Sachverständigenrat
für Integration und Migration

KURZ & BÜNDIG

# Ungleiche Bildungschancen

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

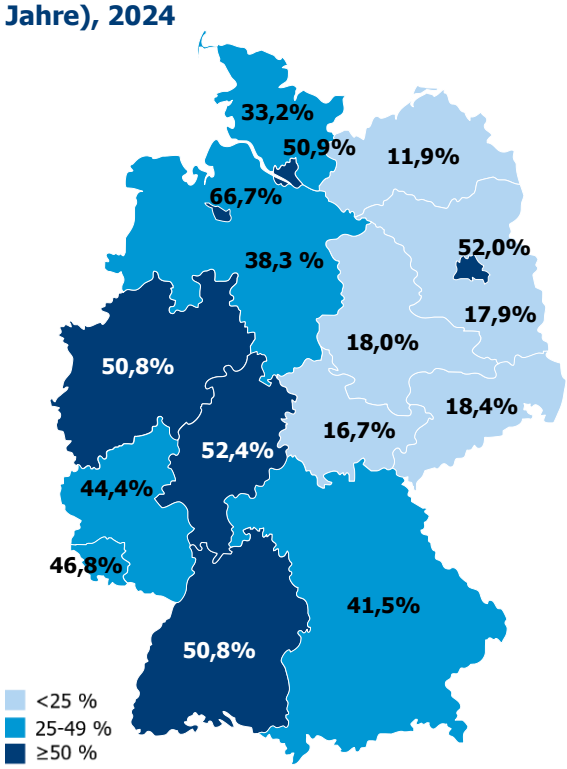
29. Oktober 2026, aktualisierte Fassung

## 1. Baustelle Bildung: zum Teil steigende Ungleichheit

Die letzten Schulleistungsstudien (z. B. PISA 2025, TIMSS 2023) attestieren Deutschland einen starken Nachholbedarf, wenn es um die gleichberechtigte Bildungsteilhabe geht (z. B. Sälzer/Diedrich 2026; Schwippert et al. 2024). So gilt weiterhin: Kinder und Jugendliche mit →Migrationshintergrund[1] besuchen seltener eine Kita – die Schere ist zuletzt sogar wieder weiter aufgegangen. An Hauptschulen sind sie weiterhin über- und an Gymnasien unterrepräsentiert (→Bildungsmonitoring); und sie verlassen die Schule häufiger und mit steigender Tendenz ohne Schulabschluss. Zudem belegen die verschiedenen Schulleistungsuntersuchungen, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden, dass die schulischen Kompetenzen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund weiterhin erheblich hinter denen von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurückbleiben. Während und infolge der Corona-Pandemie hat sich der Abstand nach Jahren zunehmender Annäherung sogar wieder vergrößert. Auch in der beruflichen Bildung und im Studium setzt sich diese Benachteiligung fort, auch wenn sich die Unterschiede im Studium zuletzt deutlich verringert haben.

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

**Anteil Personen mit Migrationshintergrund im schulpflichtigen Alter (6–17 Jahre), 2024**




Quelle: Statistisches Bundesamt 2025; Berechnung und Darstellung: SVR

Das heißt jedoch nicht, dass Menschen mit Migrationshintergrund grundsätzlich bildungsbenachteiligt sind. Unterschiede in der Bildungsbeteiligung hängen einerseits eng mit den familiären Ressourcen zusammen, beispielsweise ob in der Familie die deutsche Sprache

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

gesprochen wird, welche Bildungserfahrungen die Eltern mitbringen und, wie gut diese das hiesige Bildungssystem kennen. Andererseits sind sie mit der Förderung in Kita und Schule verknüpft (vgl. SVR-Forschungsbereich 2016: 52–69). Die Folge: Bereits im Vorschulalter weisen viele Kinder mit Migrationshintergrund im Mittel vor allem geringere sprachliche, aber auch geringere mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen und Vorläuferfähigkeiten auf (Helbig/Karwath/Kleinert 2026: 56). Mithin erzielen auch Schulkinder mit Migrationshintergrund häufig unterdurchschnittliche Ergebnisse in den genannten Bereichen.

Ein bundesweiter Blick auf den Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im schulpflichtigen Alter zeigt, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt mittlerweile der Normalfall ist (s. Abb. S. 1). Im Bundesdurchschnitt haben 2024 mehr als vier von zehn Schulpflichtigen eine Zuwanderungsgeschichte (42,5 %), wobei der Anteil zwischen den Ländern weiterhin stark variiert – zwischen 17,6 Prozent der Schulpflichtigen mit Migrationshintergrund in den ostdeutschen Bundesländern und 46,8 Prozent in den westdeutschen Ländern (mit Berlin). Dabei gehören bundesweit fast drei von zehn der in Deutschland geborenen zweiten oder späteren Generation (28,7 %) und mehr als eines von zehn Kindern bzw. Jugendlichen der ersten Zuwanderungsgeneration an (13,8 %) (Statistisches Bundesamt 2025). Ähnlich hoch ist der Anteil von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte im frühkindlichen Bereich: 42,5 Prozent der Kinder im Alter von 0 bis 5 Jahren haben einen Migrationshintergrund. Der Anteil der in Deutschland geborenen Kinder ist in dieser Altersgruppe (38,3 %) allerdings deutlich höher als bei den schulpflichtigen Kindern, der Anteil der selbst zugewanderten Kinder entsprechend geringer (4,2 %) (Statistisches Bundesamt 2025). Zur ersten Generation gehören auch jene Minderjährigen, die seit 2015 als Schutzsuchende nach Deutschland gekommen sind.

Insbesondere seit 2022 sind wieder vermehrt Schutzsuchende nach Deutschland gekommen (BAMF 2024), hierunter viele Frauen mit minderjährigen Kindern, die vor dem Krieg in der Ukraine geflüchtet sind. Stand Juni 2026 leben in Deutschland rund 353.500 ukrainische Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (Mediendienst Integration 2026). Die Aufnahme von →Flüchtlingen ist für das deutsche Bildungssystem an sich keine neue Aufgabe. Nichtsdestotrotz stellt die hohe Fluchtzuwanderung die hiesigen Bildungseinrichtungen vor große Herausforderungen. Für diese Gruppe sind die Lernausgangslagen besonders heterogen, da Fluchtumstände und Bildungsversorgung je nach Herkunftskontext stark variieren (vgl. Brücker et al. 2019: 9–10; Maurice/Will 2021).

Zudem steht das deutsche Bildungssystem nach wie vor vor der Aufgabe, Bildungsnachteile auszugleichen, die in Folge der pandemiebedingten Schulschließungen und der Verlagerung des Lernortes von der Schule in die Familie entstanden sind. Insbesondere jene Eltern, die nicht ausreichend deutsche Sprachkenntnisse besitzen, einen niedrigen Bildungsstand haben, beruflich stark beansprucht sind oder deren wohnliche Situation und digitale Ausstattung das Lernen zu Hause erschweren, konnten ihre Kinder nur eingeschränkt unterstützen. Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien sind besonders betroffen (Engzell/Frey/Verhagen 2020; Ravens-Sieberer et al. 2021; Henschel et al. 2022: 204–209). In den Jahren nach der Corona-Pandemie hat sich die Leistungsschere zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund daher zunächst wieder vergrößert (vgl. Kap. 3.2).

Die Studienlage zeigt übereinstimmend die große Bedeutung der sozialen Herkunft für die Bildungsbeteiligung generell und auch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (zuletzt: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2026; Helbig/Karwath/Kleinert 2026; Sälzer/Diedrich 2026; Schotte et al. 2025). Daher werden die Indikatoren für die Bildungsbeteiligung in dieser Aktualisierung des Faktenpapiers – soweit dies aufgrund der Datenlage möglich ist – systematisch nach Migrationshintergrund *und* Bildungshintergrund der Eltern[2] aufgeschlüsselt. Dabei zeigt sich beispielsweise auch, dass Kinder und

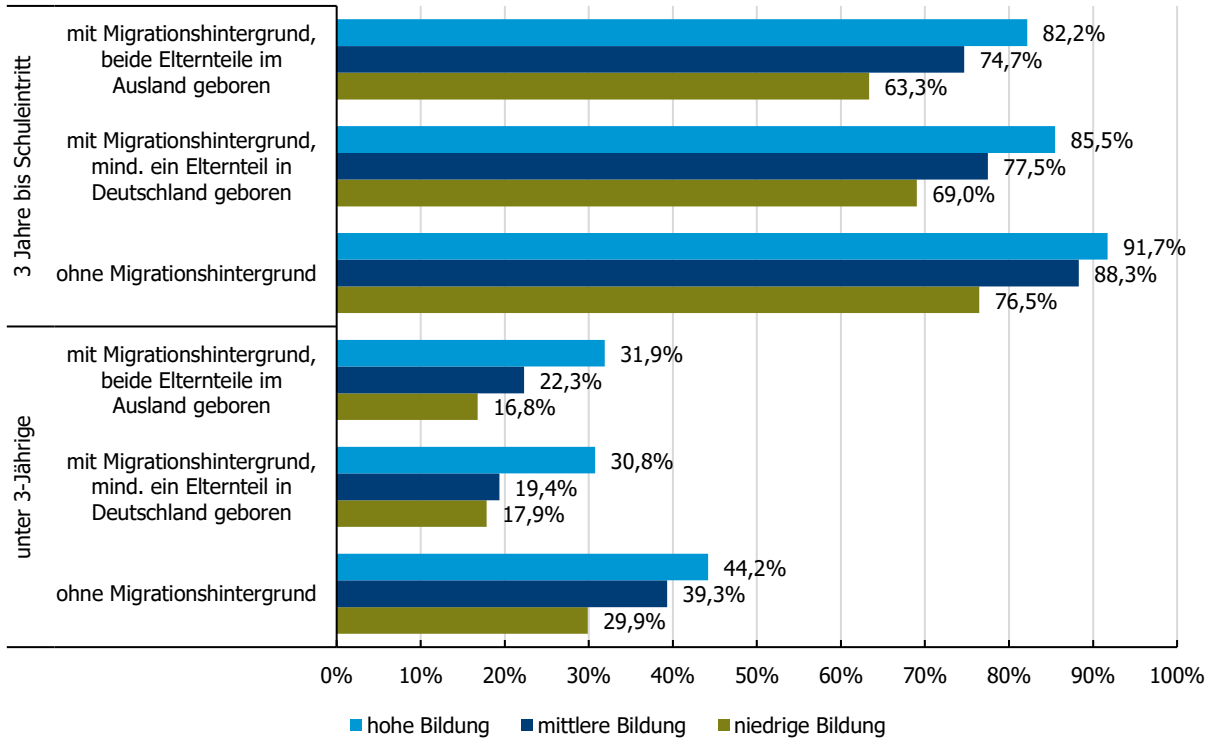
[2] Der (höchste) Bildungshintergrund der Eltern wird auf der Grundlage der CASMIN-Klassifikation (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations) eingeordnet. Die als „niedrige Bildung" bezeichnete Stufe 1 in der CASMIN-Klassifikation umfasst Schulbesuch und -abschlüsse bis zum Hauptschulabschluss, ggf. mit anschließender Berufsausbildung, die „mittlere Bildung" (Stufe 2) umfasst die Mittlere Reife oder (Fach-)Abitur, ggf. mit anschließender Berufsausbildung, und „hohe Bildung" (Stufe 3) umfasst den Besuch einer Hochschule (Brauns/Steinmann 1999). CASMIN berücksichtigt auch den Besuch von Bildungseinrichtungen ohne bestandenen Abschluss und wird damit auch bei selbst zugewanderten Personen mit unterbrochener Bildungsbiografie als ein adäquater Indikator für ‚inkorporiertes Bildungskapital' bewertet.

Jugendliche mit Migrationshintergrund aus höher gebildeten Familien teilweise sogar eine bessere Bildungsbeteiligung aufweisen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Außerdem wird exemplarisch gezeigt, dass sich auch die Aufenthaltsdauer bei selbst zugewanderten Kindern entscheidend auf betrachtete Indikatoren auswirkt.

# 2. Frühkindliche Bildung

Die Politik hat verschiedene Anstrengungen unternommen, die Betreuungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund stärker an die von Kindern ohne Migrationshintergrund anzugleichen, etwa mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz von 2005, der Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz (§24 SGB VIII) im Jahr 2013 sowie großflächigen Reformen im Rahmen der Gesetze zur Förderung der Kitaqualität und -teilhabe seit 2019.

**Betreuungsquoten von Kindern nach Migrations- und Bildungshintergrund, 2024**




Anmerkung: Die Konzeption des Migrationshintergrunds entspricht der Definition des Statistischen Bundesamts.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2026b; Darstellung: SVR

Doch auch wenn sich inzwischen in einigen Regionen die Nachfrage-Angebots-Relation in Kitas etwas entspannt hat, unterscheiden sich die Betreuungsquoten weiterhin deutlich nach Migrationshintergrund.[3] Den Elementarbereich in einer Kita oder Tagespflege für Kinder ab drei Jahren besuchen in 2024 fast 9 von 10 Kinder ohne Migrationshintergrund (88,8 %), acht von zehn Kinder (79,0 %), von denen ein oder beide

[3] Die Datengrundlage zu Betreuungsquoten in dieser Ausgabe unterscheidet sich dabei von der in den vorhergehenden Ausgaben: So beruhen die Angaben hier auf den Angaben der befragten Eltern im Mikrozensus (vergleichbar zum Vorgehen im Bildungsbericht; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2026). In den vorherigen Ausgaben wurden die Schätzungen des Statistischen Bundesamts wiedergegeben, die auf Informationen zur jeweiligen Gesamtpopulation und den Statistiken der Kindertagesbetreuung beruhen (Statistisches Bundesamt 2021). Die Zeitreihe des Statistischen Bundesamt zu Betreuungsquoten nach Migrationshintergrund endete zudem mit den Angaben zum Stand 1.3.2023. Ein Zeitvergleich ist somit nicht möglich.

Elternteile der zweiten Zuwanderungsgeneration angehören, und nur etwas mehr als sieben von zehn Kinder (73,2 %), deren Eltern beide zugewandert sind. Die Quoten bei den unter Dreijährigen sind – auf niedrigerem Niveau – vergleichbar: Hier besuchen in 2024 etwas über vier von zehn Kinder ohne Migrationshintergrund (41,1 %) eine Kita, doch nur gut zwei von zehn Kinder, von denen ein oder beide Elternteile der zweiten Zuwanderungsgeneration angehören (22,5 %) und deren Eltern selbst zugewandert sind (23,8 %).[4] Die von Seiten der Politik bis zum Jahr 2013 in dieser Altersgruppe angestrebte bundesweite Betreuungsquote von 33 Prozent wird also bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte weiterhin deutlich unterschritten.

In allen Gruppen zeigt sich zudem jeweils eine Abhängigkeit des Kitabesuchs vom Bildungshintergrund der Eltern (s. Abb. S. 3): Je mehr Bildung die Eltern selbst erfahren haben, desto eher besucht ihr Kind eine Kita. Allerdings liegen auch die Betreuungsquoten der Kinder von akademisch gebildeten Eltern mit Migrationshintergrund deutlich hinter denen der vergleichbar gebildeten Eltern ohne Migrationshintergrund. Diese Effekte zeigen sich für die unter Dreijährigen genauso wie für Kinder im Alter von drei Jahren und älter. Die geringsten Betreuungsquoten haben Kinder, deren Eltern über eine niedrige Bildung verfügen und beide zugewandert sind: Nur 16,8 Prozent bei den unter Dreijährigen besuchen eine Krippe und 63,3 Prozent der drei- bis sechsjährigen Kinder den Elementarbereich. Diese häufig nachgewiesene doppelte Benachteiligung von Kindern aufgrund ihrer sozialen und ethnischen Herkunft (z. B. Huebener et al. 2023: 21; Helbig et al. 2026: 154) bleibt somit trotz politischer Bestrebungen weiterhin bestehen.

Die Betreuungsquoten von Kindern ukrainischer Geflüchteter sind mit zunehmender Aufenthaltsdauer gestiegen und lagen im Sommer 2023 bei 23 Prozent bei den unter Dreijährigen und 70 Prozent bei Kindern im Alter von drei Jahren und älter. Damit haben sich die Besuchsquoten denen der Familien der ersten Zuwanderungsgeneration angeglichen (Ette et al. 2023: 13).

Die Tatsache, dass sich die Betreuungsquoten von Kindern nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft weiterhin unterscheiden, liegt nicht am fehlenden Interesse bei den Eltern – im Gegenteil: Bei Familien mit einer anderen Familiensprache als Deutsch klaffen Angebot und Nachfrage besonders stark auseinander. Auch bei sozial benachteiligten Familien ist die Nachfrage hoch (Schmitz/Spieß/Huebener 2023). Bei der Suche stehen sie häufiger vor Hürden, die ihnen den rechtlich gegebenen Zugang zur Kita faktisch erschweren, beispielsweise Gebühren oder gut erreichbare Betreuungsplätze, mangelnde Systemkenntnis bei Neuzugewanderten und die Sorge vor einer fehlenden kultursensiblen Betreuung, sowie Diskriminierung bei der Platzvergabe (u. a. Huebener et al. 2023: 35; Hermes et al. 2023; vgl. SVR 2024: 92–94).

Nicht nur die aktuell rückläufige Angleichung der Betreuungsquoten muss politisch adressiert werden. Sondern auch die Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund weiterhin häufiger segregierte Kindertageseinrichtungen (in Wohnortnähe) besuchen. So besuchte im Jahr 2024 mehr als ein Drittel der unter Dreijährigen mit nichtdeutscher Familiensprache (34,5 %) und fast jedes vierte Kind im Alter von drei bis sechs Jahren (38,1 %) eine Einrichtung, in der mindestens die Hälfte der Kinder eine nichtdeutsche Herkunftssprache haben. In den Stadtstaaten betrifft dies mehr als die Hälfte der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache, in Bremen sogar mehr als zwei Drittel (68,5 %) (BMBFSFJ 2025: 195–196). Damit haben diese Kinder im Alltag weniger Gelegenheit, Deutsch zu sprechen, zu hören und zu lernen. Diese Umstände erschweren wiederum den späteren schulischen Erwerb mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen. Auch wenn sich der Leistungsrückstand zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zum Ende der Grundschule etwas angleicht, sollten systematische Sprachförderungsmaßnahmen bereits in der Kindertageseinrichtung ansetzen, um Bildungsungleichheiten von Beginn an zu reduzieren und den Erwerb weiterer Kompetenzen zu vereinfachen (vgl. Lokhande 2023).

[4] Wie Daten aus 2023 zeigen, bestehen Unterschiede auch zwischen den Bundesländern. In den ostdeutschen Ländern (inklusive Berlin) wurden unter Dreijährige mit Migrationshintergrund in 2023 zwar häufiger betreut als im Westen der Republik, der Abstand zur Betreuungsquote von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund fällt allerdings mit 31 Prozentpunkten (PP.) sehr hoch aus. Ebenfalls große Unterschiede zeigen sich in Schleswig-Holstein (34 PP.) und Niedersachsen (26 PP.) (Statistisches Bundesamt 2024c).

# 3. Schulische Bildung

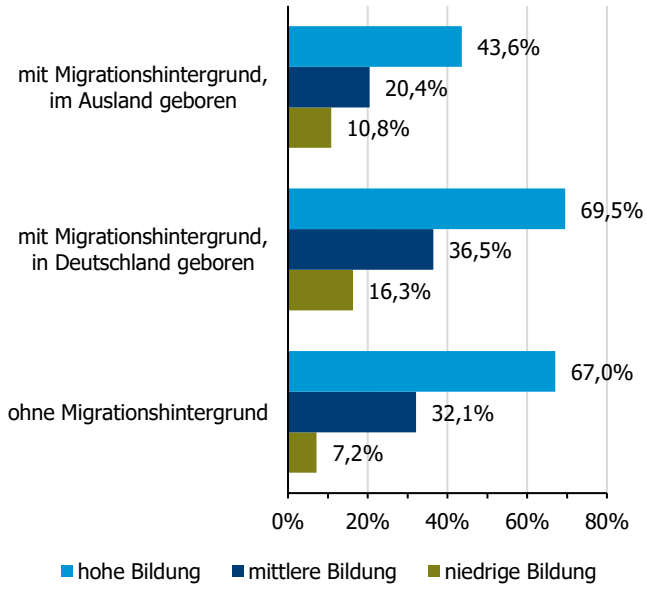
## 3.1 Schulbesuch und Schulabschluss

Der in vielen Bundesländern jahrelang vorangetriebene Ausbau von Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie der integrierten Gesamtschulen hat dazu geführt, dass Haupt- und Realschulen inzwischen in den meisten Ländern abgeschafft sind (Stubbe/Schaufelberger et al. 2023: 223), während die Anzahl der weiterführenden Schulen, die zur allgemeinen Hochschulreife oder Fachhochschulreife hinführen, zugenommen hat: Im Schuljahr 2024/25 gab es bundesweit 3.172 Gymnasien und 5.148 Schulen mit mehreren Bildungsgängen bzw. Gesamtschulen. Dagegen wurden nur noch 1.698 Real- und 749 Hauptschulen gezählt (Statistisches Bundesamt 2026a). Insbesondere die Hauptschulen werden seitens der Eltern zunehmend abgelehnt; das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler vielerorts immer geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben.

Allerdings ist die Wahl der weiterführenden Schule in Deutschland eng verwoben mit dem Bildungshintergrund der Familien. So wird die Hauptschule insbesondere von Jugendlichen – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – besucht, deren Eltern höchstens die Hauptschule besucht haben (14,6 %). Jugendliche aus Familien mit mittlerem Schulabschluss (4,3 %) und aus akademisch gebildeten Familien (1,2 %) besuchen Hauptschulen dagegen kaum. Besonders häufig besuchen selbst zugewanderte Jugendliche die Hauptschule (11,1 %). Noch deutlich höher sind die Quoten, wenn sie aus einer bildungsbenachteiligten Familien kommen (18,1 %) oder wenn sie erst im schulpflichtigen Alter nach Deutschland gekommen sind (21,7 %) (Statistisches Bundesamt 2026b). Dies weist auf die Praktiken der Schulbehörden hin, neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler nach Ankunft in Deutschland eher einer Hauptschule als etwa einem Gymnasium zuzuweisen (vgl. SVR 2026: 129–130).

Beim Gymnasialbesuch schließen die in Deutschland geborenen Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte weiter zu Gleichaltrigen ohne Zuwanderungsgeschichte auf: Fast vier von zehn Jugendlichen (39,9 %) besuchen ein Gymnasium (vs. 43,2 % bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund). Anders bei der ersten Zuwanderungsgeneration: In dieser Gruppe sind deutlich weniger Jugendliche an einem Gymnasium (24,0 % vs. 43,2 %). Wird zusätzlich der Bildungshintergrund der Familien berücksichtigt, fallen die überdurchschnittlich hohen Gymnasialbesuchsquoten der zweiten Generation ins Auge – und zwar über alle Bildungsniveaus hinweg: So besuchen nicht nur in Deutschland geborene Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Familien mit hoher und mittlerer Bildung häufiger ein Gymnasium als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund, sondern insbesondere auch in Deutschland geborene Jugendliche mit Migrationshintergrund, die aus Familien mit niedriger Bildung kommen (Statistisches Bundesamt 2026b). Dieses Phänomen kann damit erklärt werden, dass Familien mit Zuwanderungsgeschichte ambitioniertere Bildungsentscheidungen treffen („immigrant optimism"; vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2026: 264).

**Gymnasialbesuch von Jugendlichen nach Migrations- und Bildungshintergrund der Eltern, 2024**




Anmerkung: Die Konzeption des Migrationshintergrunds entspricht der Definition des Statistischen Bundesamts. Dass die Anteile der einzelnen Untergruppen höher liegen als der Anteil der „insgesamt"-Gruppen, hängt mit der unterschiedlichen Verteilung der Personen auf die Untergruppen zusammen (sog. Simpson-Paradoxon).

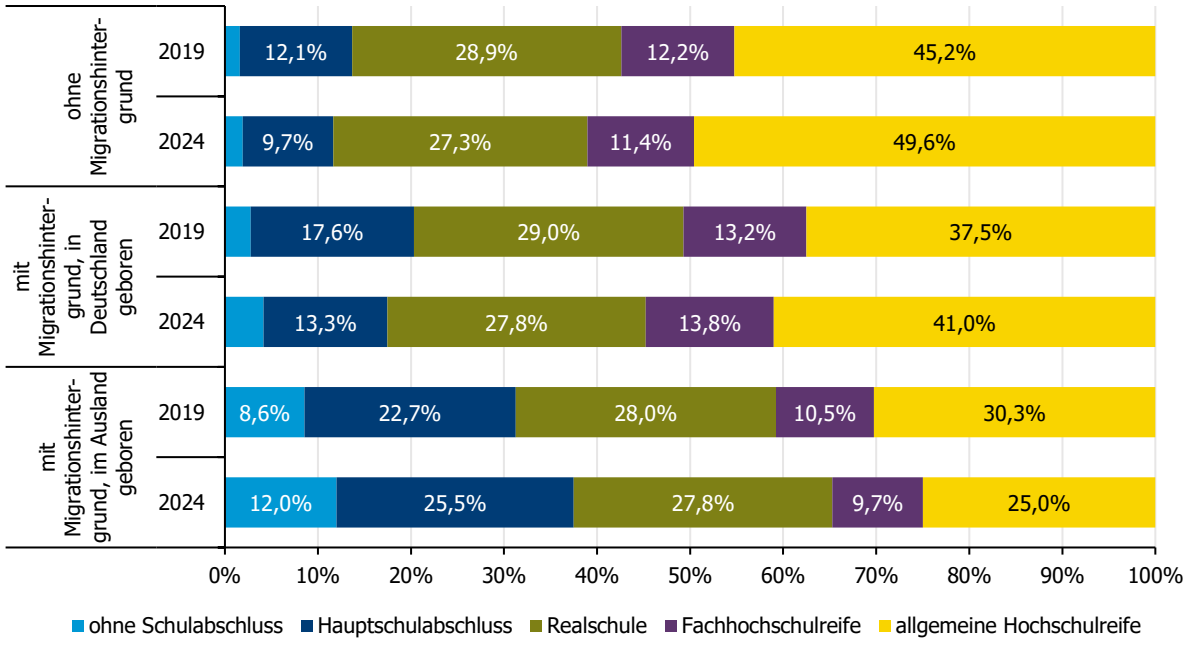
Quelle: Statistisches Bundesamt 2026b; Berechnung und Darstellung: SVR

Das hohe Interesse an höher qualifizierenden Schulformen spiegelt sich auch in den Statistiken über erreichte Schulabschlüsse bei Erwachsenen wider. So lag der Anteil der 20- bis 29-Jährigen mit allgemeiner Hochschulreife in 2024 bei Personen ohne Migrationshintergrund bei 49,6 Prozent und in den in Deutschland geborenen zweiten und späteren Zuwanderungsgenerationen bei 41,0 Prozent. Der Anteil der in Deutschland aufgewachsenen ersten Generation[5] liegt dagegen bei nur 25,0 Prozent (Statistisches Bundesamt 2026b); er ist gegenüber 2019 gesunken (damals 30,3 %). Bei der Fachhochschulreife sind die Unterschiede gering ausgeprägt, doch auch hier liegt der Anteil der ersten Zuwanderungsgeneration unter dem der Personen ohne Migrationshintergrund (–1,7 PP.), bei der zweiten Zuwanderungsgeneration dagegen sogar darüber (+2,3 PP.).

Nur noch wenige junge Menschen schließen ihre Schullaufbahn mit einem Hauptschulabschluss ab. So haben im Jahr 2024 nur 9,7 Prozent der Personen ohne Zuwanderungsgeschichte und 13,3 Prozent der zweiten Zuwanderungsgeneration einen Hauptschulabschluss erworben, in der ersten Zuwanderungsgeneration ist der Anteil mit 25,5 Prozent allerdings gegenüber Personen ohne Zuwanderungsgeschichte mehr als doppelt so hoch (Statistisches Bundesamt 2026b) und etwas höher als 2019 (22,7 %).

Beim Anteil der Personen ohne einen Schulabschluss zeigen sich bei den nicht mehr schulpflichtigen 20- bis 29-Jährigen ebenfalls zum Teil weiterhin große und sich vergrößernde Unterschiede. Dieser ist bei der in Deutschland aufgewachsenen ersten Zuwanderungsgeneration mit 12,0 Prozent mehr als sechs Mal so hoch wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (1,9 %); im Jahr 2019 lag er bei 8,6 Prozent. Deutlich geringer, aber immerhin noch doppelt so hoch, ist er in der zweiten Generation, in der der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss bei 4,2 Prozent liegt (Statistisches Bundesamt 2026b, 2024a).

**Schulabschlüsse von 20–29-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund (2019 und 2024)**



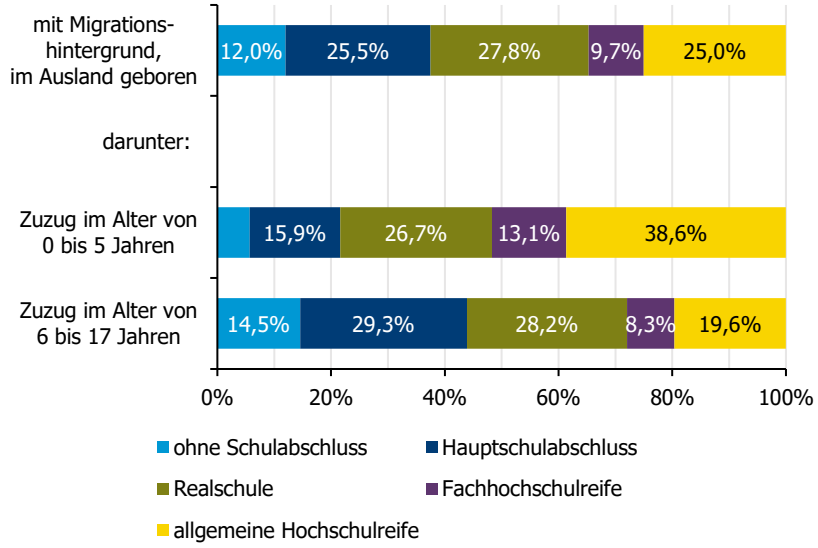

Anmerkung: Personen, die noch eine Schule besuchen, sind in den Analysen nicht berücksichtigt. Die Konzeption des Migrationshintergrunds entspricht der Definition des Statistischen Bundesamts. Die Gruppe der im Ausland geborene Personen enthält nur jene Personen, die vor dem 19. Lebensjahr zugewandert sind. Aufgrund von Rundungen können die Gesamtsummen von 100 Prozent abweichen. Werte unter 5 Prozent sind nicht dargestellt.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2026b, 2024a; Berechnung und Darstellung: SVR

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

Die große Bedeutung der vorschulischen und schulischen Förderung für den Bildungserfolg wird deutlich, wenn die Schulabschlüsse in der ersten Zuwanderungsgeneration nach Aufenthaltsdauer betrachtet werden. Junge Erwachsene, die bereits vor ihrer Einschulung nach Deutschland zugewandert sind, unterscheiden sich in ihren Schulabschlüssen kaum von der in Deutschland geborenen zweiten Generation. Im Vergleich dazu sind die Bildungserfolge derjenigen, die erst nach Beginn der Schulpflicht zugewandert sind, deutlich geringer, was auf die großen Herausforderungen hinweist, die Kinder und Jugendliche beim Quereinstieg ins deutsche Schulsystem zu bewältigen haben.

**Schulabschlüsse von 20–29-Jährigen der ersten Generation nach Aufenthaltsdauer (2024)**




Anmerkung: Personen, die noch eine Schule besuchen, sind in den Analysen nicht berücksichtigt. Die Konzeption des Migrationshintergrunds entspricht der Definition des Statistischen Bundesamts. Die Gruppe der im Ausland geborene Personen enthält nur jene Personen, die vor dem 19. Lebensjahr zugewandert sind. Aufgrund von Rundungen können die Gesamtsummen von 100 Prozent abweichen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2026b; Berechnung und Darstellung: SVR

Für Flüchtlinge gestaltet sich der Schulbesuch zunächst etwas komplizierter als für einheimische Kinder und Jugendliche: In Deutschlands föderal strukturiertem Schulsystem entscheiden während oder nach einem Asylverfahren die Landesverfassungen und Schulgesetze der Bundesländer darüber, ab wann die Schule besucht werden darf bzw. muss. Laut EU-Aufnahmerichtlinie (Art. 16 Abs. 2, RL 2024/1346/EU) muss ein Schulzugang inzwischen spätestens zwei Monate nach Stellung eines Asylantrags gewährt werden. Doch viele Bundesländer haben Familien in den letzten Jahren deutlich länger warten lassen (vgl. SVR 2024: 181-182; Will/Becker/Winkler 2022). Die meisten Länder sehen einen Schulbesuch erst dann vor, wenn die geflüchteten Kinder und Jugendlichen im jeweiligen Bundesland wohnhaft sind und davon ausgegangen werden kann, dass sie zumindest im folgenden Schuljahr eine Schule vor Ort besuchen.

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

Einiges deutet allerdings darauf hin, dass der in den Erstaufnahmeeinrichtungen angebotene Unterricht nicht immer ein der Regelschule gleichwertiges Bildungsangebot darstellt (vgl. UNHCR/UNICEF 2021: 8). Andernorts gilt die Schulpflicht deutlich zeitverzögert und oft erst dann, wenn geflüchtete Kinder die Erstaufnahmeeinrichtung verlassen haben und im Rahmen ihres Asylverfahrens einer Kommune zugewiesen worden sind. Flüchtlinge aus der Ukraine fallen unter die EU-Richtlinie zum temporären Schutz (die sog. EU-Massenzustromrichtlinie), d. h. sie wurden kollektiv als schutzberechtigt anerkannt, und können laut Beschluss der Länder direkt eine Schule besuchen (KMK 2022). Aus Sicht der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz und des SVR ist ein frühzeitiger Schulstart entscheidend, um langfristig gleiche Bildungsteilhabe zu ermöglichen (SWK/SVR 2022).

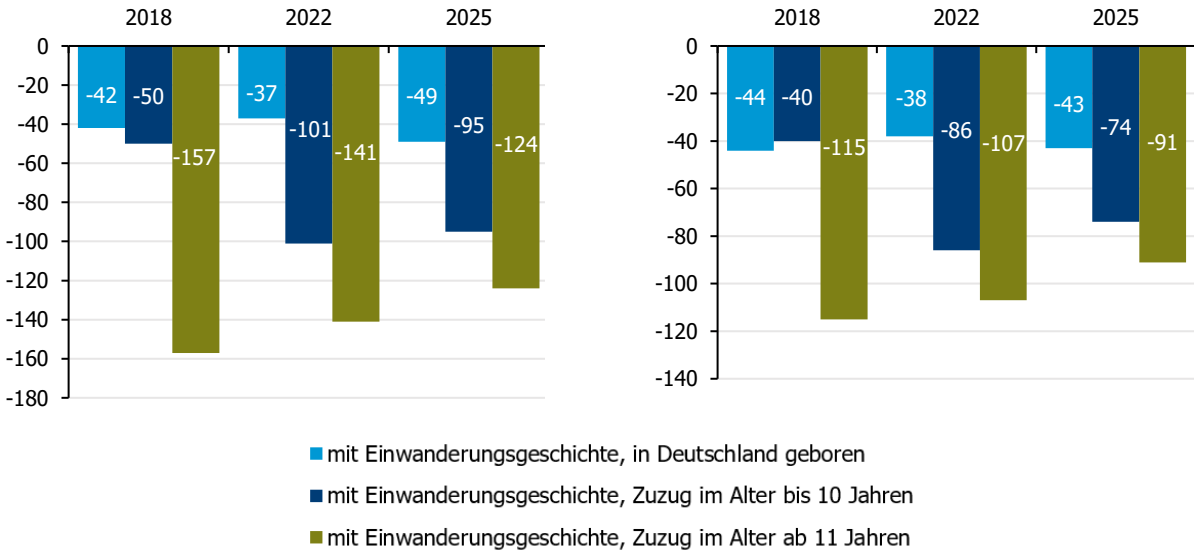
## 3.2 Schulische Kompetenzen

Auslöser für den sog. PISA-Schock im Jahr 2001 war u. a., dass die Studie in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften signifikante Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund belegte. Diese Leistungsunterschiede bestehen fast 25 Jahre nach der ersten PISA-Studie fort und die – eng mit dem Migrationshintergrund verwobenen – Disparitäten nach sozialer Herkunft haben sich sogar deutlich verschärft (Söldner et al. 2026: 107).

Der neuesten Auflage der Schulleistungsuntersuchung PISA 2025 zufolge liegen die erfassten Kompetenzen von 15-Jährigen, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, deutlich hinter denen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Zuwanderungsgeschichte. Die Leistungsunterschiede sind in Deutschland zudem ausgeprägter als im EU- und OECD-Durchschnitt (vgl. auch Schwippert et al. 2024: 265-266 für die TIMSS-Studie und Stubbe/Kleinkorres et al. 2023 für die IGLU-Studie). Im Vergleich zu mit Deutschland vergleichbaren Staaten wie Kanada, Österreich, Frankreich und Estland gelingt es im deutschen Schulsystem besonders unzureichend, die Kompetenzdefizite von Kindern der ersten Zuwanderungsgeneration auszugleichen (Sälzer/Diedrich 2026).

So erreichen in 2025 Fünfzehnjährige ohne Einwanderungsgeschichte im Durchschnitt 499 Punkte im Lesetest und 491 Punkte im Mathematiktest, Gleichaltrige der in Deutschland geborenen zweiten Zuwanderergeneration 49 Punkte weniger (s. Abb. S. 8 links) bzw. 43 Punkte weniger (s. Abb. S. 8 rechts). Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede bei der ersten Generation: Jene, die vor ihrem 11. Lebensjahr und damit vor dem Übergang in die weiterführende Schule zugewandert sind, erzielen im Mittel 95 Punkte weniger im Lesetest und 74 Punkte weniger im Mathematiktest als Gleichaltrige ohne Einwanderungsgeschichte. Am größten ist die Diskrepanz bei den Fünfzehnjährigen, die im Alter von 11 Jahren oder später nach Deutschland zugewandert sind: Sie erzielen im Lesetest 124 Punkte und im Mathematiktest 91 Punkte weniger als jene ohne Einwanderungsgeschichte. Das Gefälle zwischen den Zuwanderungsgenerationen bestätigt die Ergebnisse der bisherigen Schulleistungsstudien (z. B. IQB-Bildungstrend für die neunten Klassen: Henschel/Heppt/Weirich 2023: 308; Schotte et al. 2025: 276).

**Kompetenzunterschiede in Lesen (linke Abbildung) und Mathematik (rechte Abbildung) von 15-Jährigen mit gegenüber Gleichaltrigen ohne Einwanderungsgeschichte (in 2018, 2022 und 2025)**




Anmerkung: Dargestellt ist die durchschnittliche Abweichung der Punktzahl, die eine Bevölkerungsgruppe von 15-Jährigen im Lese- bzw. Mathematiktest gegenüber Gleichaltrigen ohne Einwanderungsgeschichte erreicht hat. Der Migrationsstatus wurde gemäß dem Konzept der Einwanderungsgeschichte über das Geburtsland der Eltern definiert.

Quelle: Sälzer/Diedrich 2026: Tab. 6.5web und Tab. 6.6web; Darstellung: SVR

Zwischen 2018 und 2025 haben sich zudem laut PISA-Studie die Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern in Deutschland verschlechtert (Kastorff et al. 2026: 43; 59; 70). Die Leistungsdiskrepanz zwischen Jugendlichen ohne Einwanderungsgeschichte und der zweiten Zuwanderungsgeneration ist dabei ungefähr gleich groß geblieben. Deutlich ausgeprägter sind die Kompetenzveränderungen in der ersten Generation: Während die Leistungsdiskrepanzen zu den Jugendlichen, die vor dem 11. Lebensjahr zugewandert sind, insbesondere in den Jahren der Pandemie, also zwischen 2018 und 2022 stark zugenommen haben (von 50 zu 101 Differenzpunkten im Lesen und von 40 zu 86 Differenzpunkten in Mathematik), haben sich die Leistungsunterschiede bei Jugendlichen, die erst mit 11 Jahren oder später zugewandert sind, gegenüber Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund verringert. Nichtsdestotrotz liegen die Leistungen dieser Gruppe im Mittel weit hinter denen von Gleichaltrigen zurück.

Für die durchschnittlich geringeren Leistungen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte werden verschiedene Gründe angeführt: So sprechen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund seltener in der Familie Deutsch, kommen häufiger aus sozial benachteiligten Familienverhältnissen (Henschel et al. 2022: 208–211) und erfahren dort oft nicht die gleiche Unterstützung wie viele Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Diese Befunde bestätigen auch sämtliche Schulleistungsstudien der vergangenen Jahre (z. B. Sälzer/Diedrich 2026; Schotte et al. 2025). Insbesondere Jugendliche, von denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, sind sozioökonomisch benachteiligt (Mang et al. 2023: 182). Die OECD (2019) ordnet Deutschland einer Reihe von Staaten zu, in denen Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund über vergleichsweise geringe sozioökonomische Ressourcen verfügen. Viele Schülerinnen und Schüler der ersten Generation sind zudem erst während ihrer Schulzeit nach Deutschland gekommen. In PISA 2025 gehören 15 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation an, 9 Prozent sind vor dem 11. Lebensjahr zugewandert und 5 Prozent mit 11 Jahren und später (Sälzer/Diedrich 2026: 115). Erkenntnisse des IQB-Bildungstrend 2022 zeigen zudem, dass 78 Prozent der selbst Zugewanderten erstmalig während der Schulzeit Deutsch gelernt haben (Stanat et al. 2023: Tab. 8.16web). Erschwerend kommt hinzu: Schulkinder mit Migrationshintergrund treffen in der Schule seltener auf leistungsfördernde Lernumgebungen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Wie die OECD (2019) gezeigt hat, liegt Deutschland bei den lese- und sprachfördernden Gegebenheiten in Schulen (z. B. schuleigene Bibliotheken, Lese- und Debattierclubs, Organisation von Vorträgen von Journalistinnen und Journalisten oder Autoren und Autorinnen) deutlich unter dem OECD-Durchschnitt.

Weiterhin lernen Kinder und Jugendliche besonders in Großstädten aufgrund ihrer Wohnlage häufig an sog. segregierten Schulen, an denen überwiegend Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung unterrichtet werden (Anger/Betz/Plünnecke 2024: 140). Dabei hat der Zuwandereranteil an einer Schule für sich allein genommen keinen leistungshemmenden Effekt. Entscheidend sind vielmehr die soziale Zusammensetzung und insbesondere das durchschnittliche Lernniveau im Klassenzimmer sowie Unterschiede in der Ausstattung und den Lernbedingungen an den Schulen. Da letztere an segregierten Schulen häufig schlechter ausfallen, kann eine zunehmende Entmischung dazu führen, dass sich ungleiche Bildungschancen weiter verschärfen (Edele/Rjosk/Stanat 2025; vgl. SVR 2026: 130–131). Die wachsende Anzahl integrierter Schulformen und Investitionen in die Qualität dieser Schulen kann dazu beitragen, dieser →Segregation entgegenzuwirken.

Während der Corona-Pandemie haben sich die Lernbedingungen für Kinder zeitweise verschlechtert. Kinder mit Zuwanderungsgeschichte waren hiervon besonders betroffen. So fiel der Anteil des Präsenzunterrichts im Schuljahr 2020/21 – dies ist das Schuljahr, in das der zweite pandemiebedingte Lockdown fiel – für Kinder mit Migrationshintergrund signifikant niedriger aus als für Kinder ohne Migrationshintergrund. Kinder mit Zuwanderungsgeschichte fanden zuhause zudem weniger günstige Lernbedingungen vor als Gleichaltrige ohne Zuwanderungsgeschichte. Sie hatten beispielsweise weniger oft einen Raum zum ungestörten Lernen oder einen eigenen Schreibtisch, hatten häufiger schulpflichtige Geschwister und konnten von ihren Eltern weniger gut unterstützt werden (Henschel et al. 2022: 204 –211). Inwieweit die Pandemie auch langfristige Effekte für die Lernentwicklung der (zugewanderten) Kinder und Jugendlichen hat, lässt sich aufgrund der Ergebnisse der bisherigen Schulleistungsstudien noch nicht vorhersagen.

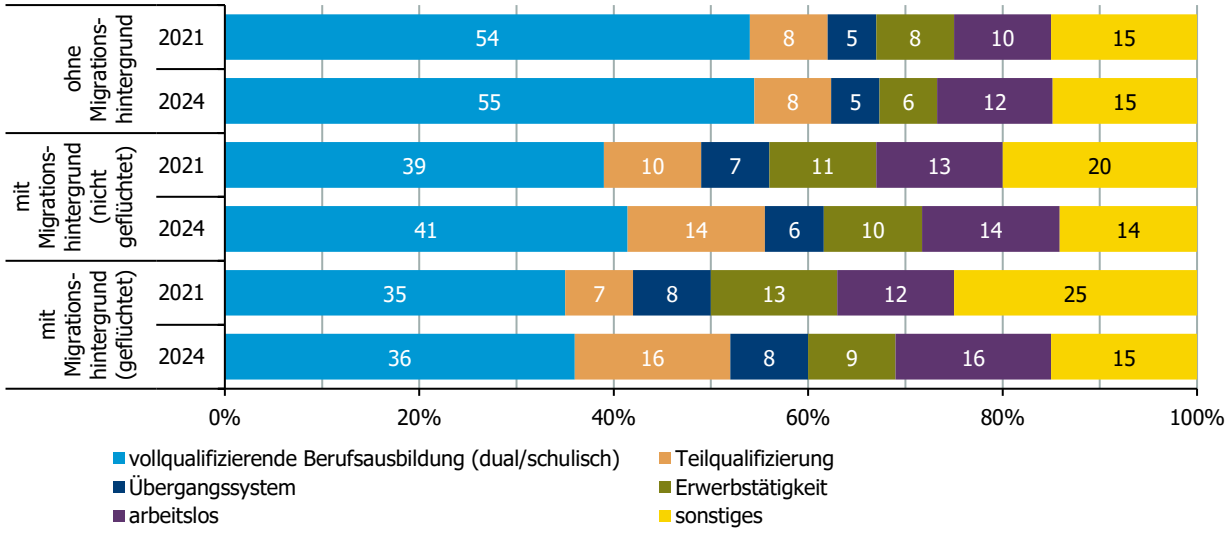
Bund und Länder haben in den vergangenen Jahren vielfältige Maßnahmen auf den Weg gebracht, um den Bildungserfolg stärker von der sozialen Herkunft zu entkoppeln. Viele dieser Ansätze sind allerdings eher lokal bzw. regional begrenzt und oft nicht aufeinander abstimmt (für einen Überblick: Autor:innengruppe

Bildungs-berichterstattung 2026: 284–296). Anders im „Startchancen-Programm": Seit dem Schuljahr 2024/25 fördern Bund und Länder Schulen in benachteiligter Lage über den Zeitraum eines Jahrzehnts mit 20 Milliarden Euro (KMK/BMBF 2024). Mit der Weiterentwicklung des Kitaqualitätsgesetzes sollen auch Kitas in benachteiligter Lage besonders gefördert werden.

# 4. Berufliche Bildung

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

**Verbleib von Ausbildungsinteressierten mit und ohne Migrationshintergrund, 2021 und 2024**




Anmerkung: Ausbildungsinteressierte sind Personen, die im Jahr 2021 bzw. 2024 bei der Bundesagentur für Arbeit entsprechend registriert waren. Ihr Verbleib wurde zum jeweiligen Jahresende erfragt. Die Kategorie „Sonstiges" umfasst u. a. Wehrdienst, die Rückkehr an eine allgemeinbildende Schule, Studium und im Fall von geflüchteten Personen Deutsch- und Integrationskurse. Ein Migrationshintergrund wird angenommen, wenn eine Person im Ausland geboren wurde und/oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt und/oder nicht (ausschließlich) Deutsch als Muttersprache erlernt hat (BIBB 2022: 199). Eine darüber hinausgehende Unterscheidung nach Geburtsort erlaubt die Statistik nicht. Der Fluchthintergrund wird nach dem Aufenthaltsstatus der Personen definiert.

Quelle: BIBB 2025: 236; Darstellung: SVR

Im Jahr 2024 traten von denjenigen mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund, die sich vorab bei der Bundesagentur für Arbeit als ausbildungsinteressiert gemeldet hatten, 41 bzw. 36 Prozent eine duale oder schulische Ausbildung an – deutlich weniger als bei den Personen ohne Migrationshintergrund (55 %) (s. Abb. S. 10). Ausbildungsinteressierte mit einem Migrations- bzw. Fluchthintergrund finden sich zudem etwas häufiger als jene ohne Zuwanderungsgeschichte in Maßnahmen des Übergangssystems. Sie gehen eher einer Erwerbstätigkeit nach und sind auch eher arbeitslos als Ausbildungsinteressierte ohne Zuwanderungsgeschichte (BIBB 2025: 236). Im Vergleich zum Jahr 2021 sind damit die Einmündungsquoten in eine Berufsausbildung unverändert. Zudem schließen Ausbildungsinteressierte mit Migrationshintergrund häufiger als jene ohne Migrationshintergrund eine Weiterbildung mit teilqualifizierenden Maßnahmen an, mit denen sie neben einer Erwerbstätigkeit einen qualifizierenden Berufsabschluss nachholen können (vgl. BIBB 2025: 394). Diese Möglichkeit wurde von Ausbildungsinteressierten mit Migrations- und Fluchthintergrund

in 2024 deutlich häufiger genutzt als noch in 2021. Auffällig sind allerdings zwei Trends bei den Geflüchteten: Zum Ende des Jahres 2024 lassen sich Ausbildungsinteressierte mit Fluchthintergrund weniger häufig als in 2021 der Kategorie „sonstiges" zuordnen (15 % vs. 25 %) – hierunter fällt auch der Besuch eines →Integrationskurses. Zudem ist 2024 ein höherer Anteil arbeitslos als noch 2021 (16 % vs. 12 %).

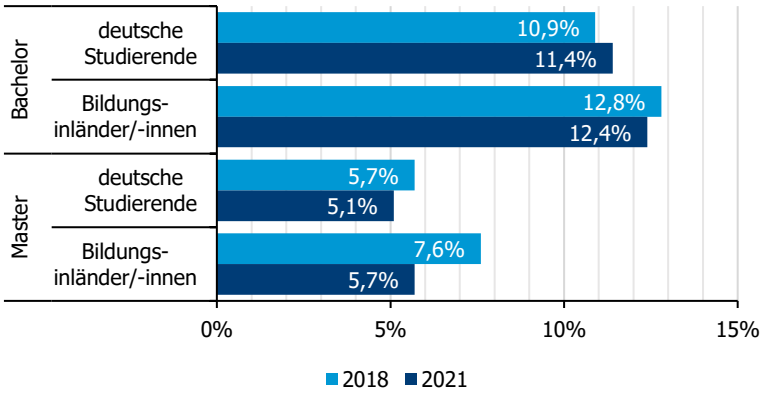
Ausbildungsinteressierte mit Migrationshintergrund haben mit einer Vielzahl an Einstiegshürden in die Berufsausbildung zu kämpfen. Dies gilt in besonderem Maße für Neuzugewanderte. Zu nennen sind insbesondere aufenthaltsrechtliche Einschränkungen, die vor allem Flüchtlinge im Asylverfahren oder mit einer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

# 5. Studium

Ob junge Menschen mit Migrationshintergrund ein Studium aufnehmen, entscheidet sich häufig schon in der Schule, wo sich Ungleichheiten bisweilen über verschiedene Bildungsetappen kumulieren und u. a. an den Übergängen zur nächsthöheren Schulform sichtbar werden oder sich verschärfen. Dennoch hatten 2024 drei von zehn (32,4 %) aller Studierenden im Alter von 19 bis 29 Jahren an deutschen Hochschulen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2026b). Hierbei muss jedoch differenziert werden, ob es sich bei den Studierenden mit Migrationshintergrund um Personen handelt, die in Deutschland geboren wurden (17,7 % aller Studierenden) oder ob sie selbst zugewandert und hier aufgewachsen sind (4,3 %), oder um Studierende, die als Erwachsene nach Deutschland zugewandert sind (10,3 %) (Statistisches Bundesamt 2026b). In die letzte Gruppe fallen die sog. internationalen Studierenden, die im Ausland zur Schule gegangen und dann gezielt zum Studium nach Deutschland zugewandert sind. So lassen sich Aussagen zu Entwicklungen und Erfolgen innerhalb des deutschen Schulsystems sowie über erfolgreiche Anwerbestrategien für internationale Studierende treffen. Letztere stellen einen Sonderfall dar und werden im Folgenden nicht berücksichtigt (vgl. dazu insbesondere SVR-Forschungsbereich 2017: 21–27).

Studierende mit Migrationshintergrund, die das deutsche Schulsystem erfolgreich durchlaufen haben (sog. →Bildungsinländer und Bildungsinländerinnen), verfolgen oft höhere Bildungsziele als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund. In der Vergangenheit bestand bei Ihnen jedoch ein höheres Risiko als bei anderen Studierenden, das Studium abzubrechen (Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022). Neuere Ergebnisse der Studienverlaufsstatistik weisen jedoch darauf hin, dass sich die Unterschiede inzwischen weitgehend nivelliert haben – zumindest in der Studienanfangsphase (s. Abb. rechts), in der Studienabbrüche am wahrscheinlichsten sind (Heublein et al. 2017: 47–48). So haben 12,4 % der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer, die sich in 2021 an einer Hochschule immatrikuliert haben, ihr Bachelorstudium innerhalb der ersten drei Semester abgebrochen.

**Studienabbruch innerhalb der ersten drei Semester der Studienanfängerjahrgänge 2018 und 2021 bei deutschen Studierenden und Bildungsinländerinnen und -inländern**




Anmerkung: Unterschieden wird zwischen Studierenden mit deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit; bei der letzten Gruppe handelt es sich um Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben (Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer).

Quelle: Statistisches Bundesamt 2026c; 2024b; Darstellung: SVR

Bei den Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit ist der Anteil mit 11,4 Prozent fast genauso hoch. Auch für die Studienanfängerkohorte 2021 im Masterstudium zeigen sich kaum Unterschiede in den Abbruchquoten zwischen den beiden Gruppen. Dies ist insbesondere auch auf eine leichte Abnahme bei den Bildungsinländerinnen und -inländern von 1,9 Prozent seit 2018 zurückzuführen (Statistisches Bundesamt 2026c; 2024b).

Insgesamt lässt sich die Bildungsbenachteiligung von Studierenden mit Migrationshintergrund zu großen Teilen durch die soziale Herkunft erklären (vgl. Diehl/Hunkler/Kristen 2016: 24–27). Mehr als die Hälfte von ihnen sind Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger: Als Erste in ihrer Familie haben sie den Weg an die Hochschule geschafft. Dort sind sie zunächst auf sich gestellt, denn das Elternhaus kann meist weder genügend Geld noch eigene Studienerfahrungen beisteuern (Kroher et al. 2023; Sudheimer/Buchholz 2021). Zudem gelangen Studierende mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig auf Umwegen an die Hochschule und nehmen auch mit schlechteren Schulleistungen ein Studium auf (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 330–332). Dies zeigt sich u. a. bei den sprachlichen Kompetenzen, also beim Lesen und Verstehen von Fachliteratur. Studierende mit Migrationshintergrund haben zwar keine Probleme mit Deutsch als Alltagssprache, doch vielen von ihnen fällt es vergleichsweise schwer, wissenschaftliche Texte zu verstehen und in Seminaren anspruchsvolle fachliche Themen zu diskutieren (vgl. Ebert/Heublein 2017: 43). Das betrifft vor allem jene, die im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland zugewandert sind, also nicht von Anfang an in einem deutschsprachigen Umfeld aufgewachsen sind.

Im Zuge der gestiegenen Fluchtwanderung nach Deutschland hat zudem die Zahl der Studierenden aus Krisenländern zugenommen. So waren im Jahr 2024 rund 29.000 geflüchtete Studierende im Alter von 19 bis 29 Jahren an einer Hochschule eingeschrieben. Dies entspricht 5,5 Prozent der Geflüchteten in der Altersgruppe (Statistisches Bundesamt 2026b). Der Anteil liegt noch deutlich unter der Zielmarke von 15 Prozent, die das Flüchtlingskommissariat der Vereinten Nationen bis 2030 ausgerufen hat, um die Beteiligung von Flüchtlingen an der Hochschulbildung zu erhöhen (UNHCR 2023). Ein wichtiges Zugangstor zum Studium war das zwischen 2016 und 2021 laufende deutschlandweite DAAD-Studienvorbereitungsprogramm „Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium" (Integra), über das mehr als 6.000 sprachliche und fachliche Vorbereitungskurse für geflüchtete Studierende sowie rund 231.000 Beratungen realisiert werden konnten (DAAD 2022: 38–39). Die Förderung wird seit 2024 im Rahmen des Nachfolgeprogramms „FIT" für internationale Studierende weitergeführt.

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

# Quellen

*Anger, Christina/Betz, Julia/Plünnecke, Axel* 2024: INSM-Bildungsmonitor 2024, Köln

*Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung* 2022: Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Berlin

*Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung* 2026: Bildung in Deutschland 2026. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Bielefeld

*BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* 2024: Schlüsselzahlen Asyl 2023

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

*BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung* 2025: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn

*BMBFSFJ – Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend* 2025: Monitoringbericht zum KiQuTG 2025, Berlin

*Brauns, Hildegard/Steinmann, Susanne* 1999: Educational reform in France, West-Germany and the United Kingdom: updating the CASMIN educational classification, in: Zuma Nachrichten, 23: 44, 7–44

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

*DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst* 2022: Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge, Bonn

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

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

*Edele, Aileen/Rjosk, Camilla/Stanat, Petra* 2025: Obergrenzen für Kinder mit Migrationshintergrund in Schulen? Eine kompakte bildungswissenschaftliche Einordnung, in: BIM News, 9

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

*Ette, Andreas/Spiess, Katharina C./Bujard, Martin/Décieux, Jean/Gambaro, Ludovica et al.* 2023: Lebenssituation ukrainischer Geflüchteter. Höhere gesellschaftliche Teilhabe nach eineinhalb Jahren in Deutschland, in: Bevölkerungsforschung Aktuell, 6, 4–16

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

*Helbig, Marcel/Karwath, Claudia/Kleinert, Corinna* 2026: Von der Kita bis zur Uni. Wie soziale Ungleichheiten unseren Bildungsweg beeinflussen, Münster/ New York

*Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian* 2022: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: *Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie* (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, 181–220

*Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Weirich, Sebastian* 2023: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/et al. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, 299–344

*Hermes, Henning/Lergetporer, Philipp/Mierisch, Fabian/Peter, Frauke/Wiederhold, Simon* 2023: Discrimination on the Child Care Market: A Nationwide Field Experiment, in: CESifo Working Paper, 10368

*Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard et al.* 2017: Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, Hannover

*Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert* 2022: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland, in: DZHW Brief 03/2020, 1–16

*Huebener, Mathias/Schmitz, Sophia/Spieß, Katharina/Binger, Lina* 2023: Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive, Berlin

*Kastorff, Tamara/Greiff, Samuel/Reinhold, Frank/Teufele, Lisa/Danek, Amory H* 2026: Kognitive Kompetenzen in PISA 2025, in: Greiff, Samuel/Diedrich, Jennifer/Kastorff, Tamara/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2025. Bildung im Spannungsfeld von Innovation und Transformation, Münster/New York: 37–95

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

*KMK – Kultusministerkonferenz/BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung* 2024: Bund und Länder einigen sich auf Startchancen-Programm. Mitteilung vom 02.02.2024

*Kroher, Martina/Beuße, Mareike/Becker, Karsten/Gerdes, Frederike/Koopmann, Jonas et al.* 2023: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021, Berlin

*Lokhande, Mohini* 2023: Integrationsmotor Kita. Wie gut ist die frühkindliche Betreuung auf den Normalfall Vielfalt eingestellt? SVR-Kurzinformation 2023-4, Berlin

*Mang, Julia/Müller, Katharina/Lewalter, Doris/Kastorff, Tamara/Müller, Maren et al.* 2023: Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb, in: Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hrsg.): PISA 2022, 163–197

*Maurice, Jutta von/Will, Gisela* 2021: Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Zentrale Befunde der Studie ReGES. LIfBi Forschung kompakt

*Mediendienst Integration* 2026: Ukrainische Flüchtlinge: Alter, Geschlecht, Wohnort (Stand: 9.7.2026)

*Morris-Lange, Simon/Lokhande, Mohini* 2021: Flüchtlingsintegration und Fachkräftemigration: Welche Rolle spielen Hochschulen. Begleitstudie zu den DAAD-Programmen Integra und PROFI. Expertise des wissenschaftlichen Stabs des Sachverständigenrats für Integration und Migration im Auftrag des DAAD, Bonn

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

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

*Sälzer, Christine/Diedrich, Jennifer* 2026: Bildungsungleichheit nach Zuwanderungshintergrund, in: Greiff, Samuel/Diedrich, Jennifer/Kastorff, Tamara/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2025. Bildung im Spannungsfeld von Innovation und Transformation, Münster/New York: 102–112

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

*Schotte, Kristin/Weirich, Sebastian/Edele, Aileen/Heppt, Birgit* 2025: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Gentrup, Sarah/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/et al. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, Münster/ New York, 267–314

*Schwippert, Knut/Jusufi, Donieta/Lott, Martje/Stubbe, Tobias C.* 2024: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund, in: Schwippert, Knut/Kasper, Daniel/Eickelmann, Birgit/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Selter, Christoph/Steffensky, Mirjam (Hrsg.): TIMSS 2023. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/ New York, 259–274

*Schwippert, Knut/Kasper, Daniel/Eickelmann, Birgit/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf et al.* 2024: TIMSS 2023. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/ New York

*Söldner, Lena/Heinle, Martina/Greiff, Samuel/Hofer, Sarah/Daniel, Annabell* 2026: Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft, in: Greiff, Samuel/Diedrich, Jennifer/Kastorff, Tamara/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2025. Bildung im Spannungsfeld von Innovation und Transformation, Münster/New York: 113–126

*Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie et al.* 2023: IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Zusatzmaterialien zum Berichtsband: Tabellen, Münster/ New York

*Statistisches Bundesamt* 2021: Methodische Erläuterung: Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit bzw. ohne Migrationshintergrund

*Statistisches Bundesamt* 2024a: Sonderauswertung des Mikrozensus vom 06.08.2024 im Auftrag des SVR, Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt* 2024b: Statistik des Studienverlaufs 2023, Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt* 2025: Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Erstergebnisse 2024, Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt* 2026a: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2024/2025, Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt* 2026b: Sonderauswertung des Mikrozensus 2024 vom 19.02.2026 im Auftrag des SVR, Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt* 2026c: Statistik des Studienverlaufs 2025, Wiesbaden

*Stubbe, Tobias C./Kleinkorres, Ruben/Krieg, Maria/Schaufelberger, Rahim/Schlitter, Theresa* 2023: Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern, in: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/et al. (Hrsg.): IGLU 2021 Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, 151–177

*Stubbe, Tobias C./Schaufelberger, Rahim/Krieg, Maria/Kleinkorres, Ruben/Schlitter, Theresa* 2023: Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen, in: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/et al. (Hrsg.): IGLU 2021 Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, 231–248

*Sudheimer, Swetlana/Buchholz, Sandra* 2021: Muster migrationsspezifischer Unterschiede unter Studienberechtigten in Deutschland: Soziale Herkunft – Schulische Leistungen – Bildungsaspirationen BT – Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung, in: Jungbauer-Gans, Monika/Gottburgsen, Anja (Hrsg.): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung, Wiesbaden, 27–58

*SVR – Sachverständigenrat für Integration und Migration* 2024: Kontinuität oder Paradigmenwechsel? Die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre. Jahresgutachten 2024, Berlin

*SVR – Sachverständigenrat für Integration und Migration* 2026: Raum für Entwicklung: Wohnen und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. SVR-Jahresgutachten 2026, Berlin

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

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

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

*SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz/SVR – Sachverständigenrat für Integration und Migration* 2022: Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine rasch Kita- und Schulbesuch ermöglichen. Pressestatement vom 21.03.2022

*UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees /UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund* 2021: Empfehlungen von UNHCR und UNICEF Deutschland zum Bildungszugang asylsuchender Kinder in Erstaufnahmeeinrichtungen

*UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees* 2023: 15% by 2030: Global pledge on refugee higher education and self-reliance

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

## Impressum

**Herausgeber**
Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR) gGmbH
Robert-Koch-Platz 4
10115 Berlin
Tel.: 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

**Verantwortlich**
Dr. Cornelia Schu

**Redaktion**
Dr. Mohini Lokhande
Franziska Volk

© SVR gGmbH, Berlin 2026

### Über den Sachverständigenrat

Der Sachverständigenrat für Integration und Migration ist ein unabhängiges und interdisziplinär besetztes Gremium der wissenschaftlichen Politikberatung. Mit seinen Gutachten soll das Gremium zur Urteilsbildung bei allen integrations- und migrationspolitisch verantwortlichen Instanzen sowie der Öffentlichkeit beitragen. Dem SVR gehören neun Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen und Forschungsrichtungen an: Prof. Dr. Winfried Kluth (Vorsitzender), Prof. Dr. Birgit Glorius (Stellvertretende Vorsitzende), Prof. Dr. Dr. Rauf Ceylan, Prof. Dr. Havva Engin, Prof. Dr. Marc Helbling, Prof. Dr. Irena Kogan, Prof. Sandra Lavenex, Ph. D., Prof. Dr. Annekatrin Niebuhr, Prof. Dr. Hannes Schammann.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de