen und der Bildungshintergrund berücksichtigt werden, haben Studienberechtigte mit und ohne Migrationshintergrund 4 ½ Jahre nach dem Schulabschluss in ähnlichem Umfang ein Studium aufgenommen (Tab. H2-39web).

Abb. H2-7: Studiererwartung der Eltern* nach Migrationshintergrund und Bildungsherkunft 2012 (Skalenmittelwerte)**

* Itemformulierung: „Meine Eltern denken, ich sollte studieren“.

** Mittelwerte der Antwortskala von 1 = „trifft völlig zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“. Der Wert 1,0 würde bedeuten, dass alle Befragten „trifft völlig zu“ angegeben haben, der Wert 5,0, dass alle Befragten „trifft überhaupt nicht zu“ angegeben haben. Niedrigere Mittelwerte zeigen somit an, dass ein größerer Teil der Eltern ein Studium für ihr studienberechtigtes Kind befürwortet.

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2012, 2. Welle

→ Tab. H2-38web

Kompetenzen und Studienverlauf

Über diese Aspekte liegen im Hochschulbereich bislang nur wenige Informationen vor. Beim Kompetenzstand und in den Studienverläufen zeigen sich nur geringfügige Unterschiede zwischen den Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund. Im NEPS wurden in der Studierendenkohorte im dritten Hochschulsesemester zwei allgemeine Kompetenzdomänen getestet: Mathematik und Lesefähigkeit. In beiden Domänen schneiden Studierende mit Migrationshintergrund etwas schlechter ab (Tab. H2-40web). Allerdings verschwinden die Unterschiede weitgehend, wenn andere Merkmale kontrolliert werden (Familiensprache, Abschlussnote der Schule, Bildungsherkunft im Elternhaus, Studienfach, Tab. H2-41web, Tab. H2-42web).

Nach der 20. Sozialerhebung gibt es etwas mehr Langzeitstudierende unter den Studierenden mit Migrationshintergrund und etwas häufigere Studienunterbrechungen.¹⁴ Dies wird durch Auswertungen des NEPS bestätigt (Tab. F3-5web).

Beim Übergang in das Masterstudium sind nach neueren Studien¹⁵ keine eigenständigen signifikanten Effekte für das Merkmal Migrationshintergrund festzustellen (Tab. H2-43web). Wenn Migrantinnen und Migranten seltener in ein Masterstudium übergehen, ist das auf ihre soziale Herkunft und ihren häufiger über berufliche Schulen und die Fachhochschulreife führenden Weg in das Studium zurückzuführen.

Studierende mit Migrationshintergrund mit verzögertem Studienverlauf

Unterschiede beim Übergang ins Masterstudium durch soziale Herkunft und Bildungswege bedingt

Weiterbildung

Bildungsbeteiligung

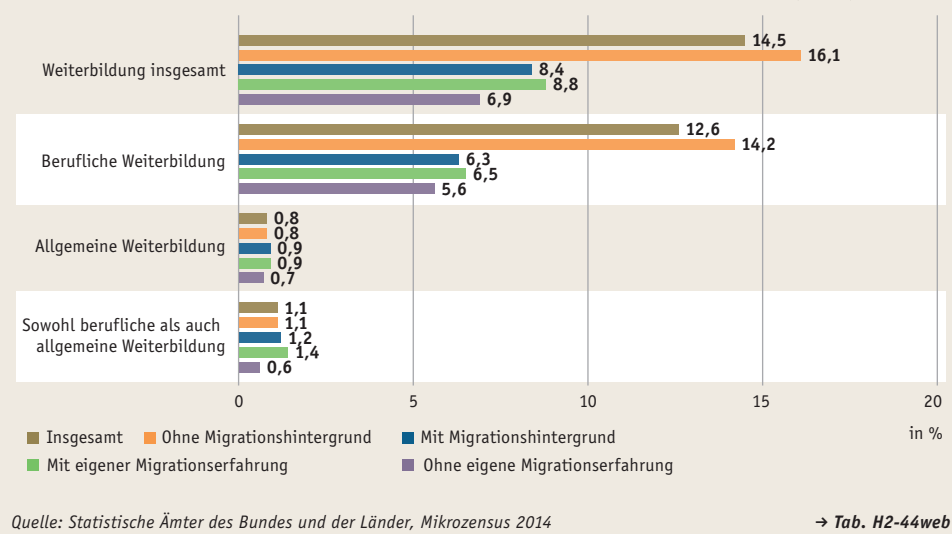
Die starke Ungleichheit in der Weiterbildungsteilnahme zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. G1) lässt sich nach Migrationskonstellationen weiter ausdifferenzieren. Hierbei zeigt sich, dass nicht nur das allgemeine Faktum des

14 Vgl. Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin, S. 535f.

15 Quast, H., Scheller, P. & Lörz, M. (2014). Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. DZHW, Forum Hochschule 9/2014, Hannover: DZHW, S. 67; Sarcletti, A. (2015). Bachelor students' transition to postgraduate studies. *Beiträge zur Hochschulforschung* (37, 2), S. 116–139.

Starke Benachteiligung von Personen mit gegenüber denen ohne Migrationshintergrund ...

Abb. H2-8: Teilnahme an Weiterbildung 2014 der 15- bis unter 66-Jährigen nach Weiterbildungsform, Migrationshintergrund und Migrationsgeneration (in %)



Migrationshintergrunds, sondern immer auch dessen spezifische Ausprägung nach Herkunftsregionen und Migrationserfahrungen die Weiterbildungsbeteiligung prägt. Da der (in G1 verwendete) AES wegen seiner zu geringen Stichprobe Herkunftsregionen nicht ausweist, ist hier auf den Mikrozensus (MZ) zurückzugreifen, der ein sehr viel engeres Konzept von Weiterbildung (Kurse, Seminare, Lehrgänge u. a.) und auch eine andere Klassifizierung der Weiterbildung als der AES zugrunde legt. Die Teilnahmezahlen und -quoten fallen hier also sehr viel niedriger als beim AES (vgl. G1) aus.

... vor allem in beruflicher Weiterbildung begründet

Die mit Blick auf die Gesamtweiterbildungsteilnahme starke Benachteiligung der Personen mit gegenüber denjenigen ohne Migrationshintergrund (8,4 gegenüber 16,1 %) stellt sich fast ausschließlich als Problem der beruflichen Weiterbildung dar. In der allgemeinen und der sowohl allgemeinen als auch beruflichen Weiterbildung, die beide zusammen aber mit knapp 2 % nur ein Siebtel der Weiterbildungsteilnahme ausmachen, treten kaum Differenzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund auf (Abb. H2-8).

Zugewanderte der 2. Generation deutlich stärker als die der 1. an Weiterbildung beteiligt

Was zwischen den beiden Migrationsgenerationen zunächst als stärkere Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit eigener Migrationserfahrung erscheint, differenziert sich, wenn man die Altersgruppen ins Spiel bringt: Nach Alter sind die beiden Gruppen in der Haupterwerbsphase, die 30 bis unter 45 und die 45 bis unter 66-Jährigen, bei den Migrantinnen und Migranten ohne eigene Migrationserfahrung deutlich häufiger an Weiterbildung insgesamt sowie vor allem an beruflicher Weiterbildung beteiligt als bei denen der 1. Generation (Tab. H2-44web). Selbstverständlich ist diese Relation nicht, da berufliche Weiterbildung als ein wichtiges Moment der primären Arbeitsmarktintegration neu zugewanderter Personen angesehen werden kann. Die deutlich stärkere Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei der 2. Generation der zwischen den 1950er- und 1980er-Jahren Zugewanderten lässt sich so verstehen, dass berufliche Weiterbildung weniger als Instrument der beruflichen Neuintegration als vielmehr der beruflichen Konsolidierung schon lange ansässiger Migrantinnen und Migranten der 2. Generation fungiert. Diese nähern sich in der Weiterbildungsbeteiligung den Personen ohne Migrationshintergrund an, ohne allerdings deren Niveau schon ganz zu erreichen; vor allem bleibt die berufliche Weiterbildungsbeteiligung der 2. Migrantengeneration bei den Geringqualifizierten noch weit hinter derjenigen ohne Migrationshintergrund zurück.

Die Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund zieht sich relativ gleichmäßig durch alle Qualifikationsstufen hindurch (**Tab. H2-45web**). Beträchtliche Differenzen in der Weiterbildungsteilnahme aber zeigen sich nach Herkunftsregionen: Die stärkste Weiterbildungsteilnahme weisen 2014 mit 13 % die Zugewanderten aus den EU-15-Staaten auf, gefolgt von den osteuropäischen Reformstaaten (11,2 %), während am entgegengesetzten Pol Zugewanderte aus der Türkei (4,5 %), dem ehemaligen Jugoslawien (6,6 %) und der ehemaligen Sowjetunion (7,9 %) stehen; eine Mittelposition (9 % bis 9,6 %) nehmen Polen, Staaten des Nahen und Mittleren Ostens sowie die südeuropäischen Staaten ein (**Tab. H2-46web**).

Kompetenzen

Für die Analyse des Zusammenhangs von Weiterbildungsbeteiligung und Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund stehen nur die Daten des deutschen Teils der international vergleichenden PIAAC-Studie zur Verfügung.¹⁶ Bei allen drei in PIAAC gemessenen Kompetenzdimensionen zeigt sich eine beträchtliche (signifikante) Differenz zwischen den Werten von Personen ohne und mit Migrationshintergrund, die bei der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz jeweils etwa 20, bei der technologiebasierten Problemlösekompetenz 14 PIAAC-Punkte ausmacht (**Abb. H2-14A**).

Die Gegenüberstellung der jeweiligen Gesamtheit verdeckt starke Differenzen zwischen den regionalen Herkunftsgruppen der Personen mit Migrationshintergrund. In der Lesekompetenz beträgt diese Differenz zwischen Migranten aus den EU-28-Bereich und denen aus der Türkei und dem restlichen Europa 28 Punkte, die mehr als einer halben PIAAC-Stufe im Kompetenzniveau entsprechen; auch der Abstand der EU-28-Migranten zu den Zugewanderten aus sonstigen Staaten und der ehemaligen Sowjetunion ist mit 23 bzw. 15 Punkten noch beträchtlich. Während die Differenzen zwischen Zugewanderten aus EU-28-Staaten und Resteuropa bei den alltagsmathematischen Kompetenzen noch größer sind als bei der Lesekompetenz, verringern sich die Distanzen bei der technologiebasierten Problemlösekompetenz auf 10 bis 15 PIAAC-Punkte (**Abb. H2-14A**). Letzteres spricht dafür, dass der alltägliche Umgang mit ICT international und sozial weit verbreitet ist.

Bei der Weiterbildungsteilnahme verringert sich die Differenz zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund merklich sowohl bei der Lese- als auch bei der alltagsmathematischen und der technologiebasierten Kompetenz (auf 13 bzw. 11 oder 12 Punkte, **Abb. H2-9**). Offensichtlich wirkt die Teilnahme an Weiterbildung auf eine Verbesserung kultureller Grundkompetenzen. Die Tatsache, dass die Weiterbildungsteilnahme auf allen Bildungsstufen richtungsgleich, wenn auch deutlich nach Schulabschlussniveau gestaffelt, zur Erhöhung der Grundkompetenzen für Personen mit und ohne Migrationshintergrund führt, macht die Wichtigkeit der Weiterbildung auch noch für die Ausstattung von Erwachsenen im berufsfähigen Alter mit kulturellen Basiskompetenzen sichtbar (**Tab. H2-47web**). Gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund sind Zugewanderte vor allem der 1. Generation beträchtlich im Nachteil. Nach Herkunftsregionen betrachtet, erhöht sich bei Weiterbildungsteilnahme zwar bei allen Herkunftsgruppen das Kompetenzniveau in allen 3 Dimensionen, ohne dass aber damit die Differenzen zwischen den Herkunftsgruppen aufgelöst würden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Weiterbildungsverhalten in der 2. Migrantengeneration deutlich dem der Erwachsenen ohne Migrationshintergrund annähert. Da die Teilhabedifferenzen vor allem auf die berufliche Weiterbildung zurückzuführen sind, bestimmt offensichtlich das Ausmaß der Arbeitsmarktintegration

Kaum Differenzen in Weiterbildungsteilnahme nach Qualifikationsniveau, allerdings starke nach Herkunftsstaaten

Starke Differenzen im Kompetenzniveau zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund

Große Kompetenzdifferenzen nach Herkunftsregion

Geringe Differenzen bei technologiebasierter Problemlösekompetenz zwischen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund

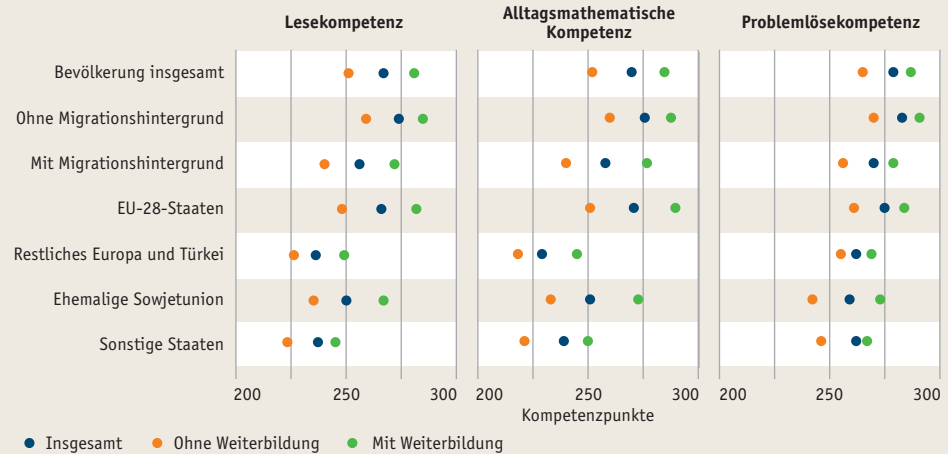
Merkliche Verringerung der Kompetenzdifferenzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bei Weiterbildungsteilnahme

16 Zum Kompetenzmessverfahren von PIAAC vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2014*, S. 151.

Geringere Kompetenzwerte fast nur Problem der 1. Zugewanderten-generation

Arbeitsmarktintegration wichtige Voraussetzung für Kompetenzentwicklung und Weiterbildungsteilnahme

Abb. H2-9: Kompetenzmittelwerte (nach Punkten) der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65 Jahre, ohne Personen in Erstausbildung) nach Migrationshintergrund, Herkunftsregionen und Weiterbildungsbeteiligung*



* Teilnahme an formaler und non-formaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten.

Quelle: Rammstedt, B., Zabal, A., Martin, S., Perry, A., Helmschrott, S., Massing, N., Ackermann, D. & Maehler, D. (2015). Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Germany – Reduzierte Version. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5845 Datenfile Version 2.0.0, doi:10.4232/1.12182, eigene Berechnungen → Tab. H2-47web

auch Weiterbildungsmöglichkeiten und -verhalten. Beides, Arbeitsmarktintegration (vgl. H2) und Weiterbildung, differieren stark nach Herkunftsregionen. Eine möglichst gute Integration der Zugewanderten jedweder Herkunft in Beschäftigung scheint deshalb eine wichtige Voraussetzung für Kompetenzentwicklung und Weiterbildungsteilnahme zu sein.

Methodische Erläuterungen

Migrationshintergrund (abweichend vom Glossar)

Kinder- und Jugendhilfestatistik: Nicht deutsche Herkunft und nicht deutsche Familiensprache. Vgl. Methodische Erläuterungen zu H1.

Für die Berechnung der Bildungsbeteiligung wurde die Anzahl der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland durch die Auswertung von Mikrozensus und Bevölkerungsstatistik nach der Abgrenzung der Statistiken der Kindertagesbetreuung („mindestens ein Elternteil ist ausländischer Herkunft“) ermittelt. Ab 2015 beruhen die Bevölkerungszahlen auf der Fortschreibung des Zensus 2011. Vor allem für die Kinder ab 3 Jahren ergeben sich dadurch ab 2015 höhere Quoten. Die Veränderungen zwischen 2014 und 2015 sind daher auch auf die Umstellung der Bevölkerungsstatistik zurückzuführen (vgl. Erläuterungen zu Tab. H2-1Af).

Nutzungswahrscheinlichkeit von Angeboten der Kindertagesbetreuung

Prognosewerte auf Grundlage eines multivariaten Modells (binäre logistische Regression). Angegeben sind vorhergesagte Übergangsquoten nach dem Migrationshintergrund, wenn die Einflüsse des Geschlechts, des Alters des Kindes in Monaten, des Bildungsstands der Eltern, der Anzahl der Kinder im Haushalt, der Familienform, der Erwerbstätigkeit der Mutter, der Region und der aktuelle Wunsch nach einem Betreuungsplatz konstant gesetzt werden.

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 2

Vgl. Erläuterung zu C1. In der Welle 1 der Erhebung wiesen die Kinder ein durchschnittliches Alter von 5 Jahren auf. Die hier berichteten Auswertungen wurden mit standardisierten Gewichten für Kinder und Eltern mit gemeinsamer Teilnahme durchgeführt. Fallzahl: n = 2.996, darunter 2.340 mit gemeinsamer Teilnahme von Eltern und Kind.

Internationale Studierende, Bildungsausländer/ Bildungsinländer

Vgl. Methodische Erläuterungen zu F2.

1. und 2. Generation (NEPS, Startkohorte 5)

Um die Generationszugehörigkeit zu bestimmen, wird in diesem Abschnitt auf Angaben zur Staatsangehörigkeit, zum Geburtsland sowie zum Geburtsland der Eltern zurückgegriffen. Angehörige der 1. Generation sind selbst zugewandert, in der 2. Generation sind sie in Deutschland geboren, aber entweder sind beide Eltern zugewandert (beidseitiger Migrationshintergrund) oder nur ein Elternteil (2. Generation mit einseitigem Migrationshintergrund). Angaben zum Geburtsland der Großeltern werden nicht verwendet.

Übergangsquote in die Hochschule

Vgl. Methodische Erläuterungen zu F2 sowie Anmerkungen zu Tab. F2-6web.

Minimal- und Maximalquote des Übergangs in die Hochschule

Vgl. Methodische Erläuterungen zu F2 sowie Anmerkungen zu Tab. F2-6web.

Umgang mit Migration im Bildungssystem

Immer wieder wurde in vorangegangenen Bildungsberichten aufgezeigt, dass in Deutschland lebende Menschen mit Migrationshintergrund zum Teil unter ungünstigeren Bedingungen aufwachsen, leben und arbeiten als Menschen ohne Migrationshintergrund. Inwiefern das Bildungswesen und seine Institutionen diesen Ausgangslagen Rechnung tragen, soll in diesem Abschnitt näher beleuchtet werden. Wenn es die Datenlage erlaubt, sollen dabei Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems berücksichtigt werden: Gesetze und Programme, Rahmenbedingungen in den Institutionen, Personalschlüssel, Ressourcenausstattung und adressatenspezifische Angebote (z. B. deutsche Sprachförderung) sowie Weiterbildungsaktivitäten des Personals. Dabei ist eine Schwierigkeit, dass für die beschriebenen Maßnahmen kaum Evaluationsergebnisse vorliegen. So steht die Zusammenschau vor der Problematik, wenig über Wirkungen der Maßnahmen aussagen zu können.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Nicht zuletzt als Folge ungleicher Bildungschancen und -ergebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund^M im Bildungssystem haben Bund, Länder und Kommunen im Bereich der Kindertagesbetreuung mit Impulsen zur frühzeitigen Verbesserung ungleicher Ausgangslagen von Kindern mit Migrationshintergrund reagiert. So wurde dieses Thema bei der Einführung von Bildungsplänen ebenso berücksichtigt wie bei der Reform der Erzieherinnenausbildung oder bei der Umsetzung großer Bundesinitiativen (H1).

Seit dem Bildungsbericht 2008 wurde dargestellt, dass sich sozialräumliche Segregationstendenzen auch in Kindertageseinrichtungen widerspiegeln, da Eltern häufig wohnortnahe Betreuungsangebote wählen. Auch wenn dies auf lokaler Ebene durchaus anders sein kann, gibt es in Westdeutschland knapp 10 % an Tageseinrichtungen, in denen mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause kein oder wenig Deutsch spricht (Abb. H3-3A, Tab. H3-1A). Insbesondere für diese Kinder sind alltagsintegrierte Gelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache bedeutsam. Deshalb ist es folgenreich, dass über ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache Einrichtungen besucht, in denen die Mehrheit der anderen Kinder zu Hause ebenfalls wenig Deutsch spricht. Vor allem in Ballungszentren wie Berlin, Frankfurt am Main, München, Dortmund und Stuttgart betrifft dies mehr als die Hälfte der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache (Abb. H3-2web). Diese Entwicklung hat sich seit 2006 in einigen westdeutschen Ländern verstärkt (Tab. H3-4web). In diesen Einrichtungen kommt dem pädagogischen Personal in besonderer Weise die Aufgabe zu, den Kindern ausreichend Gelegenheiten zu eröffnen, Deutsch zu sprechen.

Einige Länder – etwa Bayern, Berlin, Hamburg und Hessen – haben mittlerweile auf diese erhöhten Anforderungen reagiert, indem sie zusätzliche finanzielle Mittel für die frühkindliche Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund oder für Gruppen mit einem erhöhten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zur Verfügung stellen. Diese zusätzlichen Landesleistungen werden meist für zusätzliche Personalressourcen eingesetzt. Dadurch kann der Personalschlüssel verbessert werden, was sich für die westdeutschen Länder insbesondere für Gruppen nachzeichnen lässt, in denen Kinder ab 3 Jahren betreut werden (Tab. H3-2A, Tab. H3-5web). Liegt der Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe bei unter 25 %, so steht rechnerisch für 8,1 ganztagsbetreute Kinder eine Vollzeitkraft zur Verfügung. Sprechen hingegen drei Viertel oder mehr Kinder in der Gruppe zu Hause überwiegend nicht Deutsch, so ist eine Vollzeitkraft im Schnitt nur noch für 7,3 ganztägig

Über ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache besucht Einrichtungen mit mehr als 50 % Kindern mit nicht deutscher Familiensprache

Besserer Personalschlüssel in Kindertagesgruppen, wenn mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause nicht oder wenig Deutsch spricht

betreute Kinder zuständig (**Tab. H3-5web**). Vor allem in den Ländern, in denen zusätzliche finanzielle Ressourcen für eine verbesserte Personalausstattung bei einem erhöhten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bereitgestellt werden, lässt sich die Verbesserung des Personalschlüssels auch in den weiteren Gruppenformen beobachten (**Tab. H3-2A**).

**Interkulturalität
sowohl Bestandteil
der Ausbildungslehr-
pläne als auch der
Weiterbildungsinhalte**

Als Reaktion auf die wahrgenommene kulturelle Vielfalt in Tageseinrichtungen wurden im Rahmen von Ausbildungsreformen seit Ende der 1990er-Jahre gezielt interkulturelle Bildungsinhalte in die länderspezifischen Lehrpläne der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung sowie in den 2012 entwickelten länderübergreifenden Lehrplan aufgenommen.¹⁷ Zudem gehörte das Thema „Sprachliche Bildung“ sowohl 2006 als auch 2012 zu den 3 wichtigsten Inhalten der Weiterbildungsinhalte pädagogischer Fachkräfte. Entsprechende Angebote speziell zum Thema „Interkulturalität“ wurden etwas seltener besucht (**Tab. H3-6web**). Das Personal in Tageseinrichtungen stellt sich somit vor allem auf die erhöhten sprachlichen Anforderungen im Kindergartenalltag ein und bildet sich entsprechend fort.

**Sprachliche
Bildung sowie die
Beobachtung und
Dokumentation der
sprachlichen Entwick-
lung von Kindern
werden in allen
Ländern umgesetzt**

Zudem intensivieren die Tageseinrichtungen auch die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. So haben sich die Länder seit 2008 verpflichtet, die sprachliche Bildung im Rahmen der pädagogischen Konzepte in Tageseinrichtungen zu implementieren, die individuellen Entwicklungsverläufe der Kinder entsprechend zu beobachten und zu fördern.¹⁸ Dies wird in allen Ländern anhand empfohlener oder verpflichtender Verfahren zur Sprachentwicklungsbegleitung umgesetzt (**Tab. H3-7web**). Die sprachliche Bildungsarbeit erfolgt dabei vorzugsweise alltagsintegriert. Darüber hinaus existieren noch in 12 Ländern zusätzliche (kompensatorische) Sprachfördermaßnahmen für jene Kinder, die unabhängig von ihrer Herkunft im Rahmen von landesweiten Sprachstandserhebungen vor der Einschulung als förderbedürftig diagnostiziert worden sind (vgl. **C5**).

Allgemeinbildende Schule

Im Rahmen der KMK haben die Länder sich der Integration und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund verpflichtet und diese Aufgaben als originäre Aufgabe des Bildungssystems betont.¹⁹ Da für den Schulerfolg besonders der sozioökonomische Status der Kinder und Jugendlichen und weniger der Migrationshintergrund relevant ist (**H2**), wurden im letzten Jahrzehnt viele Maßnahmen implementiert, die den generellen Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg adressieren, wie z. B. der Ausbau der Ganztagsbetreuung (vgl. **D3**). Eine systematische Aufarbeitung und Evaluation von Programmen und Initiativen, die von der Schul- über die kommunale bis hin zur Landesebene reichen, steht noch aus. Daher werden die Entwicklungen im Folgenden beispielhaft dargestellt.

**Bedarfsorientierte
Mittelzuweisung an
Schulen**

In einigen Ländern wurde die bedarfsorientierte Mittelzuweisung an Schulen eingeführt: Danach werden Ressourcen basierend auf schulbezogenen Sozialindizes vergeben, um Standortnachteile auszugleichen (Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen). Die Sozialindizes erfassen die Schülerzusammensetzung anhand verschiedener Kriterien, wie dem Anteil der Kinder mit Eltern ohne Bildungsabschluss oder mit nicht deutscher Familiensprache. Je nach Bedarf der einzelnen Schule werden Unterstützungsleistungen zur Förderung der Kinder und

17 Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen*. München: WIFF; Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Stand 01.07.2012. <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>. Zugriff: 25.04.2016.

18 Kultus- und Jugendministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Bonn. Lisker, A. (2013). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern*. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München: DJI.

19 Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013.

Jugendlichen festgelegt. Auch in Ländern ohne Sozialindex erhalten Schulen in sozial schwieriger Lage zusätzliche Mittel. Diese Maßnahmen sind auch als eine Antwort auf soziale und migrationspezifische Segregationstendenzen im Schulbereich zu verstehen (H2).

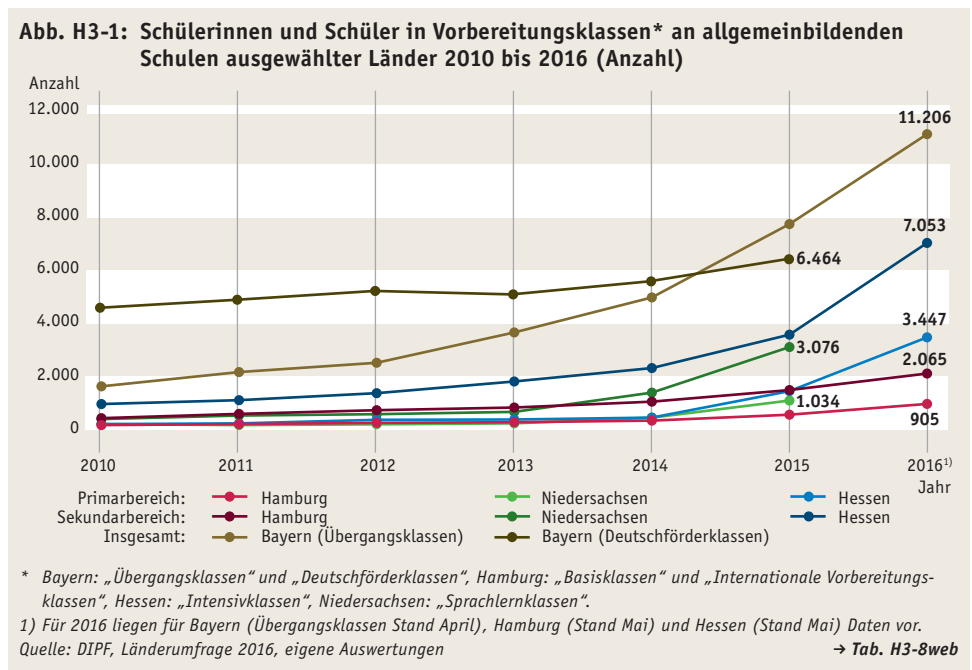
Zudem fanden in den letzten Jahren Anpassungen von Lehrinhalten in der Ausbildung von Lehrkräften sowie im Unterricht der Schülerinnen und Schüler statt (Überarbeitung von Schulbüchern und Lehrplänen, z.B. durch Integration des Fachs Lebenskunde bzw. Ethik). In 9 Ländern ist im Lehramtsstudium vorgesehen, die Förderung der deutschen Sprache bzw. Deutsch als Zweitsprache zu berücksichtigen.²⁰

Für Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter zuwandern, ist darüber hinaus die Frage der Anerkennung ihrer Kompetenzen und Zertifikate relevant. Die Verfahren variieren zwischen den Ländern und sind formal wenig standardisiert.²¹ In Bezug auf das Sprachniveau, das Kinder und Jugendliche beherrschen sollten, um in Regelklassen unterrichtet zu werden, greifen die Länder seit 2012 vermehrt auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz zurück. Es wurde ursprünglich für den Einsatz im Ausland entwickelt und prüft Deutschkenntnisse orientiert am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Gegenwärtig verwenden 8 Länder das Deutsche Sprachdiplom zur Erstintegration.

Mit Blick auf sprachliche Barrieren richtet sich die Förderung wie im frühkindlichen Bereich oftmals an alle Kinder und Jugendlichen (z. B. orientiert am Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“²²). Vor allem Kinder, deren Sprachkenntnisse nicht für den Besuch einer Regelklasse ausreichen, werden durch zusätzliche Maßnahmen in das Schulsystem integriert. Diese Angebote variieren zwischen und innerhalb der Länder. Hier lassen sich, je nach Grad der Integration in den schulischen Alltag, 5 Organisationsmodelle unterscheiden – vom Unterricht in der Regelklasse ohne spe-

Wenig standardisierte Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen und Zertifikaten

Verschiedene Organisationsmodelle zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit geringen Sprachkompetenzen im Deutschen



20 Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* S. 16–17.
 21 Massumi, M., von Dewitz, N., Griefsbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.
 22 Z. B. FörMig Kompetenzzentrum der Universität Hamburg. Vgl. Universität Hamburg (2015). Kompetenzzentrum, Hamburg. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/kompetenzzentrum.html>. Zugriff: 13.11.2015.



zifische Deutschförderung (submersives Modell) bis hin zum Unterricht in speziell eingerichteten Klassen (paralleles Modell).²³ Derzeit liegen allerdings kaum Daten zur Verbreitung in den Ländern und zur Wirkung der einzelnen Modelle vor.

**Seit 2010 erheblicher
Ausbau der
Vorbereitungsklassen
in den Ländern**

Im Rahmen einer Umfrage konnten zumindest für ausgewählte Länder Angaben zu den allgemein als „Vorbereitungsklassen“ bezeichneten Angeboten gewonnen werden (**Abb. H3-1**). Auch wenn die Daten nur einen kleinen Ausschnitt zeigen, z. B. sind die begleitenden Deutschförderkurse aus Bayern²⁴ oder submersive Angebote der Länder nicht enthalten, so werden doch die Anstrengungen der Länder in den letzten Jahren sichtbar. Dass das Angebot an Vorbereitungsklassen zwischen 2010 und 2016 teilweise um mehr als das 20-fache ausgebaut wurde (**Tab. H3-8web**), ist auf die EU-Binnenwanderung und auch auf die vermehrte Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden (**H4**) zurückzuführen.

Berufsausbildung

In einem so stark beruflich strukturierten Arbeitsmarkt wie dem deutschen besteht eine zentrale Voraussetzung für die Integration von Zugewanderten ins Beschäftigungssystem in einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Ein Berufszertifikat kann entweder bereits im Herkunftsstaat erworben worden sein oder muss über eine Ausbildung in Deutschland angestrebt werden. Im ersten Fall ist die Gleichwertigkeit eines im Ausland erworbenen Abschlusses mit den deutschen Berufsstandards zu bestätigen, im zweiten Fall sind Ausbildungsmöglichkeiten hierzulande bereitzustellen.

**Über die Hälfte der
Anerkennungs-
verfahren bei aus
EU-28-Staaten
Zugewanderten**

Für den ersten Fall hat die Politik mit dem 2012 in Kraft getretenen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz ein Instrument zur schnellen beruflichen Integration von Zugewanderten und Zuwanderern geschaffen. Drei Jahre nach Inkrafttreten zeitigt es zunehmend Wirkung. 2014 wurden knapp 20.000 Verfahren auf Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse bearbeitet, davon über die Hälfte aus EU-28-Staaten (19 % EU-15-Staaten; 33 % übrige EU-28-Staaten), von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion (12 %), aus dem Vorderen Orient und Afghanistan (6 %); die 13 % aus dem sonstigen Europa umfassen vor allem Verfahren von Zugewanderten aus den Balkanstaaten. Fast drei Viertel der Verfahren entfallen auf medizinische, Gesundheits- und Krankenpflegeberufe (**Tab. H3-3A**), knapp 8 % auf Metall und Elektroberufe; der Rest verteilt sich auf kaufmännische (ca. 5 %) und sonstige Berufe. Bei den Berufen mit Hochschulabschluss finden sich fast nur Medizinerinnen und Mediziner, von denen etwa die Hälfte aus den übrigen EU-28-Staaten, der ehemaligen Sowjetunion und den Balkanstaaten (sonstiges Europa) stammt.

**Bei reglementierten
Berufen fast nur
Gesundheitsberufe**

**Anerkennungsquote
bei nicht regle-
mentierten Berufen
mit 65 % deutlich
niedriger als bei
reglementierten**

Über die Effekte der Antragstellung gibt die Statistik über die abgeschlossenen Verfahren 2013 und 2014 Auskunft (**Abb. H3-4A, Tab. H3-9web**). Die Bewilligungspraxis differiert nach Berufstypen. Bei den (überwiegend akademischen) reglementierten Berufen enden 2014 97 % der Verfahren mit voller Anerkennung der erworbenen Abschlüsse, bei den nicht reglementierten Ausbildungsberufen (unterhalb Hochschulniveau) gilt dies nur für knapp zwei Drittel (64 %). Weitere 31 % der Verfahren enden dort mit einer schriftlichen Bestätigung von Teilqualifikationen („teilweise Anerkennung“) im jeweiligen Beruf (**Abb. H3-4A**).

Der Blick auf den zweiten Fall, den Erwerb einer Berufsqualifikation über eine Berufsausbildung hierzulande, zeigt eine Vielzahl von Anstrengungen der Träger der Ausbildung²⁵ wie auch der Regierungen in Bund und Ländern. Im politischen Bereich sind diese beim Bund und in einzelnen Ländern vor allem Bestandteil von allgemei-

²³ Massumi u. a. (2015), a. a. O.

²⁴ In Deutschförderkursen bzw. -klassen sind in Bayern 2010 rund 51.000 und 2015 rund 57.000 Schülerinnen und Schüler.

²⁵ Vgl. Enggruber, R. & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Gütersloh. DIHK-Präsident Schweitzer, E. Veröffentlichung IHK-Aktionsprogramm zu Flüchtlingen. Pressegespräch 08.12.2015. Berlin.

nen Programmen zur Förderung der Berufsausbildung.²⁶ So bezieht Baden-Württemberg jugendliche Migrantinnen und Migranten in das Förderprogramm „Azubi im Verbund – Ausbildung teilen“ mit ein, Hessen unterstützt im Rahmen der „Hessischen Qualifizierungsoffensive“ des Wirtschaftsministeriums Projekte zur „Verbesserung des Ausbildungsumfeldes für Jugendliche mit schlechten Startchancen“, insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, das Hessische Ministerium für Soziales und Integration verbindet sein Programm „Maßnahmen zur Nachwuchsgewinnung“ mit berufsspezifischen Aspekten zur Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen, für die es vor allem junge Migrantinnen und Migranten zu gewinnen sucht.²⁷

Die in der BIBB-Dokumentation aufgeführten Förderprogramme versprechen eher Unterstützung in einzelnen Ländern für die Ausbildung sowie deren Vorbereitung, als dass sie deren inhaltliche Gestaltung, quantitativen Umfang und Resultate präsentierten. Wo es an systematischen und bundesweit repräsentativen Darstellungen von Größenordnungen, Durchführung und Ergebnissen der Ausbildungsförderung von Zugewanderten mangelt, ergibt es Sinn, sich beispielhaft dokumentierte Förderprogramme auf Länderebene anzuschauen, um einen Eindruck sowohl von politischen Möglichkeiten als auch von Aufwand und Problemen zu gewinnen. Im Folgenden werden Ansätze aus Hamburg und Nordrhein-Westfalen, die sich vor allem auf Berufsvorbereitung beziehen, aufgegriffen:

- Hamburg praktiziert bisher für jugendliche Migrantinnen und Migranten, die noch schulpflichtig sind (16 bis 18 Jahre), eine (2-jährige) berufsschulisch organisierte Berufsvorbereitung, in der ihnen deutsche Sprachkenntnisse, Allgemeinbildung und erste berufliche Kompetenzen vermittelt werden und die Chance geboten wird, einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erwerben. Diese Berufsvorbereitung wurde in 2 Varianten angeboten: für Zugewanderte mit gesichertem Aufenthaltsstatus (BVJ-M) und ohne gesicherten Aufenthaltsstatus. Nach den Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung haben 2012/13 knapp 300 Jugendliche daran teilgenommen, von denen drei Viertel den Abschluss der Berufsvorbereitung gemacht und diesen zu 90 % mit dem Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses beendet haben.
- Nordrhein-Westfalen hat im Zuge der Neuorganisation der Ausbildungsvorbereitung 2015 für jugendliche Zugewanderte, die erstmals eine deutschsprachige Schule besuchen und noch über keine hinreichenden Sprachkenntnisse verfügen, „Internationale Förderklassen“ an Berufskollegs eingerichtet. Darin werden im berufsbezogenen Lernbereich berufliche Grundkompetenzen sowie Englisch und Mathematik, im berufsübergreifenden Bereich u. a. Deutsch/Kommunikation, Politik/Gesellschaftslehre, Sport/Gesundheitsförderung vermittelt sowie Förderkurse, Landeskunde und Herkunftssprache in einem, bezogen auf die Stundenzahl, deutlich kleineren „Differenzierungsbereich“ angeboten. Die Teilnahme stieg von 1.400 Schülerinnen und Schülern in 77 Klassen 2013/14 auf 3.107 in 173 Klassen im Juni 2015.²⁸

Beide Beispiele zeigen, dass bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 15 Schülerinnen und Schülern in Hamburg und 18 in Nordrhein-Westfalen der Personalbedarf sowie die Qualifikationsanforderungen und auch der Koordinierungsaufwand für die beteiligten Akteurinnen und Akteure beträchtlich sind.

Vergleichbare Aktivitäten sind auch in anderen Ländern zu beobachten. Bislang liegen jedoch noch keine systematischen Informationen über den Erfolg dieser Maßnahmen vor.²⁹

**Vielfältige
Förderaktivitäten
von Ländern, ...**

**... aber kaum Daten
zu ihrer Durchführung
und ihren Effekten**

**Duale Ausbildungs-
vorbereitung für
jugendliche Migran-
tinnen und Migranten:
das Modell Hamburg
und ...**

**... das Modell
Nordrhein-
Westfalen**

26 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2015). Dokumentation der Bundes- und Länderprogramme zur Förderung der Berufsausbildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_dokumentation-bundes-laenderprogramme-2015.pdf. Zugriff am: 22.01.2016.

27 Ebenda, S. 41 ff.

28 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Internationale Förderklassen.

29 Vgl. Braun, F. & Lex, T. (2016). *Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland*. Eine Expertise. München (DJI).

Hochschule

Gleiche Studien- voraussetzungen für internationale und inländische Studierende

Anerkennung ausländischer Abschlüsse nötig

Das Studium internationaler Studierender und Studierender mit Migrationshintergrund erfolgt grundsätzlich zielgleich. Studienberechtigte mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, müssen für die Aufnahme eines Studiums die gleichen Voraussetzungen erfüllen wie alle Studienberechtigten, die das Bildungswesen in Deutschland durchlaufen haben. Auch internationale Studierende ^M müssen grundsätzlich vergleichbare Studienvoraussetzungen nachweisen. Über die Anerkennung ihrer ausländischen Schul- oder Hochschulabschlüsse entscheiden die Hochschulen.³⁰ Wird ein ausländischer Abschluss nicht anerkannt, besteht die Möglichkeit, über eine erfolgreiche Feststellungsprüfung an einem Studienkolleg eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben.

Für Studieninteressierte und Studierende mit Migrationshintergrund, die bereits länger in Deutschland leben, eine deutsche Schule besucht und dort ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, werden unterschiedliche Fördermöglichkeiten angeboten. Neben der Möglichkeit der Studienfinanzierung nach dem BAföG können sie sich auf Stipendienprogramme bewerben, z. B. bei Stiftungen, die Studierende mit Migrationshintergrund teilweise gezielt ansprechen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Beratungs- oder Mentoringprogrammen für diese Gruppe. Eine besondere Zielgruppe für die Förderung sprachlicher Kompetenzen sind Studierende mit Migrationshintergrund nicht. Einige Hochschulen fördern gezielt die Kompetenzen für das wissenschaftliche Arbeiten in der Erstsprache bzw. der Sprache der Eltern und/oder im Deutschen als Zweitsprache.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bietet im Rahmen des „Garantiefonds Hochschulbereich“ für Studieninteressierte, die selbst zugewandert sind, Eingliederungsleistungen in der Vorstudienphase (Sprachkurse, finanzielle Beihilfen). Zielgruppen sind unter 30-jährige Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie bleiberechtigte Flüchtlinge und Asylberechtigte. 2015 wurden 8.637 junge Menschen durch den „Garantiefonds Hochschulbereich“ beraten, von denen 1.902 in die Förderung aufgenommen wurden (**Tab. H4-15web**). Aufgrund des stark gestiegenen Bedarfs wird das Volumen des Garantiefonds Hochschule im Jahr 2016 um fast 90% auf 22,9 Millionen Euro erhöht.

Zur Förderung und Unterstützung der internationalen Studierenden bietet der DAAD neben der Individualförderung den Hochschulen auch Mittel aus verschiedenen Projektförderungen, etwa dem STIBET-Programm (STipendien- und BETreuungsprogramm). Insgesamt förderte der DAAD im Jahr 2014 etwa 37.500 Studierende aus dem Ausland, davon 17.000 im grundständigen Studium und 20.500 in der zweiten Studienphase, darunter etwa 7.900 Promovierende (**Tab. H3-10web**). Studierende aus EU-Staaten können aus dem ERASMUS-Programm gefördert werden, müssen den Antrag aber in ihren Herkunftsstaaten stellen.

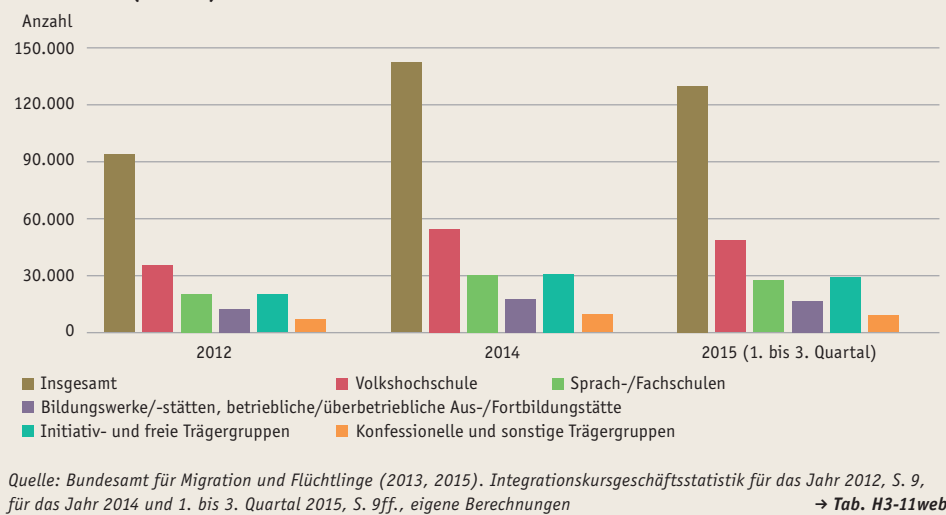
Weiterbildung

Dem Umgang mit Migration in der Weiterbildung kommt insofern zentrale Bedeutung zu, als die sprachlichen und kulturellen Bildungsaktivitäten zur Integration zugewanderter Erwachsener im Wesentlichen Aufgabe der Weiterbildung sind. Der Umgang lässt sich in 2 Aspekten darstellen: zum einen in Angebots, zum anderen in Teilnahmegrößen.

Allerdings lassen sich für große Bereiche der Weiterbildung keine aktuellen Daten zu Weiterbildungsangeboten berichten. Nach den letzten verfügbaren Daten aus dem

³⁰ Diese können dafür auf zwischenstaatliche Äquivalenzabkommen, Einstufungsempfehlungen der KMK (Datenbank anabin) und für die Einzelfallprüfung auf Gutachten der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) zurückgreifen. Ausländerrechtlich geregelt sind europäische und nationale Visavorschriften. Außerdem müssen die Studierenden nachweisen, sich finanzieren zu können und eine Krankenversicherung vorweisen.

Abb. H3-2: Neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer an staatlich angebotenen Integrationskursen 2012, 2014 und 2015 (1. bis 3. Quartal) nach Trägerorganisationen (Anzahl)



wbmonitor 2011 von BIBB und DIE hat knapp ein Viertel der befragten Weiterbildungseinrichtungen Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten angeboten. Bei berufsfachlicher Weiterbildung schrumpft der Anteil der anbietenden Einrichtungen, die solche fachlichen Angebote speziell für Personen mit Migrationshintergrund vorhalten, auf ein Sechstel. Dabei sind hier eher gemeinnützig-private als betriebliche und private kommerzielle Einrichtungen aktiv (22 % gegenüber 16 % bzw. 14 %).³¹

Betrachtet man die aktuellen Angebote der Volkshochschulen als den wichtigsten Anbietern von Sprach- und Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten, so zeigt sich, dass sich Kursangebote und Unterrichtsstunden im Fachgebiet „Deutsch als Fremdsprache“ seit dem Jahr 2000 mehr als verdoppelt haben – vor allem seit 2010 (Abb. H3-5A). Deutsch als Fremdsprache wurde in den letzten Jahren mit 50 % Anteil an den erteilten Unterrichtsstunden zum stärksten Angebot im Programmbereich „Sprachen“ (Tab. H3-12web).

Eine hohe Dynamik weist in jüngster Zeit auch die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an staatlich angebotenen Integrationskursen auf. Zwischen 2012 und 2014 stieg die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer um 50 % auf über 140.000. Werden die Zahlen für die ersten 3 Quartale hochgerechnet, ist für 2015 ein Anstieg von 75 % gegenüber 2012 zu erwarten. Wie weit er den tatsächlichen Bedarf deckt, lässt sich nicht genau feststellen, da die Grundgesamtheit, auf die die Teilnehmerzahlen zu beziehen sind, ebenso wenig feststellbar ist wie ihre Verteilung auf Herkunftsstaaten. Dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf verschiedene Einrichtungstypen verteilen, zeigt eine vielfältige Angebotsstruktur für Integrationskurse. In ihr haben Volkshochschulen, Sprachschulen und Bildungswerke sowie verschiedene freie Träger (z. B. Arbeiterwohlfahrt, Internationaler Bund) das größte Gewicht (Abb. H3-2).

Anstieg der Teilnehmenden an Integrationskursen 2012 bis 2014 um 50 %

Methodische Erläuterungen

Migrationshintergrund

Kinder- und Jugendhilfestatistik: Nicht deutsche Herkunft und nicht deutsche Familiensprache. Vgl. Methodische Erläuterungen zu H1.

Internationale Studierende, Bildungsausländer/ Bildungsinländer

Vgl. Methodische Erläuterungen zu F2.

³¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2014*, S. 309.

Schutz- und Asylsuchende als aktuelle Aufgabe für das Bildungssystem

Die Zahl der 2015 in Deutschland schutz- und asylsuchenden Menschen stellt Politik und Gesellschaft vor Herausforderungen, für deren Lösung Kommunen, Länder und Bund zunächst pragmatische Antworten entwickeln mussten. Das vielfältige ehrenamtliche Engagement von Privatpersonen, Initiativen, Vereinen und anderen nicht staatlichen Organisationen erbringt in Ergänzung dazu einen erheblichen Teil an Unterstützungsleistungen. Diese umfassen auch die Förderung der deutschen Sprache. Auf Dauer bleiben die staatlichen Institutionen gefordert, eine langfristig tragfähige Infrastruktur für die Integration der Menschen in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zu schaffen. Den Bildungseinrichtungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu: vom Angebot von Sprach- und Integrationskursen bis hin zur Aufnahme von schutz- und asylsuchenden Menschen in den Regelbetrieb von Kindertageseinrichtungen, Schulen, beruflicher Bildung, Hochschulen und Weiterbildung.

Nur wenige und oft nicht verknüpfbare Daten zu Schutz- und Asylsuchenden vorhanden

Die gegenwärtig vorliegenden unterschiedlichen Datenquellen zu Schutz- und Asylsuchenden stellen zumeist zeitversetzte Momentaufnahmen dar und sind untereinander kaum verknüpfbar. Sie ermöglichen vorerst nur Annäherungen an folgende Fragestellungen: Wie viele und welche (jungen) Menschen kamen seit 2013 nach Deutschland? Welche Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung können Menschen, die Schutz und Asyl suchen, bislang nutzen? Welche zusätzlichen Bedarfe leiten sich aus der aktuellen Zuwanderung für die Bildungseinrichtungen ab?

Grundinformationen zu Schutz- und Asylsuchenden

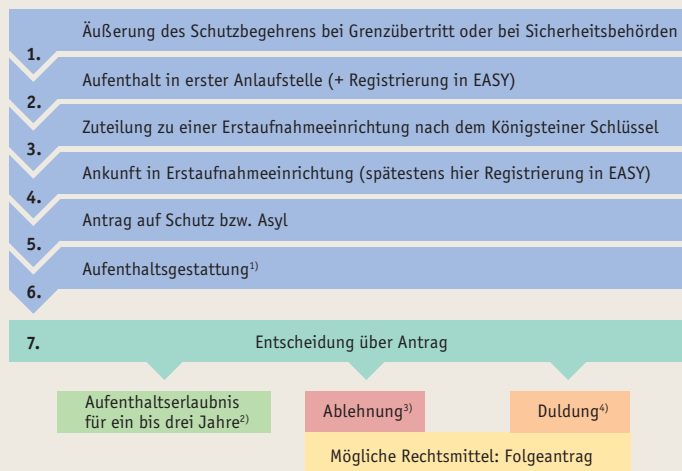
Schutz- und Asylsuchende³² müssen ihr Gesuch beim Grenzübertritt oder spätestens gegenüber den Sicherheitsbehörden angeben. Dann folgt ein mehrstufiges Verfahren zur Abklärung des Schutz- und Asylgesuchs (**Abb. H4-1**). Die Menschen werden im sogenannten EASY-System³³ registriert und zunächst einer grenznahen Erstaufnahmeeinrichtung zugewiesen. Dort verbleiben sie, bis sie in der Regel nach dem Königsteiner Schlüssel³⁴ den für sie zuständigen Außenstellen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in den Ländern und den dort zuständigen Erstaufnahmeeinrichtungen zugeteilt werden. Erst wenn sie im für sie zuständigen Land sind, können sie einen Antrag auf Schutz und Asyl stellen (**Tab. H4-2A**). Ist der Antrag gestellt, erhalten sie für das laufende Verfahren eine Aufenthaltsgestattung. Ist der Antrag entschieden, erhalten sie eine Bleibeperspektive oder werden zur Ausreise aufgefordert.

Daten zu Schutz- und Asylsuchenden können zur EASY-Registrierung, zur Asylantragstellung und zu den Entscheidungen berichtet werden. Vergleicht man die Daten der unterschiedlichen Erfassungssysteme, so zeigen sich erhebliche Differenzen zwischen der EASY-Registrierung und den gestellten Asylanträgen sowie zwischen den gestellten und den entschiedenen Asylanträgen. So lag die Zahl der EASY-Registrierten für das Jahr 2015 bei mehr als einer Million Menschen und für die Monate Januar bis April 2016 bei rund 190.000 (**Tab. H4-7web**). Demgegenüber lag die Zahl der Erstanträge

32 Schutz- und Asylsuchende müssen einen Antrag auf Asyl beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge stellen; dabei ist zu unterscheiden, ob diese Personen politische Verfolgung geltend machen (Art. 16a GG, § 1 Abs. 1 Nr. 1 Asylverfahrensgesetz – AsylVfG), ob sie internationalen Schutz (§ 1 Abs. 1 Nr. 2 AsylVfG), Flüchtlingsschutz (§ 3 Abs. 1 AsylVfG) oder subsidiären Schutz (§ 4 Abs. 1 AsylVfG) suchen.

33 EASY: Erstverteilung der Asylbegehrenden.

34 Der Königsteiner Schlüssel stellt einen Verteilungsschlüssel zwischen den Ländern dar. Er berücksichtigt Steueraufkommen und Bevölkerungszahl der Länder und wird jährlich ermittelt (<http://www.gwk-bonn.de/themen/koenigsteiner-schlüssel/>).

Abb. H4-1: Verfahren zur Abklärung eines Schutz- und Asylgesuchs

1) Für die Dauer des laufenden Verfahrens.

2) Zuerkennung subsidiären Schutzes aus völkerrechtlichen, humanitären oder sozialen Gründen.

3) Aufforderung zur Ausreise.

4) Vorübergehende Aussetzung der Abschiebung.

auf Schutz und Asyl 2015 bei 442.000, in den ersten 4 Monaten 2016 wurden rund 240.000 Erstanträge auf Schutz und Asyl gestellt (**Tab. H4-7web**). Zeitliche Verzögerungen im Ablauf des Verfahrens sowie Fehl- und Doppelregistrierungen führten besonders im Zeitraum zwischen Juni 2015 und Januar 2016 zu starken Abweichungen zwischen den Statistiken.

Betrachtet man nun die im Jahr 2015 vom BAMF entschiedenen Anträge auf Schutz und Asyl (rund 283.000), die auch von Personen, die bereits vor 2015 eingereist sind, gestellt wurden, so erhielten rund 50 % eine Anerkennung ihres Antrags (**Tab. H4-8web**). Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich der andere Teil nicht mehr in Deutschland aufhält.

Um festzustellen, wie viele der schutz- und asylsuchenden Menschen welche Bildungseinrichtung besuchen werden, ist ihr Alter entscheidend. Bei der EASY-Registrierung werden jedoch nur Daten zum Herkunftsland erfasst, nicht zum Alter der Menschen, zur Vorbildung oder zu anderen für die Bildungsangebote relevanten Aspekten. Bei der Antragstellung auf Schutz und Asyl wird das Alter der Menschen erstmals erhoben. Im Jahr 2015 und von Januar bis April 2016 sind rund 30 % der Asylersantragsstellenden unter 18 Jahre und rund 25 % zwischen 18 und 25 Jahre alt (**Abb. H4-2, Tab. H4-4A**). Allerdings sind hier wegen der Verfahrensverzögerung noch nicht alle Schutz- und Asylsuchenden enthalten, die nach Deutschland gekommen sind.

Die Alterszusammensetzung zeigt, dass die in Deutschland Schutz- und Asylsuchenden mehrheitlich in den bildungsrelevanten Altersgruppen zuwandern und der frühkindlichen, schulischen sowie beruflichen Bildung eine zentrale Rolle für ihre Integration zukommt. Der größte Anteil der Asylersanträge wurde im Jahr 2015 von Menschen aus der Herkunftsregion Syrien gestellt, gefolgt von Menschen aus Albanien, dem Kosovo, Afghanistan und dem Irak. Bis April 2016 konzentrieren sich die Anträge auf Schutz- und Asylsuchende aus Syrien, Afghanistan und dem Irak (**Tab. H4-9web**).

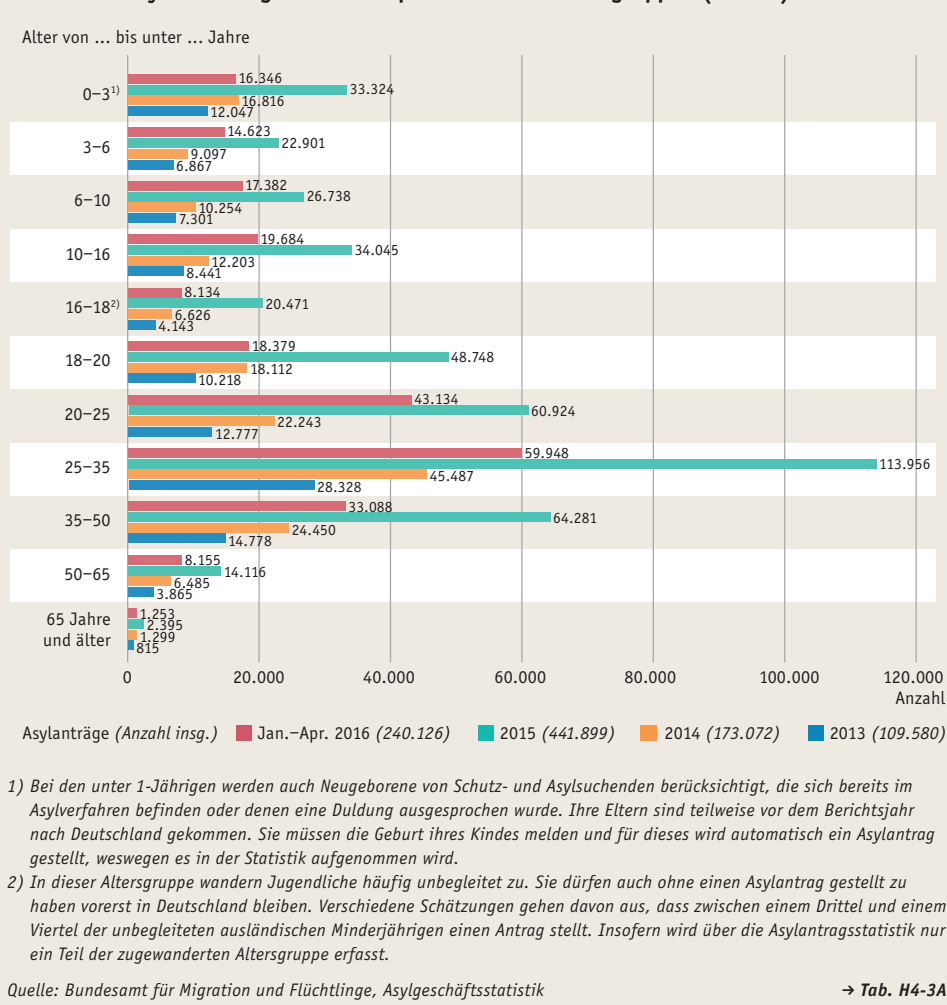
Eine besondere Gruppe unter den Schutz- und Asylsuchenden bilden Minderjährige, die ohne ihre Eltern nach Deutschland kommen und als „unbegleitete ausländische Minderjährige (uma)“ bezeichnet werden.³⁵ Sie erhalten neben den üblichen

Zwischen Januar 2015 und April 2016 ca. 682.000 Asylersanträge

Mehrheit der Asylersbegehrenden unter 25 Jahre alt

³⁵ Siehe hierzu das Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher vom 26.10.2015, BGBl. I, S. 1802.

Abb. H4-2: Asylverfahren 2013 bis April 2016 nach Altersgruppen (Anzahl)



59.000 unbegleitete ausländische Minderjährige zum 31. März 2016

Bildungsangeboten auch eine zusätzliche lebensweltliche Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe sowie einen Rechtsbeistand. Zum 31. März 2016 wurden dem Bundesverwaltungsamt etwa 59.000 unbegleitete ausländische Minderjährige gemeldet, die sich zu diesem Zeitpunkt in einer vorläufigen oder einer regulären Inobhutnahme befanden oder eine „Hilfe zur Erziehung“ nach § 27 ff. SGB VIII erhielten (Tab. H4-10web). Im Jahr 2014 lag die Anzahl der unbegleiteten ausländischen Minderjährigen, die laut Kinder- und Jugendhilfestatistik durch ein Jugendamt in Obhut genommen wurden, noch bei 12.000 (Tab. H4-11web). Bei ihnen handelt es sich vor allem um ältere, männliche Minderjährige (Tab. H4-11web, Tab. H4-12web), die entweder noch in die allgemeinbildenden Schulen oder aber in die berufliche Bildung einsteigen.

Bildungsbeteiligung nach Lebensalter
Frühkindliche Bildung

Schätzungsweise 120.000 unter 6-Jährige nach Deutschland zugewandert ...

Für die unter 6-Jährigen kann die Anzahl der Schutz- und Asylsuchenden aufgrund der schwierigen Datenlage aktuell nicht genau beziffert werden. Auf Basis der Asyl-antragsstatistik können jedoch zumindest Abschätzungen vorgenommen werden. Im Jahr 2015 wurden für 56.225 und zwischen Januar und Ende April 2016 für weitere 30.969 unter 6-jährige Kinder Asylverfahren gestellt (Tab. H4-3A). Aufgrund der lan-



gen Wartezeiten für den Termin zur Antragsstellung ist davon auszugehen, dass noch nicht alle Familien, die im vergangenen Jahr nach Deutschland gekommen sind, einen Asylantrag stellen konnten. Unter der Annahme, dass sich die laut BAMF abgeschätzten, 300.000 noch nicht gestellten Anträge in gleicher Weise auf die Altersgruppen verteilen, wie die bereits gestellten Anträge, ist damit zu rechnen, dass im Jahr 2015 rund 120.000 unter 6-Jährige nach Deutschland gekommen sind. Über ein Drittel dieser Altersgruppe stammt aus Staaten, die seit 2014 als sichere Herkunftsstaaten eingestuft wurden (u. a. Kosovo, Mazedonien, Serbien, Bosnien). Über 40 % der Kinder stammen aus Syrien, Afghanistan, dem Iran oder Irak (**Tab. H4-13web**).

Für den Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten spielt juristisch die Bleibeperspektive der Kinder keine ausschlaggebende Rolle. Nach Einschätzung von Rechtsexpertinnen und -experten beginnt der Rechtsanspruch auf einen Platz in der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung (für Kinder nach dem vollendeten ersten Lebensjahr) an dem Tag, an dem die Kinder mit ihren Eltern nach Deutschland kommen und nicht in ein anderes Land weiterreisen wollen.³⁶

Bislang liegen zwar keine bundesweit repräsentativen Daten zur tatsächlichen Bildungsbeteiligung von Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien in institutionellen Angeboten frühkindlicher Bildung vor. Aus einer aktuellen Kita-Befragung^M aus dem Jahr 2016 ergibt sich, dass rund jede 3. Kindertageseinrichtung, die sich an der Befragung beteiligt hat, bereits Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien betreut (**Tab. H4-5A**). In der Mehrheit werden dort 1 bis 2 Kinder im Kindergartenalter in bestehende Gruppen integriert. Die Aufnahme dieser Kinder wurde meist von mehreren Akteuren veranlasst. Dabei waren neben den Eltern der Kinder (45 %) vor allem engagierte Ehrenamtliche (42 %), Asylsozialarbeit (30 %) oder Kommunen bzw. Jugendämter (30 %) beteiligt. Es fällt auf, dass den außerfamiliären Akteuren bei der Integration von Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien in Kindertageseinrichtungen eine Schlüsselrolle zukommt. Darüber hinaus wird versucht, über niedrigschwellige Brücken- und Unterstützungsangebote in der Nähe von und in Erstaufnahmeeinrichtungen sowie Gemeinschaftsunterkünften frühzeitig Kontakte zwischen schutz- und asylsuchenden Familien und Kindertageseinrichtungen herzustellen, um die Aufnahme in Regelangebote vorzubereiten oder Alternativen, z. B. bei vorübergehendem Aufenthalt, bereitzustellen.

Allgemeinbildende Schule

Die landesspezifisch geregelte Schulpflicht ist gekoppelt an den Aufenthaltsort bzw. den gewöhnlichen Aufenthalt oder den Wohnsitz der Kinder und Jugendlichen. In einigen Ländern beginnt die Schulpflicht für Kinder und Jugendliche, die Schutz und Asyl suchen, sobald sie in einer Erstaufnahmeeinrichtung untergebracht sind, in anderen, sobald sie diese verlassen haben.³⁷ In einer Reihe von Ländern gilt die Schulpflicht 3 bis 6 Monate nach dem Grenzübertritt. Länder, die keine Schulpflicht für Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen kennen, geben ihnen die Möglichkeit, einen Antrag auf Beschulung zu stellen. In diesen Ländern vergeht zwischen der Ankunft in Deutschland und dem Schulbeginn unterschiedlich viel Zeit – je nach Dauer des Verfahrens können dies mehrere Monate sein.

Besuchen die Kinder und Jugendlichen eine Schule, so stellen sich ihnen weitere Herausforderungen: sich in der neuen schulischen Umgebung zurechtzufinden, die

... darunter über 40 % aus Syrien, Afghanistan, Iran und Irak

Rechtlich gleicher Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien, ab dem Tag der Einreise

Aufnahme der Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien erfolgte zu großen Anteilen durch außerfamiliäre Akteure

Länderunterschiede in den Regelungen zur Schulpflicht für zugewanderte Kinder

36 Meysen, T., González, N. & Beckmann, J. (2016). *Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Rechtsexpertise. Erstellt für das Deutsche Jugendinstitut. München: DJI.

37 Massumi, M., von Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.

Landessprache zu erlernen oder Zertifikate und Kompetenzen anerkannt zu erhalten. Die Länder haben ihre Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche, die neu in das Schulsystem einsteigen, in den letzten Jahren kontinuierlich erweitert (**H3**). Hier liegen jedoch nur Informationen einzelner Länder vor, die zeigen, dass die Angebote seit 2010 teilweise um mehr als das 20-fache ausgebaut wurden. Diese Angebote sind aber nicht speziell auf Schutz- und Asylsuchende ausgerichtet, sondern beziehen alle Kinder und Jugendlichen ein, deren Sprachkenntnisse nicht für den Besuch einer Regelklasse ausreichen, z. B. Kinder und Jugendliche aus EU-Staaten.

Für Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen sind Angebote der Schulsozialarbeit oder -psychologie erforderlich. Zudem sind Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer notwendig, um solche Probleme zu erkennen und die Kinder und Jugendlichen angemessen zu unterstützen. Wie in anderen Bildungsbereichen ist auch bei der Schule darauf zu achten, dass die initiierten schulischen Aktivitäten einer Qualitätsprüfung standhalten.

Berufliche Ausbildung

Geht man davon aus, dass Asylbewerberinnen und -bewerber (Erlaubte oder Geduldete, Personen mit Aufenthaltsgestattung) mit Ausländerinnen und Ausländern aus EU-Drittstaaten in der beruflichen Bildung formal gleichgestellt werden sollen, ergeben sich für die Ausbildungsinstitutionen Herausforderungen, abhängig von der Zahl und dem (Aus-)Bildungsstand der für eine Berufsausbildung infrage kommenden Menschen.

Nach der Asylantragsstatistik sind über die Hälfte der 2015 in Deutschland Schutz- und Asylsuchenden Personen im Alter zwischen 16 und 35 Jahren (**Abb. H4-2**), der größte Teil von ihnen sogar im Alter von 16 bis unter 30 Jahren ist. Man kann grob annehmen, dass es sich bei dieser im ausbildungsrelevanten Alter befindlichen Population um 400.000 bis 500.000 Personen handelt. Wie viele von ihnen bereits eine Ausbildung oder ein Studium absolviert haben, ist ebenfalls unklar. Nach einer Studie des BAMF über die 2014 anerkannten Flüchtlinge und Asylberechtigten aus 6 Herkunftsstaaten (Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Sri Lanka und Syrien) sind 61 % zwischen 18 und 24 Jahre alt, davon haben 62 % keine Berufsausbildung oder ein Studium abgeschlossen.³⁸ Nur 9 % von ihnen sind 2014 in Deutschland in Ausbildung.³⁹ Bei allen Unsicherheiten der BAMF-Stichprobe, in der nur anerkannte Flüchtlinge und Asylberechtigte befragt wurden, muss man damit rechnen, dass die Zahl derjenigen mit beruflichem Ausbildungs- oder Weiterbildungsbedarf leicht in die Hunderttausende gehen kann, wenn gleichberechtigte berufliche Integration das Ziel ist. Allein die wenigen gesicherten Zahlen für Ausbildungsvorbereitung von aktuell Zugewanderten (**H3**) zeigen 2015 in einzelnen Regionen Steigerungsraten von über 650 % (Hamburg) und über 100 % (Nordrhein-Westfalen).

Ausbildungsstrukturell werden für den größeren Teil in der Berufsausbildung, für den kleineren im Studium, Plätze bereitgestellt werden müssen. Für die Berufsbildung heißt das zweierlei: Für den noch schulpflichtigen Teil der Jugendlichen (in der Regel bis zum 18. Lebensjahr) wird erstens Berufsvorbereitung mit Sprach- und Integrationsunterricht zu verbinden sein. Diese neuartige Aufgabe erfordert Zeit, spezifische Kompetenzen des Personals und eine intensive Betreuung und Koordination (**H3**). Eine aktuelle Expertise des DJI zeigt, dass in den meisten Ländern Ausbildungsvorbereitung mit 1- bis 2-jährigen Berufsvorbereitungsklassen organisiert wird, in

Nach BAMF über die Hälfte der Schutz- und Asylsuchenden ohne abgeschlossene Ausbildung

In den meisten Ländern 1- bis 2-jährige Berufsvorbereitungsangebote für schutz- und asylsuchende Jugendliche

38 Gilt für die Altersgruppe der 18- bis unter 35-Jährigen. Quelle: BAMF (2016). BAMF-Flüchtlingsstudie 2014, n=2.166, gewichtet, Sonderauswertung durch das BAMF.

39 Worbs, S. & Bund, E. (2016). *Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland. Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierungen*, Ausgabe 1|2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des BAMF. S. 7

denen Sprachvermittlung mit berufsorientierenden Aspekten und Betriebspraktika verknüpft wird.⁴⁰ Zweitens wird es für die nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen darum gehen, sie zugleich mit sprachlicher und kultureller Integration in eine vollqualifizierende Ausbildung aufzunehmen. Hier ist auch zu klären, bis zu welchem Alter eine berufliche Erstausbildung sinnvoll ist und unter welchen Bedingungen eher Formen beruflicher Weiterbildung oder Umschulung angezeigt sind.

Hochschulbildung

Nach einer aktuellen Analyse des BAMF, die auf freiwilligen Angaben der registrierten volljährigen Asylbewerberinnen und -bewerber beruht, gibt ein Fünftel an, eine hohe Schulbildung mitzubringen (sekundäre Schulbildung von 11 oder mehr Jahren), weitere 18 % haben nach eigener Auskunft bereits eine Hochschule besucht.⁴¹ Je nach Herkunftsstaat ist der Bildungsstand aber sehr unterschiedlich (**Tab. H4-14web**). Wie vielen der Schutz- und Asylsuchenden die Leistungen für ein Studium in Deutschland anerkannt werden und wie viele ein Studium aufnehmen möchten, ist nicht bekannt.

Studieninteressierte Schutz- und Asylsuchende müssen wie andere internationale Studierende ihre ausländischen Schul- oder Hochschulabschlüsse bzw. die im Ausland erbrachten Studienleistungen anerkennen lassen und ausreichende Sprachkenntnisse nachweisen, um ein Studium mit Abschlussabsicht aufnehmen zu können (**H3**). An den deutschen Hochschulen werden Schutz- und Asylsuchende durch Gasthörer- und Studienvorbereitungsprogramme und andere non-formale Maßnahmen oder Einzelfallentscheidungen unterstützt.⁴²

Die KMK hat für Fälle, in denen Dokumente fehlen, ein Verfahren entwickelt, um die Anerkennung zu prüfen.⁴³ Eine gemeinsame Servicestelle der Hochschulen berät studieninteressierte Schutz- und Asylsuchende, prüft ihre Zeugnisse und bietet einen Studierfähigkeitstest an. Für die Dauer des Asylverfahrens ist zwar eine Studienaufnahme prinzipiell möglich. Neben unzureichenden Sprachkenntnissen im Deutschen ist aber die Studienfinanzierung ein Hauptproblem. Es gibt nur eine begrenzte Anzahl von Stipendien. Grundsätzlich ist für anerkannte Flüchtlinge die sofortige Förderung nach BAföG möglich. Für Ausländerinnen und Ausländer mit Aufenthaltstitel aufgrund humanitärer Gründe oder für geduldete Ausländerinnen und Ausländer gilt seit dem 1. Januar 2016 eine Wartezeit von 15 Monaten. Diese Phase kann jedoch für studienvorbereitende Aktivitäten, Sprachkurse und erste Kontakte in das deutsche Hochschulwesen genutzt werden.⁴⁴ Auf starkes Interesse an einem Studium weist die steigende Zahl der Bildungsberatungen und der Sprachkursförderung aus Mitteln des „Garantiefonds Hochschulbereich“ in der Zuständigkeit des BMFSFJ hin. 2015 wurden 8.600 Personen beraten, 43 % mehr als 2014. Die meisten von ihnen kamen aus Syrien (51 %), auf die Herkunftsstaaten Iran, Irak und Afghanistan entfielen weitere 13 %. Die Zahl der neu zur Förderung Zugelassenen stieg ebenfalls stark an (**Tab. H4-15web**). Zur Unterstützung des Hochschulzugangs für Schutz- und Asylsuchende schreibt der DAAD 2016 Förderprogramme aus, für die das BMBF in

Zahl der Studieninteressierten nicht bekannt, ...

... aber steigende Zahl an Bildungsberatungen im Rahmen des „Garantiefonds Hochschule“ signalisiert starkes Studieninteresse

Förderprogramme für den Hochschulzugang

40 Braun, F. & Lex, T. (2016), *Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise*. München MS, S. 44–63.

41 Rich, A.-K. (2016). *Asylantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit*. Ausgabe 3 | 2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des BAMF. Das IAB kommt für die Gruppe der 18- bis 34-Jährigen zu ähnlichen Ergebnissen, vgl. Brückner, H. (2016). Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand. IAB aktuelle Berichte, 6/2016. Nürnberg.

42 Hinweise darauf enthält z. B. eine Webseite der HRK (<https://www.hrk.de/themen/internationales/internationale-studierende/fluechtlinge/#c15285>. <http://www.hrk.de/weltoffene-hochschulen/>).

43 Hochschulzugang und Hochschulzulassung für Studienbewerberinnen bzw. Studienbewerber, die fluchtbedingt den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nicht erbringen können. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015, S. 1.

44 Vogel, C. & Schwikal, A. (2015). *Bildungschancen für Geflüchtete. Herausforderungen und Lösungsansätze bei der Öffnung von Hochschulen für Asylsuchende und Flüchtlinge*. Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E⁹, Nr. 2, S. 21.

den nächsten 4 Jahren 100 Millionen Euro bereitstellt. Die Resonanz an den Hochschulen ist hoch; derzeit werden über 300 Projekte an mehr als 180 Hochschulen gefördert. Die Länder haben zusätzlich eigene Förderprogramme aufgelegt.

Zurzeit ist ebenfalls offen, in welchem Umfang bei denjenigen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, Nach- oder Anpassungsqualifizierungen durch Weiterbildung an Hochschulen erforderlich sind.

Weiterbildung

Bei der Weiterbildung der Schutz- und Asylsuchenden wird man zwei Perspektiven zu unterscheiden haben: Die eine betrifft die durch das Aufenthaltsgesetz geregelten Möglichkeiten des Zugangs zu Sprach- und Orientierungskursen (Integrationskurse, berufsbezogene Deutschsprachförderung) sowie zu sozialpädagogischen und migrationsspezifischen Beratungsangeboten, mit denen sprachliche und kulturelle Grundlagen für die Integration gelegt werden sollen. Die andere Perspektive betrifft Formen persönlicher und beruflicher Weiterbildung, die der besseren Integration in Arbeitsmarkt und Gesellschaft dienen.

Die Teilnahme an Sprach- und Orientierungskursen stützt sich in unterschiedlichem Maße auf eigene Entscheidungs- und Ermessensspielräume von Schutz- und Asylsuchenden. Nur die anerkannten Asylbewerberinnen und -bewerber, deren nachgezogene Ehepartnerinnen und -partner sowie im Rahmen politischer Programme aufgenommene Schutz- und Asylsuchende in den ersten 2 Jahren haben nach Erteilung des entsprechenden Aufenthaltstitels einen Anspruch auf Teilnahme an einem Integrationskurs. Die Teilnahme wird für diejenigen unter ihnen obligatorisch, bei denen unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache festgestellt werden oder die von Jobcenter oder Ausländerbehörde dazu verpflichtet werden. Für die restlichen Anspruchsberechtigten ist die Teilnahme freiwillig. Asylbewerberinnen und -bewerber ohne vermutete rechtmäßige und dauerhafte Aufenthaltsperspektive werden davon ausgeschlossen.

**Zahl der
Teilnehmenden an
Integrationskursen
seit 2012 mehr als
verdoppelt**

Die Zahl der Neuteilnehmenden an den staatlich angebotenen Integrationskursen ist zwischen 2012 und 2014 um gut 50 % gestiegen und steigt 2015 offensichtlich weiter, wenn man die Zahlen des 1. bis 3. Quartals aufs Jahr hochrechnet (**H3**). Davon nimmt jeweils mehr als die Hälfte freiwillig („nicht verpflichtet“) an den Kursen teil. 2015 kommen – bei abnehmender Tendenz – gut zwei Fünftel aller Teilnehmenden aus den EU-Staaten, schwerpunktmäßig aus den Staaten außerhalb der EU-15. Für 2015 deuten sich Verschiebungen zu Herkunftsstaaten aus Bürgerkriegsgebieten (Syrien) an, ohne dass sich der Teilnehmendenanteil aus den EU-Staaten außerhalb der EU-15 verringert. Bis dato sind die Teilnehmenden mehrheitlich keine Neuzuwandernden (**Tab. H4-6A**).

Wie wichtig die nicht von staatlichen Integrationskursen abgedeckten anderen Weiterbildungsbereiche sind, die auf Vertiefung von Allgemeinbildung und Vermittlung beruflicher Kompetenzen zielen, wird durch die ausgeprägten Zusammenhänge von Weiterbildungsaktivitäten mit Lese- und anderen Alltagskompetenzen (**H2**) angedeutet. Da der größte Teil der beruflichen Weiterbildung betriebsgebunden und von einem Arbeitsverhältnis abhängig ist, ist auch zu klären, wie schnell welche Gruppen der Schutz- und Asylsuchenden in Erwerbsarbeit gelangen und welche rechtlichen und ökonomischen Barrieren dem entgegenstehen.

Zusätzlicher Platz-, Personal- und Finanzierungsbedarf

Trotz der Unsicherheiten über die weitere Entwicklung wird abschließend auf Basis der Zahlen aus dem Jahr 2015 versucht, die Bedarfe im Bildungssystem abzuschätzen. Die im Folgenden präsentierte Schätzung ist keine Projektion des realen Bedarfs für die unmittelbare Zukunft. Sie ist vielmehr als ein normativ begründetes und mit re-

Tab. H4-1: Schätzung der Anzahl junger Menschen unter 25 Jahren, die 2015 als Schutz- und Asylsuchende nach Deutschland gekommen sind

Altersgruppe	Asylerstanträge		Hochrechnung ¹⁾ auf Erstregistrierte im EASY-System
	Insgesamt	Anteil an allen Asylerstanträgen	
	Anzahl	in %	Anzahl
Unter 6,5-Jährige	59.834	13,5	147.844
Unter 1-Jährige	16.981	3,8	41.959
1- bis unter 3-Jährige	16.343	3,7	40.382
3- bis unter 6,5-Jährige	26.510	6,0	65.503
6- bis unter 10-Jährige	26.738	6,1	66.067
10- bis unter 16-Jährige	34.045	7,7	84.122
16- bis unter 18-Jährige	20.471	4,6	50.582
18- bis unter 21-Jährige	48.748	11,0	120.452
21- bis unter 25-Jährige	60.924	13,8	150.538
Unter 25-Jährige insgesamt	247.151	55,9	610.689

1) Schätzung der Altersverteilung auf Basis der Altersverteilung in der Asylgeschäftsstatistik 2015.

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Asylgeschäftsstatistik 2015; EASY-Statistik, eigene Berechnungen

alistischen Größenordnungen fundiertes Schätzmodell für den potenziellen Bedarf an Plätzen in frühkindlicher Bildung, Schule und Berufsausbildung sowie an Personal und finanziellen Ressourcen zu verstehen.

Die normative Begründung liegt in 2 Prämissen, für die man einen breiten Konsens in Politik und Gesellschaft voraussetzen kann: dass Integration von zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden in die deutsche Gesellschaft aus humanitären, sozialen und ökonomischen Gründen unabdingbar ist, und dass dem Bildungs- und Ausbildungswesen für diese Integration eine zentrale Rolle zukommt. Für den Bereich Hochschule ist es zu früh für eine Finanz- und Personalbedarfsschätzung, weil die dafür erforderlichen Annahmen weitgehend unbekannt sind.

Der Bedarf an Bildungsangeboten ist auf die Gesamtheit der Zugewanderten im Kindes- und Jugendalter zu beziehen. So wird die Anzahl aller in EASY registrierten Menschen als Basis genutzt – trotz aller Unsicherheiten. Da Bleibeperspektiven aus vielfältigen Gründen auch bei negativ beschiedenen Asylanträgen bestehen bleiben, erscheint für eine aktuelle Bedarfsanalyse als zentraler Anhaltspunkt die Frage, für wie viele Menschen derzeit ein Bedarf an Bildungsangeboten sichtbar ist.

Da im EASY-System keine Angaben zur Altersstruktur vorliegen, wurde im hier vorgelegten Schätzmodell eine Annäherung an die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen im besonders bildungsrelevanten Alter der unter 25-Jährigen durch eine Verbindung der Gesamtdaten des EASY-Systems (1.091.894 Registrierte im Jahr 2015) und der Altersangaben gemäß BAMF-Daten zu den Asylerstanträgen (441.899 im Jahr 2015) vorgenommen. Unter der plausiblen Voraussetzung, dass die Altersstruktur der im EASY-System Registrierten nicht wesentlich von derjenigen der Asylantragstellenden abweicht, lässt sich die Altersstruktur der Zugewanderten und die Größenordnung der Bedarfe für die einzelnen Bildungsstufen ermitteln (Tab. H4-1). Bei den übrigen Parametern für die Personalbemessung und die Kosten für Fachkräfte wurde nach den durchschnittlichen Standardgrößen (z. B. Bedarf an Plätzen, Klassenfrequenzen, Vollzeitäquivalente, Kosten) verfahren.⁴⁵

Um dem Sachverhalt Rechnung zu tragen, dass die EASY-Zahlen mit Unsicherheiten behaftet sind und unklar ist, wie viele der registrierten Schutz- und Asylsuchenden

Zentrale Rolle des Bildungssystems für die Integration

Bedarfsberechnung auf Basis der EASY-Registrierten und der Asylantragszahlen ...

⁴⁵ Klemm, K. (2016). *Schülerinnen und Schüler aus Flüchtlingsfamilien: Eine Expertise zum Personalbedarf*; Schilling, M. (2016). *Abschätzung des zu erwartenden Platz-, Personal- und Finanzierungsbedarf in der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung gemäß §§ 22 ff. SGB VIII für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien, die 2015 nach Deutschland zugewandert sind*, verfügbar unter: www.bildungsbericht.de

... in 2 Varianten

noch in Deutschland sind und einen Antrag auf Asyl gestellt haben oder noch stellen, verfährt die Schätzung mit 2 Varianten, die beide unterhalb der Gesamtheit der EASY-Zahlen liegen: Einmal werden den Berechnungen 60 % (Variante 1) und einmal 80 % (Variante 2) der EASY-Registrierten zugrunde gelegt. Mit diesen beiden Varianten ist ein Korridor festgelegt, innerhalb dessen sich der Bedarf für die 2015 nach Deutschland zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden bewegen dürfte.⁴⁶

Frühkindliche Bildung

Im Jahr 2016 44.000 bis 58.000 zusätzliche Plätze sowie 7.000 bis 9.400 zusätzliche Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung benötigt

Geht man davon aus, dass sich schutz- und asylsuchende Familien hinsichtlich der zeitlichen und mengenmäßigen Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote in etwa gleich verhalten wie Familien mit Migrationshintergrund, also nicht alle zeitnah die Angebote in Anspruch nehmen, dann würden im Jahr 2016 allein für die 2015 nach Deutschland gekommenen Kinder zusätzlich zwischen 44.000 und 58.000 Plätze in der Kindertagesbetreuung benötigt (**Abb. H4-3, Tab. H4-16web**). Damit einher ginge ein Zusatzbedarf an 7.100 bis 9.400 Fachkräften. Insgesamt wäre für diesen Mehrbedarf mit zusätzlichen Kosten zwischen 320 und 420 Millionen Euro im Jahr 2016 zu rechnen (**Abb. H4-3**). Diese Bedarfe würden sich in den folgenden Jahren fortsetzen oder erhöhen, je nach Anzahl und Alter der ab 2016 zusätzlich nach Deutschland einreisenden Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien.

Schule

Im Schulwesen zwischen 10.000 und 14.000 Lehrkräfte und 600 bis 800 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zusätzlich erforderlich

Entsprechend der beiden Varianten würden in der Grundschule zwischen 39.600 und 52.900 Schülerinnen und Schüler mehr beschult werden und im Sekundarbereich I zwischen 50.500 und 67.300 Schülerinnen und Schüler. Neben dem lehrenden Personal wird zudem Personal zur Integrationsbegleitung, wie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Schulpsychologinnen und -psychologen, Personal in der Schulaufsicht und für die Weiterbildung der Lehrkräfte benötigt. An dieser Stelle liegen nur belastbare Angaben für die Lehrpersonen und die Schulsozialarbeit vor, die somit auch in die Bedarfsberechnung einfließen können. Hier würden für die Grundschulen rund 4.200 bis 5.600 Lehrkräfte und 260 bis 350 Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, für den Sekundarbereich 6.300 bis 8.400 Lehrkräfte und 340 bis 450 Sozialarbeiterinnen und -arbeiter eingestellt werden müssen. Dies entspräche für die Personalstellen und den laufenden Sachaufwand Ausgaben in Höhe von insgesamt 840 Millionen bis 1,12 Milliarden Euro (340 bis 450 Millionen im Bereich der Grundschulen und 500 bis 670 Millionen Euro für den Sekundarbereich I, **Abb. H4-3**).

Die Herausforderung für das Bildungssystem dürfte neben den finanziellen Bedarfen vor allem darin liegen, qualifiziertes Personal zu gewinnen. Für die kommenden Jahre wird (für Westdeutschland) ein Überangebot an Lehramtsabsolventinnen und -absolventen prognostiziert (vgl. **D4**), und dieses könnte Teile des Einstellungsbedarfs – unterstützt durch Zusatzqualifikationen (u. a. Deutsch als Zweitsprache) – decken. Allerdings müssten hier auch regional-, schulstufen- und fächerspezifische Unterschiede berücksichtigt werden. Zudem ist es wichtig, die Qualität der Qualifizierungsmaßnahmen für das Personal sowie auch die Modellprojekte zur Unterstützung der Kinder und Jugendlichen durch wissenschaftliche Begleitforschung abzusichern. Nur so kann die Effektivität der eingeführten Maßnahmen und des Ressourceneinsatzes gewährleistet werden.

⁴⁶ Welche Variante eine höhere Wahrscheinlichkeit besitzt, hängt nicht zuletzt von weiteren Faktoren ab: dass noch nicht alle 2015 zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden einen Asylantrag stellen konnten; dass eine Vielzahl der Asylanträge aus 2014 und 2015 noch nicht bearbeitet sind; dass inzwischen die Zuwanderung von Asylsuchenden weiter fortgeschritten ist. Schließlich muss auch in Rechnung gestellt werden, dass von den in der Schätzung nicht berücksichtigten 25- bis unter 35-Jährigen ebenfalls Personen ohne Ausbildung sind und dass die Schul- und Ausbildungszeiten zu knapp bemessen sein können (**H3**).

Abb. H4-3: Personal- und Finanzbedarf für die 2015 nach Deutschland zugewanderten schutz- und asylsuchenden jungen Menschen nach Bildungsbereichen und Varianten der Bleibeperspektive*

Bildungsbereich/Variante		Schutz- und asylsuchende Kinder und Jugendliche	Personalbedarf		Finanzbedarf
			Erzieherinnen bzw. Erzieher und Lehrkräfte	Sozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter	
		Anzahl			in Mio. Euro
Frühkindliche Bildung ¹⁾	Variante 1 (60 %)	43.667	7.055		316
	Variante 2 (80 %)	58.223	9.406		421
Grundschule	Variante 1 (60 %)	39.600	4.170	260	337
	Variante 2 (80 %)	52.860	5.560	350	449
Sekundarbereich I	Variante 1 (60 %)	50.500	6.320	340	500
	Variante 2 (80 %)	67.300	8.420	450	666
Ausbildungsvorbereitung	Variante 1 (60 %)	66.150	7.270	1.650	644
	Variante 2 (80 %)	88.300	9.700	2.210	860
Duales System	Variante 1 (60 %)	72.200	2.080	1.810	294
	Variante 2 (80 %)	96.200	2.770	2.410	391
Schulberufssystem	Variante 1 (60 %)	18.000	1.370	450	133
	Variante 2 (80 %)	24.100	1.840	600	178

* Je nach Variante wird davon ausgegangen, dass 60 % oder 80 % aller 2015 im EASY-System registrierten Schutz- und Asylsuchenden auch 2016 in Deutschland leben.

1) Die Spalte schutz- und asylsuchende Kinder gibt im frühkindlichen Bereich den Platzbedarf unter Berücksichtigung der migrationsspezifischen Bildungsbeteiligungsquote an (H2) und nicht die Anzahl der nach Deutschland gekommenen Kinder (60 %-Variante: 88.706 Kinder; 80 %-Variante: 118.275 Kinder).

Quelle: Klemm, K. (2016). Schülerinnen und Schüler aus Flüchtlingsfamilien: Eine Expertise zum Personalbedarf; Schilling, M. (2016). Abschätzung des zu erwartenden Platz-, Personal- und Finanzierungsbedarf in der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung gemäß §§ 22ff. SGB VIII für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien, die 2015 nach Deutschland zugewandert sind; verfügbar unter: www.bildungsbericht.de

Berufliche Bildung

Der Bedarf in der beruflichen Bildung richtet sich auf zwei Phasen: auf die Ausbildungsvorbereitung und auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Nach den Erfahrungen in den Ländern (H3) erscheint es notwendig, dass die noch schulpflichtigen 16- bis 18-jährigen eine mindestens 1-jährige, für viele eine 2-jährige Ausbildungsvorbereitung durchlaufen, in der das Erlernen der deutschen Sprache mit allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden Inhalten verbunden wird. Diese Art Ausbildungsvorbereitung dürfte nach dem, was über das Qualifikationsniveau der jugendlichen Schutz- und Asylsuchenden bekannt ist, auch für die Hälfte der 18- bis 21-jährigen erforderlich sein, wenn sie eine vollqualifizierende Ausbildung absolvieren sollen.

Berechnet werden für die Ausbildungsvorbereitung nur Lehrkräfte an Schulen und Integrationsbegleiterinnen und -begleiter. Danach sind in der Ausbildungsvorbereitung für 66.000 bis 88.000 Jugendliche zwischen 9.000 und knapp 12.000 Personalstellen erforderlich und Finanzmittel in Höhe von 644 bis 860 Mio. Euro (Abb. H4-3).

Auch bei den beiden vollqualifizierenden Ausbildungsgängen (duales System und Schulberufssystem) ist nur der Bedarf an schulischem und Integrationspersonal berechnet. Es sind keine Kosten der Betriebe berücksichtigt, da es dafür keine plausiblen Schätzungsgrundlagen gibt. Allerdings ist evident, dass auch die Betriebe die Aufgabe nur mit zusätzlicher Unterstützung – z. B. durch Integrationsbegleiterinnen und -begleiter, Coaches u. a. – werden leisten können. Der Bedarf an vollqualifizie-

**9.000 bis 12.000
Personalstellen
Mehrbedarf in der
Ausbildungs-
vorbereitung, ...**

**... 5.700 bis 7.600
Stellen im dualen bzw.
Schulberufssystem**

render Ausbildung ist nach der Qualifikationsanalyse des BAMF für 60 % der 18- bis 21-Jährigen und für die Hälfte der 21- bis 25-Jährigen berechnet. Für das duale und das Schulberufssystem zusammen entstünde ein Personalbedarf von rund 5.700 (Variante 60 %) und 7.600 (Variante 80 %) Personen (**Abb. H4-3**). Die Kosten für Personal und Sachaufwand würden sich auf zwischen rund 427 und 570 Millionen Euro belaufen.

Neben den Kosten ist die Bereitstellung betrieblicher Ausbildungsplätze im dualen System die zweite große Herausforderung. Dafür sind zwischen 72.000 und 96.000 zusätzliche Ausbildungsplätze erforderlich. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass sich der Bedarf an Plätzen auf mehrere Jahre verteilen lässt, ist kaum absehbar, wie bei einem seit Jahren rückläufigen Ausbildungsplatzangebot der Betriebe eine solche Größenordnung zusätzlicher Ausbildungsplätze gesichert werden kann. Es wird neuer politischer Überlegungen zu Formen über- und außerbetrieblicher Ausbildung bedürfen.

**Jährlich 2,2 bis
3 Mrd. Euro für früh-
kindliche Bildung,
Schule und Ausbildung
zusätzlich erforderlich**

Die Gesamtkosten der hier vorgelegten Schätzungen für die frühkindliche Bildung, Schule und die Berufsausbildung liegen zwischen ca. 2,2 (Variante 1) und annähernd 3 Milliarden Euro (Variante 2). Sie sind damit nicht sehr weit von den Schätzungen entfernt, die die KMK 2015 (2,3 Milliarden Euro)⁴⁷ auf der Grundlage eines anderen Schätzverfahrens präsentiert hat. Wenn man mit Bonin und dem DIW davon ausgeht, dass auf lange Sicht beträchtliche Produktivitätseffekte von gut qualifizierten Zuwanderern erwartet werden können⁴⁸, erscheinen die hier benannten Kosten auch ökonomisch sinnvoll eingesetzt zu sein.

Methodische Erläuterungen

DJI-Kita-Befragung 2016

Für eine Kita-Befragung des Deutschen Jugendinstituts zum Thema „Flüchtlingskinder in Kindertageseinrichtungen“ wurden im Zeitraum Januar bis März 2016 rund 3.600 Kindertageseinrichtungen in Deutschland ange-

schrieben, die im Jahr 2012 bereits an der Befragung im Rahmen des Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ teilgenommen hatten. 1.773 Kindertageseinrichtungen haben sich an der postalischen Befragung beteiligt, was einer Rücklaufquote von knapp 50 % entspricht.

⁴⁷ KMK (2015). *Mit Bildung gelingt Integration*, Verfügbar unter: www.kmk.org/presse/pressearchiv, Zugriff am 25.05.2016.

⁴⁸ Bonin, H. v. (2016). *Gewinne der Integration*, Berlin (boll-brief 1), April 2016; Fratzscher, M. & Junker, S. (2015). *Integration von Flüchtlingen – eine langfristig lohnende Investition* (DIW-Wochenbericht 2015, Nr. 45).

Bilanz und Herausforderungen

Migration und Bildung – Eine Bilanz nach 10 Jahren

Mit dem Schwerpunkt „Bildung und Migration“ wird das Thema des ersten Bildungsberichts mit dem Ziel einer bilanzierenden Betrachtung wieder aufgenommen. Durch die 2015 stark angestiegene Zahl der in Deutschland Schutz- und Asylsuchenden ergeben sich aktuell für das Bildungssystem neue Herausforderungen, die den generellen Blick auf das Thema Migration im Bildungswesen in den Hintergrund zu rücken scheinen. Aber auch für die aktuellen Herausforderungen hat eine detaillierte Bilanz einer 10-jährigen Entwicklung, die neue Migrationskonstellationen geschaffen hat, eine Relevanz.

Der Bildungsbericht 2006 hatte anstelle des bis dahin üblichen Ausländerkonzepts erstmals das erweiterte, nicht auf Staatsbürgerschaft reduzierte Migrationskonzept als Grundlage für bildungsbezogene Analysen verwendet. Nach 10 Jahren politischer Entwicklungen und wissenschaftlicher Forschung kann dieser Bildungsbericht auf eine deutlich verbesserte Befundlage zur Bedeutung einzelner Migrationsmerkmale zurückgreifen, wie etwa das Geburtsland, den Zuwanderungszeitpunkt und die damit verbundene (familiäre) Zuwanderungsgeschichte oder auch auf die zu Hause gesprochene Sprache.

An der Unterschiedlichkeit der Merkmale wird bereits deutlich, dass Menschen mit Migrationshintergrund nicht als homogene Gruppe zu betrachten sind. Gleichwohl kann diesen differenzierteren Merkmalen mit den Daten der amtlichen Statistik oftmals nur ausschnitthaft oder gar nicht Rechnung getragen werden. Dies gilt beispielsweise für den Bereich der allgemeinbildenden Schule und besonders der beruflichen Bildung, wenn nach wie vor nur unvollständige Angaben zur Familiensprache vorliegen oder, noch genereller, auf die alte Unterscheidung zwischen deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit (in der beruflichen Bildung) zurückgegriffen werden muss. Als eine Schlussfolgerung aus dieser Bilanz wäre das Ziel einer weiteren Verbesserung der Datengrundlagen zu ziehen, um auf diese Weise Maßnahmen und Initiativen zuverlässiger bewerten, Programme besser postieren und planen sowie die Ressourceneffektivität erhöhen zu können.

Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung ist seit 2006 relativ konstant geblieben. Allerdings hat sich die Zusammensetzung nach Generationen verschoben: Der Anteil der 2. Generation, die nicht selbst zugewandert ist, ist in den letzten 10 Jahren leicht angestiegen, vor allem in den jüngeren Altersgruppen.

Im Zeitverlauf hat sich auch die Zusammensetzung der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland verändert: Durch die Erweiterungen der EU in den Jahren 2004, 2007 und 2013 sowie den damit verbundenen Regelungen der Freizügigkeit zwischen den Mitgliedsstaaten sind zunehmend mehr EU-Bürgerinnen und -Bürger nach Deutschland gekommen. Insgesamt macht die Binnenmigration innerhalb der EU bis ins Jahr 2014 den größten Anteil der Wanderungsbewegungen aus. In jüngster Zeit hat die Vielzahl an Konfliktherden und Kriegen in der Welt auch dazu geführt, dass mehr Menschen den Weg nach Deutschland gesucht haben – teilweise auch nur vorübergehend. Im Jahr 2015 lag die Zahl der Schutz- und Asylsuchenden laut EASY-Registrierung auf einem vergleichbaren Niveau mit der EU-Binnenwanderung 2014. Bei den Schutz- und Asylsuchenden handelt es sich zumeist um unter 25-Jährige, also Menschen im besonders bildungsrelevanten Alter. Wie die Entwicklungen hier

weiterverlaufen, ist derzeit in Anbetracht der Bleibeperspektiven, der Entwicklung der Lage in den Krisengebieten und der darauf bezogenen migrationspolitischen Maßnahmen kaum abschätzbar.

In ihren Lebenslagen sind Menschen mit Migrationshintergrund stärker von sozialen und finanziellen Risikolagen betroffen. Zudem verfügen die Eltern in Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über geringere Bildungsabschlüsse. In dieser Hinsicht zeigen sich im Vergleich zu 2006 für die jüngeren Generationen zwar verbesserte Rahmenbedingungen, allerdings bleiben ausgeprägte Disparitäten bestehen. In der frühkindlichen Bildung wie auch der Schule sind zudem migrations-spezifische Segregationstendenzen festzustellen, die aufgrund der Verteilung in den Wohnquartieren, insbesondere in den Ballungsräumen, entstehen und den Erwerb der deutschen Sprache im Alltag im Umgang mit Gleichaltrigen deutlich erschweren.

Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem

Maßstab für gelingende Integration ist die gleichberechtigte soziale, berufliche und kulturelle Teilhabe der Menschen mit Migrationshintergrund, unabhängig von der Migrationsgeneration, der Familiensprache oder dem Aufenthaltsstatus. Unter Aufnahme der konzeptionellen Grundlagen der Bildungsberichterstattung bedeutet das, dass der Bildungserfolg von Menschen mit Migrationshintergrund an den gleichen Zieldimensionen gemessen wird, die für das Bildungssystem insgesamt gelten: individuelle Regulationsfähigkeit, berufliche Qualifikation zur selbstständigen Ausübung einer Erwerbsarbeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit. Die Ziele sind vorrangig an Bildungsbeteiligung, erworbenen Kompetenzen und Abschlüssen überprüft worden.

Die letzten 10 Jahre Migration im deutschen Bildungswesen lassen sich als eine Geschichte von Licht und Schatten, von Fortschritten in der Bildungsbeteiligung und den Bildungsergebnissen, aber auch von weiter bestehenden Bildungsungleichheiten bilanzieren:

- Im frühkindlichen Bereich hat im letzten Jahrzehnt eine Angleichung der Beteiligungsquoten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vor allem im Kindergartenalter stattgefunden. Im Vergleich dazu ist die Inanspruchnahme bei Kindern unter 3 Jahren noch auffällig unterschiedlich. Dies ist jedoch weniger vom Migrationshintergrund als vielmehr stark von der Erwerbssituation und dem Bildungsstand der Eltern abhängig. Unbefriedigend sind auch die anhaltenden Segregationstendenzen in der Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen vor Ort. Sie erschweren einen alltagsnahen Erwerb der deutschen Sprache bereits im Kleinkindalter.
- Stärkere Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung haben sich im Schulbereich erhalten: Obwohl Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund ambitionierte Bildungsaspirationen für ihre Kinder mitbringen, besuchen die Kinder überproportional Schulen, die maximal einen mittleren Abschluss ermöglichen; insbesondere an Gymnasien sind sie unterrepräsentiert. Für den Schulbereich sind es vor allem der sozioökonomische Hintergrund der Familien und die (nicht deutsche) Familiensprache, mit denen diese Verteilungen erklärt werden können.
- Auch beim Übergang in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung zeigen sich eklatante Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, bei letzteren erhöhen sich die Übergangsschwierigkeiten nochmals abhängig von den jeweiligen Herkunftsstaaten.
- Unterproportional ist auch die Beteiligung an Hochschulbildung, gemessen an der Gesamtheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Dies lässt sich im Wesentlichen auf den vorangehenden Schulbesuch und das Nichterreichen einer

Hochschulzugangsberechtigung zurückführen. Diejenigen unter den Personen mit Migrationshintergrund, die eine Studienberechtigung erworben haben, weisen eine hohe Bildungsmotivation auf. Beim Übergang in das Masterstudium spielt der Migrationshintergrund keine Rolle mehr, was als ein Ergebnis vorheriger Selektionsprozesse verstanden werden kann.

In Bezug auf die Kompetenzen existieren Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bereits im frühkindlichen Bereich, insbesondere bei den Wortschatzkompetenzen. Diese Unterschiede setzen sich im Schulbereich fort. Zwar haben sich in den letzten 10 Jahren die insgesamt gemessenen Kompetenzwerte von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Grundschul- und vor allem Sekundarbereich verbessert – offen bleibt jedoch, zu welchen Anteilen dieser Anstieg auf eine veränderte sozioökonomische Zusammensetzung oder auf eine gelungene Förderung und Entfaltung innerhalb der schulischen Kontexte zurückzuführen ist.

Trotz steigender Bildungsbeteiligung und insgesamt verbesserter Kompetenzen im Schulbereich haben sich die an den erworbenen Abschlüssen gemessenen Bildungserfolge der deutschen und ausländischen Jugendlichen nicht in gleicher Weise angenähert. Gerade im Hinblick auf die mit Zertifikaten verknüpften Übergangsmöglichkeiten und Übergangsentscheidungen sollte den Gründen für die bestehenden Unterschiede verstärkt nachgegangen werden.

Neben der Frage nach der Beteiligung im Bildungssystem und dem Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt sich besonders für diejenigen, die in der 1. Generation nach Deutschland kommen und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in das deutsche Bildungssystem sind, die Frage der Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Leistungen und Zertifikaten. Im schulischen Bereich wird dies länderspezifisch und bisher wenig formal geregelt. Ebenso ist bisher nicht einheitlich für alle Länder und Bildungsgänge festgelegt, welches Sprachniveau für den Eintritt in welchen Bildungsgang erforderlich ist. Dem sich hier abzeichnenden Weiterentwicklungs-, Abstimmungs- und Standardisierungsbedarf sollte Rechnung getragen werden.

Im Bereich der beruflichen Bildung hat sich aufgrund neuerer gesetzlicher Regelungen eine Praxis der Anerkennung herausgebildet, bei der zwischen 97 % (bei akademisch reglementierten Berufen) und 65 % (bei nicht reglementierten Berufen) der im Herkunftsstaat erworbenen Zertifikate uneingeschränkt anerkannt werden. Dass die nicht reglementierten (nicht akademischen) Berufe 2013 und 2014 nur knapp ein Viertel der abgeschlossenen Anerkennungsverfahren ausmachen und eine niedrigere Quote der vollen Anerkennung aufweisen als die reglementierten Berufe, erscheint erklärungsbedürftig.

Obwohl in den letzten 10 Jahren vielfältige Förderprogramme zur Unterstützung von Integration, wie beispielsweise Sprachlern- und Sprachförderprogramme, initiiert, durchgeführt sowie zeitgleich rechtliche Regelungen neu ausgerichtet wurden, sind die Erfolge dieser Anstrengungen bislang wenig dokumentiert, zusammengeführt und evaluiert. Damit bleibt bisher ein wichtiges Lernpotenzial für die künftige Gestaltung von Integration ungenutzt.

Aktuelle Aufgabe des Bildungssystems: Die Integration Schutz- und Asylsuchender

Bildungspolitik und -institutionen befinden sich angesichts der im Jahr 2015 nach Deutschland zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden gegenwärtig in einer Situation, handeln zu müssen, ohne die Bedingungen oder die konkreten Folgen der jeweiligen Handlungsoptionen hinreichend abschätzen zu können. Eine umfassende

Aufarbeitung der Erfahrungen mit Migration in der Vergangenheit kann in dieser Situation wertvolle Hinweise liefern.

Für die Bildungsberichterstattung war es darüber hinaus Aufgabe, zu versuchen, Voraussetzungen, Orientierungen und Perspektiven des Handelns in der Bildungspolitik, so gut es angesichts der vorhandenen Datenlage geht, aufzuzeigen. Die Lage ist dadurch gekennzeichnet, dass gegenwärtig rund 30 % der gestellten Asylerstanträge auf Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren entfallen und jeweils rund 25 % auf 18- bis 24-Jährige sowie Erwachsene zwischen 25 und 34 Jahren; unter den übrigen rund 20 % sind vor allem Menschen zwischen 35 und 49 Jahren und ein geringer Anteil Älterer. Zugleich ist ein erheblicher Anstieg der Zahl der unbegleiteten ausländischen Minderjährigen zu verzeichnen.

In der Summe sind in Anbetracht dieser Ausgangslage und der hohen Anteile der schutz- und asylsuchenden Familien mit Kindern sowie der hohen Zahl junger Menschen besonders die Bildungsinstitutionen gefordert: von den frühkindlichen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung über das allgemeinbildende Schulwesen, die berufliche Ausbildung einschließlich des Übergangssystems, bis hin zur Hochschulbildung. Die sprachliche Bildung bleibt dabei für die nächsten Jahre über alle Bildungsbereiche hinweg eine ebenso vordringliche wie kontinuierliche Aufgabe und erfordert in allen Bereichen verstärkte Anstrengungen sowie zusätzliche personelle Ressourcen.

Die Realisierung der Integration durch Bildung setzt – jenseits der Investitionen in Bildungsinfrastruktur – auf allen Ebenen des Bildungswesens zusätzliches Personal voraus. Die quantitative wie qualitative Bereitstellung der Personalressourcen stellt aktuell, neben finanziellen Investitionen in Höhe von zusätzlichen 2 bis 3 Mrd. Euro jährlich, eine zentrale Herausforderung dar. Die notwendigen Investitionen erfolgen nicht nur aus humanitären Verpflichtungen gegenüber Schutz- und Asylsuchenden, sie sind ebenso notwendig, um Schutz- und Asylsuchende in das Bildungswesen und anschließend in den Arbeitsmarkt zu integrieren und so zu verhindern, dass sie in Gefahr geraten, sozial ausgegrenzt zu werden.

Betrachtet man die Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden – wie es in diesem Bericht geschieht – auch als gesellschaftliches und ökonomisches Potenzial, so wird sich ein „return on investment“ aus ökonomischer Sicht nicht kurzfristig, aber in einem Zeitraum von 10 oder 20 Jahren auszahlen; in direkten Beiträgen zur Wertschöpfung ebenso wie in der Vermeidung von Sozialkosten.