

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend



Deutsches
Jugendinstitut

Expertise

Dr. Gisela Will, Dr. Julian Seuring, Adriana Jäcklein

Geflüchtete Kinder und Jugendliche in Deutschland

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 380 Beschäftigte tätig, darunter rund 240 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. von der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum

© 2026 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Datum der Veröffentlichung Mai 2026
ISBN: 978-3-86379-595-5
DOI: 10.36189/DJI202607

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Ansprechpartnerinnen:
Dr. Gisela Will
E-Mail gisela.will@lifbi.de

Dr. Laura Castiglioni (DJI-Kontakt)
Telefon +49 89 62306-423
E-Mail castiglioni@djf.de

Inhalt

Vorwort	5
Abkürzungsverzeichnis	6
1 Einleitung	8
2 Quantitative Entwicklung des Zuzugs geflüchteter Kinder und Jugendlicher in den letzten Jahren und verfügbare Daten zu dieser Zielgruppe	9
2.1 Quantitative Entwicklung des Zuzugs geflüchteter Kinder und Jugendlicher in den letzten Jahren	9
2.2 Verfügbare Datenquellen zur Zielgruppe der jungen Geflüchteten	10
3 Spezifische Rahmenbedingungen und Herausforderungen im Kontext von Fluchtmigration	14
3.1 Besondere Herausforderungen im Kontext erzwungener Migration	14
3.2 Aufenthaltsstatus von Geflüchteten	15
3.3 Räumliche Verteilung und Unterbringung	16
3.4 Rechtliche Regelungen zur Bildungsteilhabe	17
4 Teilhabe geflüchteter Kinder im Bereich der frühkindlichen Bildung	20
4.1 Beteiligungsquote geflüchteter Kinder im frühkindlichen Alter	20
4.2 Einflussfaktoren für geringere Beteiligungsquoten geflüchteter Kinder	20
4.3 Teilhabe geflüchteter Kinder an Sprachförderung vor dem Eintritt in die Grundschule	22
4.4 Teilhabe an bildungsbezogenen Aktivitäten im Vorschulalter	23
5 Teilhabe geflüchteter Kinder im Bereich der Grundschulbildung	24
5.1 Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder im Grundschulalter	24
5.2 Einschulung geflüchteter Vorschulkinder im Zeitverlauf	25
5.3 Schulische Kompetenzen, Lernfreude und soziale Integration geflüchteter Kinder in der Grundschule	26
5.4 Teilhabe an bildungsbezogenen Aktivitäten im Grundschulalter	27
6 Teilhabe geflüchteter Jugendlicher im Bereich der Sekundarstufe Fehler! Textmarke nicht definiert.	9
6.1 Schulbesuchsquote geflüchteter Jugendlicher	29
6.2 Dauer bis zur Einschulung	30
6.3 Art der Beschulung (Neuzuwandererklasse versus Regelklasse)	30
6.4 Besuchte Schulform	32

	6.5 Altersgerechte Einstufung	34
	6.6 Schulische Leistungen geflüchteter Jugendlicher in der Sekundarstufe	34
	6.7 Schulabschlüsse geflüchteter Schulabgängerinnen und Schulabgänger	35
	6.8 Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden in der Schule	37
	6.9 Teilhabe an bildungsbezogenen Aktivitäten im Sekundarschulalter	38
	6.10 Besondere Situation unbegleiteter geflüchteter Minderjähriger	40
7	Deutschspracherwerb	42
	7.1 Sprachstand im Deutschen geflüchteter Kinder	43
	7.2 Bedingungen des Deutschspracherwerbs geflüchteter Kinder	44
	7.3 Sprachstand im Deutschen geflüchteter Jugendlicher	45
	Textmarke nicht definiert.	Fehler!
	7.4 Bedingungen des Deutschspracherwerbs geflüchteter Jugendlicher	45
8	Fazit	47
9	Literaturverzeichnis	50
10	Über die Autorinnen und Autoren	56

Vorwort

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AsylG	Asylgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
Aufl.	Auflage
AZR	Ausländerzentralregister
BA/BIBB dung	Bundesagentur für Arbeit/Bundesinstitut für Berufsbil-
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Bd.	Band
BiB	Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung
BiSKE	Bildungsrechte und Schule für geflüchtete Kinder und Ju- gendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBFSFJ und Jugend	Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DJI	Deutsches Jugendinstitut
FReDA	Familiendemografisches Panel
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
GG	Grundgesetz
Hrsg.	Herausgeber
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
NAP Kinderchancen Deutschland“	Nationaler Aktionsplan „Neue Chancen für Kinder in
NEPS	Nationales Bildungspanel

Nr.	Nummer
ReGES	Refugees in the German Educational System
S.	Seite
SGB VIII	Sozialgesetzbuch Aches Buch – Kinder- und Jugendhilfe
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel

1 Einleitung

Bildung ist von großer Wichtigkeit für die individuelle Entwicklung, die gesellschaftliche Teilhabe sowie den Zusammenhalt und die wirtschaftliche Stabilität der Gesellschaft. Darüber hinaus ist Bildung ein entscheidender Faktor, um Armut zu überwinden und Ungleichheit zu verringern. Auf individueller Ebene sichert Bildung den Zugang zum Arbeitsmarkt, zu stabilen Arbeitsplätzen mit anspruchsvolleren Tätigkeiten und höheren Einkommen – ein Zusammenhang, der sich in Deutschland als besonders ausgeprägt darstellt (Bol u.a. 2019; Shavit/Müller 1998; OECD 2025). Zudem fördert Bildung ein gesundes, selbstbestimmtes Leben sowie die aktive Teilhabe am politischen und sozialen Leben.

Für junge Geflüchtete ist der Zugang zum Bildungssystem darüber hinaus von besonderer Bedeutung, da sie in den Bildungsinstitutionen oftmals zum ersten Mal mit der deutschen Kultur und der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Die Teilhabe am Bildungssystem hilft den Alltag zu strukturieren und geflüchteten Kindern und Jugendlichen ein Stück Normalität zurückzugeben. Zudem bieten Bildungsinstitutionen die Gelegenheit, soziale Kontakte aufzubauen.

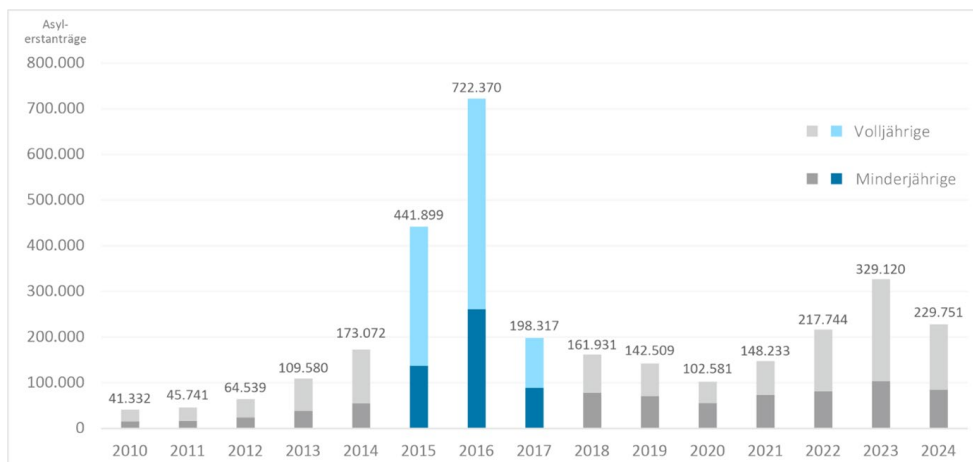
Die vorliegende Expertise beschäftigt sich daher mit der Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland, vor allem im Hinblick auf ihre Bildungsteilhabe. Die Expertise entstand im Kontext des Nationalen Aktionsplans „Neue Chancen für Kinder in Deutschland“ (NAP Kinderchancen) und wurde von der Service- und Monitoringstelle zur Umsetzung des Nationalen Aktionsplans am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in Auftrag gegeben. Die Expertise fokussiert auf die Handlungsfelder frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung sowie schulische Bildung, nimmt aber Bezug zu den anderen Handlungsfeldern des NAP Kinderchancen (Gesundheit, Ernährung und Wohnung), sofern das möglich ist. In der Expertise wird zunächst auf die quantitative Entwicklung des Zuzugs junger Geflüchteter eingegangen und dargestellt, welche Datensätze in Deutschland zur Verfügung stehen, auf deren Basis Aussagen über die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher getroffen werden können (Kapitel 2). Kapitel 3 gibt einen Überblick über spezifische Rahmenbedingungen und Herausforderungen, die im Kontext der (Bildungs-)Teilhabe von Geflüchteten berücksichtigt werden müssen. Die Übersicht über fluchtspezifische Faktoren zeigt auch, warum sich die Situation junger Geflüchteter in manchen Aspekten von der Situation anderer Kinder und Jugendlicher mit Migrationsgeschichte unterscheidet. Die nachfolgenden Kapitel fokussieren bestimmte Bildungsetappen und stellen den Forschungsstand zur Teilhabe junger Geflüchteter im Bereich der frühkindlichen Bildung (Kapitel 4), im Bereich der Grundschule (Kapitel 5) und im Bereich der Sekundarstufe I (Kapitel 6) dar. Kapitel 7 widmet sich explizit dem Thema Deutschspracherwerb, da fundierte Kenntnisse im Deutschen eine zentrale Voraussetzung für eine gleichberechtigte (Bildungs-) Teilhabe darstellen. Abschließend werden die Ergebnisse eingeordnet, Implikationen für Politik und Praxis diskutiert und Forschungs- sowie Datenlücken aufgezeigt.

2 Quantitative Entwicklung des Zuzugs geflüchteter Kinder und Jugendlicher in den letzten Jahren und verfügbare Daten zu dieser Zielgruppe

2.1 Quantitative Entwicklung des Zuzugs geflüchteter Kinder und Jugendlicher in den letzten Jahren

Die Zuwanderung aufgrund von Flucht befand sich, nach dem hohen Zuzug Anfang der 1990er Jahre insbesondere aus europäischen Staaten, Anfang der 2000er Jahre auf einem sehr niedrigen Niveau (Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025). Bis einschließlich 2012 lag die Anzahl der jährlich gestellten Asylerstanträge kontinuierlich unter 100.000 (Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025). **Mitte der 2010er Jahre kam es jedoch zu einem starken Anstieg der Fluchtzuwanderung** mit einem Höchststand von 722.370 Asylerstanträgen im Jahr 2016 (Abbildung 1).¹

Abb. 1: Asylerstanträge in Deutschland in den Jahren 2010–2024



Quelle: Die Daten sind den jährlichen Berichten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge entnommen (Das Bundesamt in Zahlen; jahresbezogene Berichtslegung 2011 bis 2025 für die Jahre 2010 bis 2024); eigene Darstellung

¹ De facto kamen die meisten Schutzsuchenden 2015 nach Deutschland. Allerdings konnten nicht alle Geflüchteten ihren Asylerstantrag noch im Jahr des Zuzugs stellen, so dass die erhöhte Zuwanderung in der Statistik erst im Jahr 2016 sichtbar wird (Bundesministerium des Innern & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2025).

Die Asylsuchenden kamen in dieser Zeit insbesondere aus Syrien, dem Irak und Afghanistan. Der Anteil der Minderjährigen, für die Asylerstanträge gestellt wurden, betrug im betrachteten Zeitraum von 2010–2024 durchschnittlich etwa ein Drittel.² Unter den minderjährigen Schutzsuchenden befindet sich auch ein gewisser Anteil an unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. Insgesamt wurden zwischen den Jahren 2010 und 2024 128.479 Asylanträge von unbegleiteten Minderjährigen gestellt (Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025), was einen durchschnittlichen Anteil von knapp 11 % an allen minderjährigen Geflüchteten ausmacht. Die Anteile variieren hierbei jedoch stark von 4 % im Jahr 2019 bis 16 % im Jahr 2015 (Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025; eigene Berechnungen). Hinzu kommen seit 2022 Geflüchtete aus der Ukraine. Da diese aufgrund der Aktivierung der „Richtlinie zum vorübergehenden Schutz“ der EU (2001/55/EG) keinen individuellen Asylantrag stellen müssen, sind sie nicht Teil der Geschäftsstatistiken des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und werden daher in der Abbildung nicht ausgewiesen. Im Ausländerzentralregister (AZR) im Frühjahr 2025 waren 1.255.259 Menschen aus der Ukraine erfasst, die nach Kriegsbeginn nach Deutschland eingereist sind und sich zum Stichtag (31. März 2025) in Deutschland aufhielten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025). Der Anteil der Minderjährigen liegt auch bei den Schutzsuchenden aus der Ukraine bei circa einem Drittel (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass Ende des Jahres 2024 weit über 900.000 minderjährige Geflüchtete in Deutschland lebten (Statistisches Bundesamt 2025b). Die Anzahl der unbegleiteten minderjährigen Schutzsuchenden, die sich in Deutschland in jugendhilferechtlicher Zuständigkeit befinden, wird mit 41.795 angegeben (Stand: 31. Dezember 2023), wobei hier auch 9.443 inzwischen Volljährige enthalten waren, die jedoch nach wie vor von der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt wurden (Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025).

2.2 Verfügbare Datenquellen zur Zielgruppe der jungen Geflüchteten

Spätestens mit dem starken Anstieg des Zuzugs Schutzsuchender im Jahr 2015 wuchs das öffentliche Interesse an Informationen zur Situation der Geflüchteten in Deutschland. Geflüchtete waren zwar in der Regel in allen größeren empirischen Studien enthalten, zumeist jedoch nicht in ausreichenden Fallzahlen, um diese Gruppe genauer in den Blick nehmen zu können (eine Ausnahme bildet hier beispielsweise das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) aufgrund von zusätzlichen Migrationsbefragungen; Eisnecker u.a. 2016). Zur Situation der ab Mitte der 2010er

² In dieser Statistik sind zum Teil auch Minderjährige enthalten, die entweder in Deutschland geboren sind oder im Zuge des Familiennachzugs nach Deutschland kamen. Für diese Kinder kann, muss aber kein Asylerstantrag gestellt werden.

Jahre zugewanderten Schutzsuchenden konnten ältere Studien jedoch keine Auskunft geben, so dass verschiedene großangelegte Studien aufgelegt wurden:

IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten (Brücker u.a. 2025)

Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten wurde 2016 ins Leben gerufen. Sie enthält Daten von Schutzsuchenden, die während und nach der starken Zuwanderung von 2015/16 nach Deutschland gekommen sind. Die Längsschnittbefragung basiert auf einer Zufallsstichprobe aus dem Ausländerzentralregister (AZR) und wird jährlich durchgeführt. Sie umfasst ein breites Spektrum an Themen, darunter Informationen zur Zeit vor der Migration, zur Fluchtbiographie, zum Einreise- und Ankunftsverfahren, zum Rechtsstatus und zur Teilhabe beispielsweise in Bildung und Arbeitsmarkt in Deutschland. Es handelt sich um eine Haushaltsstichprobe und die Daten enthalten Informationen zu etwa 22.000 einzelnen Befragten aus 6.500 Haushalten. Da in über der Hälfte der einbezogenen Haushalte Kinder leben, ermöglichen die Daten auch Aussagen über die Teilhabe von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Die Daten sind repräsentativ für diese Geflüchtetenkohorte in Deutschland. Besonders hervorzuheben ist, dass die Daten in das SOEP integriert sind und somit Vergleiche zu anderen Zugewandertengruppen und zu Personen ohne Migrationsgeschichte möglich sind.

ReGES – Refugees in the German Educational System (Will u.a. 2021)

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Studie ReGES – Refugees in the German Educational System startete im Schuljahr 2017/2018 und fokussiert explizit die Bildungsteilhabe von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Betrachtet werden zwei Altersgruppen mit jeweils circa 2.400 Teilnehmenden: 1. Geflüchtete Kinder, die zu Beginn der Studie mindestens vier Jahre alt, aber noch nicht eingeschult waren. 2. Geflüchtete Jugendliche, die zu Beginn der Studie zwischen 14 und 16 Jahre alt waren und sich noch in der Sekundarstufe I im allgemeinbildenden Schulsystem befanden. Es handelt sich um eine Längsschnittstudie, die es erlaubt, die Bildungsverläufe der geflüchteten Kinder und Jugendlichen zu analysieren. Neben detaillierten Informationen zur Bildungsbiographie wurden auch umfangreiche Daten zu Sprachgebrauch, Sprachförderung und zu subjektiv eingeschätzten sowie mittels standardisierter Testverfahren gemessenen Deutschkompetenzen erfasst. Die Studie wurde auf Basis eines mehrstufigen Stichprobenverfahrens in fünf Bundesländern durchgeführt: Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen. Die Studie ist daher nicht repräsentativ für ganz Deutschland, bietet aufgrund der hohen Fallzahlen in spezifischen Altersgruppen jedoch die Möglichkeit, detailliert die Teilhabe in den relevanten Bildungsetappen sowie die anschließenden Bildungsverläufe zu untersuchen. Dieselben Teilnehmenden werden in zwei weiteren Projekten „Bildungswege von geflüchteten Kindern und Jugendlichen“ (gefördert vom BMBF und seit Sommer 2025 vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMBFSFJ) und „Bildungswege und Teilhabe von jungen Geflüchteten“ (gefördert vom BMBFSFJ) weiterbegleitet, so dass zukünftig auch mittel- und langfristige Entwicklungen mit den Daten analysierbar sind.

IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten aus der Ukraine

Die IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten aus der Ukraine basiert auf einer Zufallsstichprobe von ukrainischen Staatsangehörigen, die zwischen Beginn der russischen Invasion am 24. Februar 2022 und Anfang Juni 2022 in Deutschland Schutz gesucht hatten (Brücker u.a. 2023b). Die Befragungsinhalte orientieren sich weitgehend an den Themen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten, so dass ukrainische Geflüchtete auch mit anderen Geflüchtetengruppen verglichen werden können. Nach Abschluss der Studie wurde die Panelstichprobe geteilt (Süttmann/Sommer 2025). Eine Hälfte des Panelbestandes wurde in das familiendemografische Panel (FReDA) des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB) überführt, während die andere Hälfte im Kontext der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten weiterbefragt wurde. Zusätzlich wurde im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten eine Auffrischung vorgenommen und zusätzliche Personen mit ukrainischer Staatsbürgerschaft befragt, die zwischen dem 9. Juni und dem 31. August 2022 nach Deutschland eingereist waren (Süttmann/Sommer 2025). Insgesamt liegen Informationen zu 2.219 Haushalten und 3.403 Personen vor. Im Kontext der Befragung wurden zudem Informationen zur Bildungsteilhabe von 1.719 Kindern bis einschließlich 16 Jahren erhoben (Süttmann/Sommer 2025).

Weitere Studien

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von im Umfang **kleineren Studien** zur Situation von Geflüchteten in Deutschland, die sich meist auf **spezifische Themen** fokussieren, wie etwa Studien zu speziellen Förderprogrammen (beispielsweise Busch u.a. 2021; Inckemann u.a. 2024), zum Thema Deutschspracherwerb (Marx u.a. 2021; Reez/Czinglar 2021) oder Studien zu spezifischen Gruppen, wie etwa zu unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten (beispielsweise Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2025; Lechner/Huber 2017), zu Geflüchteten aus der Ukraine in Deutschland (beispielsweise Boll u.a. 2023; Orobchuk u.a. 2026) oder zu Bildungsrechten und Schulbildung von Geflüchteten in Erstaufnahmeeinrichtungen (BiSKE-Studie) (Funck/Ciesielski 2025) um nur einige der Studien exemplarisch zu nennen. Inzwischen gibt es darüber hinaus teilweise auch hinreichend viele geflüchtete Kinder und Jugendliche in neueren **nationalen Studien**, wie beispielsweise dem IQB-Bildungstrend (Stanat u.a. 2022) oder dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) (Blossfeld/Roßbach 2019). Enthalten sind in der Regel jedoch nur Geflüchtete, die bestimmte Voraussetzungen erfüllen, beispielsweise, dass sie bereits ins reguläre Schulsystem eingegliedert sind (oftmals Ausschluss von Neuzuwandererklassen) oder dass sie über ausreichende Deutschkompetenzen verfügen, um an der Befragung teilnehmen zu können. In diesen Studien sind Geflüchtete – sofern kein Oversampling von Neuzugewanderten vorgesehen ist – jedoch meist nur in vergleichsweise **geringen Fallzahlen** enthalten, so dass beispielsweise Unterscheidungen zwischen verschiedenen Geflüchtetengruppen nicht möglich sind. Auch **fluchtspezifische Aspekte** (beispielsweise konkreter Aufenthaltsstatus,

Informationen zur Flucht) werden **oft nicht erfasst**, so dass diese Faktoren in Analysen nicht berücksichtigt werden können. Positiv hervorzuheben ist jedoch, dass diese Studien in der Regel einen Vergleich mit anderen Migrantengruppen und mit Kindern und Jugendlichen aus Familien ohne Migrationsgeschichte ermöglichen.

3 Spezifische Rahmenbedingungen und Herausforderungen im Kontext von Fluchtmigration

Geflüchtete sind eine besondere Teilgruppe der Menschen mit Migrationsgeschichte. Viele Herausforderungen, denen Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte ausgesetzt sind (beispielsweise Sprachbarrieren, Erfahrung von Ausgrenzung), treffen auch auf geflüchtete Kinder und Jugendliche zu. Darüber hinaus gibt es aber spezifische Aspekte, die ausschließlich oder insbesondere auf Geflüchtete zutreffen, da diese mit der erzwungenen Migration verbunden sind und an Bedingungen vor, während und nach der Flucht geknüpft sein können (beispielsweise Dryden-Peterson 2016). Diese spezifischen Bedingungen gilt es zu berücksichtigen und in die vorhandenen theoretischen Modelle, beispielsweise zur Erklärung migrationsbezogener Bildungsungleichheit zu integrieren (beispielsweise Edele u.a. 2021; FitzGerald/Arar 2018; Kogan/Kalter 2020).

3.1 Besondere Herausforderungen im Kontext erzwungener Migration

Geflüchtete Kinder und Jugendliche lebten oftmals bereits vor ihrer Flucht in einer unsicheren Situation. Das bedeutet, dass viele von ihnen bereits im Herkunftsland nicht regelmäßig die Schule besuchen konnten und ihre Schullaufbahn spätestens mit Beginn der Flucht abrupt unterbrochen wurde (beispielsweise Cerna 2019; Dryden-Peterson 2016). Auch während der Flucht, die in manchen Fällen durchaus länger dauerte und verschiedene Transitstationen umfasste, konnte die Mehrzahl der jungen Geflüchteten keine Schule besuchen (Crul u.a. 2019; UNHCR 2019). Geflüchtete Kinder und Jugendliche haben daher mit erhöhter Wahrscheinlichkeit eine **unterbrochene Bildungsbiographie** (hierzu auch El-Mafaalani/Massumi 2019; Homuth u.a. 2020b; Hos 2016). Die ungeplante und oftmals überstürzte Flucht bringt einen **Verlust an ökonomischem Kapital** mit sich und auch **kulturelles Kapital** kann im Aufnahmeland nicht gleichermaßen eingesetzt werden. So können sich Eltern – anders als im Falle einer geplanten Migration – nicht im Vorfeld um einen Arbeitsplatz oder die Anerkennung der im Herkunftsland erworbenen Schul- und Berufsabschlüsse kümmern. Auch **Informationen über das Zielland, beispielsweise zur Ausgestaltung des Bildungssystems**, können nicht vorab recherchiert werden. In der Regel verfügen Geflüchtete vor ihrer Ankunft auch nur über **geringe oder gar keine Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes**, was für schulpflichtige Geflüchtete bedeutet, dass sie ihre Schullaufbahn in einem Land fortsetzen, dessen Unterrichtssprache sie kaum beherrschen (Edele u.a. 2021). Geflüchtete Kinder und Jugendliche müssen zudem oftmals **mitte im laufenden Schuljahr** in die Bildungsinstitutionen aufgenommen werden, sofern nicht längere Wartezeiten in Kauf genommen werden (Edele u.a. 2021). Geflüchtete waren im Vergleich zu anderen Migrantengruppen in ihrem Herkunftsland oder auf der Flucht auch häufiger **traumatischen Erlebnissen** ausgesetzt (beispielsweise Berrut de Berrut u.a. 2020; Fazel u.a. 2012; Fazel u.a. 2005; Hunkler/Khourshed 2020;

Rohde-Abuba u.a. 2022), was sich auch im erhöhten **Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung** manifestieren kann (beispielsweise Sirin/Rogers-Sirin 2015). Probleme der mentalen Gesundheit können sich nicht nur auf die allgemeine Lebenszufriedenheit auswirken, sondern auch negativen Einfluss, beispielsweise auf die Konzentrationsfähigkeit haben und somit die **Lernentwicklung beeinträchtigen** (beispielsweise Trivedi 2006). Darüber hinaus wird jedoch auch davon ausgegangen, dass Geflüchtete nicht nur häufiger von mentalem Stress betroffen sind, sondern auch generell vor, während und nach der Flucht **höheren Gesundheitsrisiken** ausgesetzt sind (Bozorgmehr/Razum 2020).

3.2 Aufenthaltsstatus von Geflüchteten

In der Regel stellen Geflüchtete bei oder kurz nach ihrer Einreise in Deutschland einen **individuellen Antrag auf Asyl**. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), welches für die Durchführung der Asylverfahren zuständig ist, prüft dann ebenfalls auf Einzelfallbasis, ob die Zugewanderten Anspruch auf Asyl nach Artikel 16a Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) haben oder ob ihnen eine andere Art der Schutzformen zusteht. Unterschieden werden hierbei noch der Flüchtlingschutz (§ 3 Abs. 1 AsylG) auf Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK), der subsidiäre Schutz (§ 4 Abs. 1 AsylG) sowie nationale Abschiebungsverbote (§ 60 Abs. 5 o. 7 AufenthG) (Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025; siehe hier auch weitere Details zu den einzelnen Schutzstatus). Gerade in Zeiten hoher Zuzugszahlen von Asylbewerbern und Asylbewerberinnen bedeutet dies oftmals **lange Wartezeiten** bis über den Asylantrag entschieden wird. Die **damit verbundene Unsicherheit** über die Bleibeperspektive kann zu verschiedenen Problemen führen. So sind Geflüchtete in ihrer aktiven Handlungs- und Planungsfähigkeit sehr eingeschränkt, handeln oft nur reaktiv und ihre Ziele fokussieren eher auf den unmittelbaren Alltag (beispielsweise Wohnbedingungen, Sicherung des Aufenthaltsstatus) (Echterhoff u.a. 2020; Johansson 2016; van Heelsum 2017). Längere Asylverfahren verzögern zudem bei erwachsenen Geflüchteten den Start von Erwerbstätigkeit und Sprachkursen (Brenzel/Kosyakova 2019). Aber auch nach der Entscheidung über den Asylantrag verbleibt eine Gruppe von Geflüchteten, die lediglich über einen **Aufenthaltsstatus mit kurzer Geltungsdauer** oder eine **besonders unsichere Bleibeperspektive** verfügt (beispielsweise Personen mit Duldung). Zudem muss zwischen der objektiven Sicherheit eines Aufenthaltsstatus auch die **subjektiv wahrgenommene Sicherheit** der Geflüchteten betrachtet werden (beispielsweise Homuth u.a. 2020a). Es wird argumentiert, dass ein unsicherer Aufenthaltsstatus die Motivation der Geflüchteten beeinträchtigen kann, in ihre eigene sowie die (aufnahmelandbezogene) Bildung ihrer Kinder zu investieren (beispielsweise Homuth u.a. 2020a). Möglicherweise kann eine unsichere Bleibeperspektive auch die Motivation der pädagogischen Lehrkräfte reduzieren, beim Unterricht von geflüchteten Kindern und Jugendlichen langfristige Bildungsziele zu verfolgen (Echterhoff u.a. 2020). Für Geflüchtete aus der **Ukraine** gelten durch Aktivierung der „Richtlinie zum vorübergehenden Schutz“ der EU (2001/55/EG) **andere Regelungen**: Sie können ohne Visum nach Deutschland einreisen und erhalten einen **aufenthaltsrechtlichen humanitären Schutzstatus**

auf Grundlage von § 24 AufenthG („vorübergehender Schutz“), **ohne dass sie einen individuellen Asylantrag stellen müssen** (Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025).

3.3 Räumliche Verteilung und Unterbringung

Auch die Wohnsituation Geflüchteter ist stark rechtlichen Vorgaben unterworfen. Geflüchtete in Deutschland werden im Rahmen der Erstaufnahme anhand des Königsteiner Schlüssels auf die Bundesländer verteilt und die Zugewanderten können daher in der Regel **keinen Einfluss darauf nehmen, in welchem Bundesland in Deutschland sie leben**. Durch die sogenannte Wohnsitzregelung nach § 12a AufenthG, die rückwirkend ab dem 1. Januar 2016 gilt, waren Geflüchtete auch drei Jahre nach Abschluss ihres Asylverfahrens verpflichtet im jeweiligen Bundesland, gegebenenfalls sogar an zugewiesenen Wohnorten zu bleiben (Baba u.a. 2024; Büchsel/Schneider 2016). **Innerhalb der einzelnen Bundesländer** ist die Verteilung der Geflüchteten auf die Städte und Landkreise sowie die Ausgestaltung der Wohnsitzregelung **unterschiedlich geregelt** (Baba u.a. 2024). Analysen zur Verteilung innerhalb von Städten legen nahe, dass Geflüchtete – insbesondere in Ostdeutschland – tendenziell **eher in den sozial am stärksten benachteiligten Stadtteilen** untergebracht werden, wobei sich Unterschiede zwischen den Städten teilweise durch Leerstandsquoten und kommunale Steuereinnahmen erklären lassen (Jähnen/Helbig 2024). Bezüglich der Art der Unterbringung gibt es Bemühungen, **Familien mit Kindern bevorzugt in privaten Wohnungen** und seltener in Gemeinschaftsunterkünften unterzubringen (Baier/Siegert 2018). Nichtsdestotrotz gibt es auch etliche Kinder und Jugendliche, die zunächst in Gemeinschaftsunterkünften leben. Die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften wird dabei kritisiert, da oftmals **nicht ausreichend Platz und Privatsphäre** vorhanden ist (Baier/Siegert 2018). Ein Mangel an geeigneten Räumlichkeiten, in denen Kinder ungestört lernen und Hausaufgaben machen können, könnte sich negativ auf die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und ihre schulischen Leistungen auswirken (de Paiva Lareiro 2019; Will/Homuth 2020).

Die Situation **Geflüchteter aus der Ukraine** stellt sich etwas differenzierter dar. Sofern sie sich **selbst mit Wohnraum versorgen** können (beispielsweise da sie bei Bekannten oder Verwandten unterkommen) und **keinen Bezug sozialstaatlicher Leistungen** in Anspruch nehmen, können sie innerhalb Deutschlands ihren **Wohnsitz frei wählen**. Sofern Geflüchtete aus der Ukraine sich selbst mit Wohnraum versorgen können, sie aber sozialstaatliche Leistungen beziehen, gilt für sie die Wohnsitznahmeverpflichtung nach § 12a AufenthG, was bedeutet, dass sie nicht ohne weiteres das Bundesland verlassen dürfen, in dem sie ihren ersten Wohnsitz in Deutschland genommen hatten. Wenn Geflüchtete aus der Ukraine sich nicht selbst mit Wohnraum versorgen können und sie auf sozialstaatliche Leistungen angewiesen sind, gelten für sie dieselben rechtlichen Regelungen zur Wohnsitznahme wie für alle anderen Geflüchteten auch (Siegert u.a. 2023). Nach den Daten der IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten aus der Ukraine, die zwischen August und Oktober 2022 befragt wurden, geben jedoch lediglich 16 % der Teilnehmenden an, dass ihnen ihr derzeitiger Wohnort

zugewiesen wurde (Brücker u.a. 2023a). Im Gegensatz zu anderen Geflüchtetengruppen konnte also die große Mehrheit der Zugewanderten aus der Ukraine ihren ersten Wohnort in Deutschland selbst wählen. Während zunächst **fast die Hälfte** der zwischen 2013 und 2017 nach Deutschland gekommenen Geflüchteten in Gemeinschaftsunterkünften lebte (Baier/Siegert 2018), trifft dies **nur auf 9 % der Geflüchteten aus der Ukraine** zu (Brücker u.a. 2023a).

3.4 Rechtliche Regelungen zur Bildungsteilhabe

Neben rechtlichen Regelungen im Bereich des Aufenthaltsstatus und der Unterbringung sind für die Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland auch rechtliche Regelungen im Bereich der Bildungsteilhabe ganz zentral:

3.4.1 Recht auf einen Kita-Platz

Ab welchem Zeitpunkt geflüchtete Kinder Anspruch auf einen Kita-Platz haben, wird kontrovers diskutiert (Baisch u.a. 2017). In den meisten Bundesländern gilt dieser Anspruch **nach Verlassen der Erstaufnahmeunterkunft und Zuweisung zu einer Kommune** (Deutsches Institut für Menschenrechte 2019). Konkret bedeutet dies, dass geflüchtete Kinder – unabhängig von ihrem rechtlichen Status – ab einem Alter von einem Jahr das Recht auf einen Kita-Platz haben, sofern sie nicht mehr in einer Erstaufnahmeeinrichtung leben. Für Familien, die mit ihren Kindern in sogenannten **ANKER-Einrichtungen** leben, die 2018 in Deutschland eingeführt wurden und als **Erstaufnahmeeinrichtungen** gelten, bedeutet dies, dass sie oftmals **keinen Zugang zu regulären Kita-Angeboten** haben. Zwar soll die Aufenthaltsdauer für Familien in ANKER-Einrichtungen auf sechs Monate begrenzt werden, dies wird jedoch nicht immer eingehalten (terre des hommes Deutschland e.V. 2020).

3.4.2 Recht auf Bildung und Schulpflicht geflüchteter Kinder und Jugendlicher

Sind minderjährige Geflüchtete bei der Einreise bereits im schulpflichtigen Alter, ist in der Regel die Schule die erste Bildungsinstitution, die die jungen Zugewanderten besuchen. In Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention ist das Recht auf Bildung, Schule und Berufsausbildung für alle Kinder verankert, die konkrete Umsetzung für geflüchtete Kinder und Jugendliche ist in Deutschland jedoch unterschiedlich geregelt. Nach Artikel 14 der Richtlinie 2013/33/EU zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen, gilt: „Die Mitgliedstaaten gestatten minderjährigen Kindern von Antragstellern und minderjährigen Antragstellern in ähnlicher Weise wie den eigenen Staatsangehörigen den Zugang zum Bildungssystem, solange keine Ausweisungsmaßnahme gegen sie selbst oder ihre Eltern vollstreckt wird.“ Grundsätzlich gilt also, dass **die in Deutschland geltende Schulpflicht auch auf den Großteil der geflüchteten Kinder und Jugendlichen zutrifft**. Die Aufnahme ins Bildungssystem soll dabei

laut EU-Richtlinie (EU-RL 2013/33/EU) spätestens drei Monate nach Asylantragstellung erfolgen, wobei eine Verkürzung auf zwei Monate geplant ist (EU-Aufnahmerichtlinie 2024/1346; Stegemann 2025). Die Umsetzung dieser Richtlinie erfolgt in Deutschland jedoch nicht bundesweit, sondern ist **Sache der Länder** und wird von Bundesland zu Bundesland **unterschiedlich umgesetzt** (Massumi u.a. 2015; Stegemann 2025; Weiser 2016 für einen Überblick). Der Beginn der Schulpflicht reicht von einem direkten Beginn der Schulpflicht bei Wohnsitznahme im Bundesland bis hin zu sechs Monate nach Zuzug ins Bundesland. In vielen Bundesländern wird die Schulpflicht auch an andere administrative Vorgänge gekoppelt, wie etwa die Zuweisung zu einer Kommune. Konkret bedeutet dies auch beim Zugang zur Schule, dass Kinder und Jugendliche, die mit ihren Eltern noch in Erstaufnahmeeinrichtungen leben, oftmals keinen Zugang zur Regelschule haben (Funck/Ciesielski 2025; terre des hommes Deutschland e.V. 2020). Aus diesem Grund werden in einigen Bundesländern schulähnliche freiwillige Lern- und Förderangebote durch Sozialdienstleister angeboten, diese Angebote sind jedoch oftmals wenig strukturiert, ohne festen Lehrplan und haben meist einen vorbereitenden Charakter (Stegemann 2025). Wenn der Zugang zum Bildungssystem die vorhergesehene Dreimonatsfrist überschreitet, genügen diese Bildungsangebote jedoch nicht den Anforderungen des Völker-, Europarechts und der EU-Richtlinie (Richtlinie 2013/33/EU) (Wrase u.a. 2019). Unabhängig von der jeweiligen Regelung zur Schulpflicht kann ein Recht auf Schulbesuch auch schon vor Beginn der Schulpflicht eingeräumt werden, wobei auch dies bundeslandspezifisch geregelt ist (Massumi u.a. 2015).

3.4.3 Beschulung von Schülern und Schülerinnen, die nicht über ausreichende Kompetenzen der Unterrichtssprache verfügen

Die Integration von Schülern und Schülerinnen, die noch nicht so gut die Unterrichtssprache beherrschen, dass sie dem Unterricht folgen können, – was auf die meisten der geflüchteten Kinder und Jugendlichen beim Einschulungszeitpunkt in Deutschland zutrifft – stellt sowohl für Bildungsinstitutionen als auch für die betroffenen Schüler und Schülerinnen eine erhebliche Herausforderung dar. Die vorgesehenen **Strategien**, wie Schüler und Schülerinnen ohne ausreichende Kenntnisse der Unterrichtssprache am besten in den Schulalltag integriert werden sollen, **unterscheiden sich in den verschiedenen Bundesländern in Deutschland sehr stark**. Darüber hinaus gibt es Veränderungen im Zeitverlauf und Unterschiede in der regionalen beziehungsweise kommunalen Umsetzung. Die Strategien reichen von der **sofortigen Integration** in den Regelunterricht bis hin zur **separaten Beschulung** in gesonderten Klassen für Neuzugewanderte,³ gegebenenfalls sogar bis

³ Diese gesonderten Klassen für Schüler und Schülerinnen ohne ausreichende Kenntnisse der Unterrichtssprache werden je nach Bundesland oder Schulform unterschiedlich bezeichnet. Häufige Bezeichnungen sind etwa Vorbereitungsklassen, Willkommensklassen oder Förderklassen für neuzugewanderte Kinder und Jugendliche. In dieser Expertise werden sie im Folgenden als Neuzuwandererklassen bezeichnet.

hin zum Erwerb eines Schulabschlusses. Dazwischen gibt es **zahlreiche Mischformen**, beispielsweise grundsätzlicher Besuch einer Regelklasse, aber gesonderter Unterricht in manchen Fächern oder grundsätzlicher Besuch einer gesonderten Klasse, aber gemeinsamer Unterricht in manchen Fächern (beispielsweise Sport) (für einen Überblick siehe Massumi u.a. 2015). In manchen Bundesländern werden auch verschiedene Beschulungsstrategien parallel eingesetzt. Die Beschulungsstrategien berücksichtigen hierbei auch das **Alter der Schüler und Schülerinnen**: Während in der **Grundschule laut bildungspolitischer Vorgaben überwiegend inklusiv beschult** werden soll, werden in der **Sekundarstufe verstärkt auch Strategien der separaten Beschulung** eingesetzt. Die Einrichtung von gesonderten Klassen für Neuzugewanderte war hierbei in manchen Bundesländern (beispielsweise Bayern, Sachsen) zu Beginn des Anstiegs der Fluchtzuwanderung Mitte der 2010er Jahre vornehmlich an Schultypen vorgesehen, die auf eine Berufsausbildung vorbereiten und seltener an Gymnasien. Zunehmend werden jedoch Neuzuwandererklassen an allen Schultypen angesiedelt. Dies zeigt, dass die Regelungen nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch **im Zeitverlauf variieren**.

4 Teilhabe geflüchteter Kinder im Bereich der frühkindlichen Bildung

Für Kinder, die im frühkindlichen Alter nach Deutschland kommen, sind Einrichtungen der frühkindlichen Bildung die zentralen Institutionen, um Kontakt zur deutschen Sprache und Kultur sowie zu anderen Kindern mit und ohne Migrationsgeschichte zu ermöglichen. Sie erleichtern zudem den Eintritt in die Schule und können einen Beitrag zur Teilhabe ganzer Familien leisten. Darüber hinaus hat die frühkindliche Betreuung große Bedeutung für Teilhabechancen der Mütter, beispielsweise am Arbeitsmarkt oder in Sprachkursen (für die Bedeutung des Besuchs von Kindertageseinrichtungen für geflüchtete Kinder und deren Familien siehe auch von Maurice u.a. 2020).

4.1 Beteiligungsquote geflüchteter Kinder im frühkindlichen Alter

Verschiedene Studien zur Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder im frühkindlichen Alter zeigen übereinstimmend, dass geflüchtete Kinder eine **geringere Beteiligungsquote** aufweisen als Kinder in der Gesamtpopulation in Deutschland. Dies trifft sowohl auf geflüchtete Kinder, die vornehmlich Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland gekommen sind (Homuth u.a. 2021; Gambaro u.a. 2017), als auch auf geflüchtete Kinder aus der Ukraine zu (Brücker u.a. 2023; Zinn u.a. 2025). Je nach betrachtetem Zeitpunkt und Zuwanderergruppe variieren die Besuchsquoten der unter Dreijährigen zwischen 15 % (geflüchtete Kinder im Jahr 2016; Gambaro u.a. 2017) und 23 % (ukrainische Kinder im Jahr 2023; Zinn u.a. 2025) und der Drei- bis Sechsjährigen zwischen 60 % (ukrainische Kinder im Jahr 2022; Brücker u.a. 2023) und 80 % (geflüchtete Kinder im Jahr 2016; Gambaro u.a. 2017) und bleiben damit weit hinter den Beteiligungsquoten in der Gesamtpopulation zurück, die im Jahr 2025 bei 38 % der unter Dreijährigen und bei 95 % der Drei- bis Sechsjährigen lagen (Statistisches Bundesamt 2025a). Anhand der SOEP-Daten kann gezeigt werden, dass auch verglichen mit Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte, die eine geringere Beteiligungsquote aufweisen als Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte (Homuth u.a. 2021), geflüchtete Kinder seltener eine Betreuungseinrichtung besuchen.

4.2 Einflussfaktoren für geringere Beteiligungsquoten geflüchteter Kinder

Mit den Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten ist es möglich, näher in den Blick zu nehmen, welche Einflussfaktoren mit der Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder in der Kita zusammenhängen (Homuth u.a. 2021).

Im **U3-Bereich** (Kinder unter 3 Jahren) erklären zunächst **soziodemographische Merkmale** (Familiengröße, Geschlecht und Alter der Kinder) und **strukturelle**

Merkmale (Angebot an Kita-Plätzen vor Ort) einen Teil der Unterschiede zwischen geflüchteten Kindern und Kindern aus Familien ohne Migrationsgeschichte. Es verbleiben aber signifikante Unterschiede. Diese weiteren Unterschiede lassen sich durch die Kontrolle **sozioökonomischer Faktoren** vollständig aufklären. Insbesondere die **Erwerbsbeteiligung der Mütter** hängt sehr stark mit einem Kita-Besuch der unter dreijährigen Kinder zusammen (Homuth u.a. 2021). Konkret bedeutet dies, dass für alle Familien die Kita-Besuchsquote von Kindern umso höher ist, je höher die Erwerbsbeteiligung von Müttern ist. Geflüchtete Mütter haben jedoch im Vergleich eine sehr geringe Erwerbsbeteiligung.

Die Unterschiede in der Beteiligungsquote von geflüchteten Kindern und Kindern aus Familien ohne Migrationsgeschichte im **Ü3-Bereich** (Kinder ab drei Jahren) lassen sich hingegen kaum durch soziodemographische und strukturelle Merkmale erklären. Lediglich sozioökonomische Faktoren können einen Teil der Unterschiede erklären. Neben dem **Haushaltseinkommen** spielt hier tendenziell die **Erwerbsbeteiligung der Mütter** wieder die relevanteste Rolle. Es verbleiben aber unerklärte Unterschiede in der Beteiligungsquote zwischen geflüchteten Kindern und Kindern aus Familien ohne Migrationsgeschichte bestehen, nicht aber in der Beteiligungsquote zwischen Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte (aber ohne Fluchterfahrung) und Kindern aus Familien ohne Migrationsgeschichte (Homuth u.a. 2021). Geflüchtete Kinder haben also auch unter Kontrolle einer Vielzahl an relevanten Faktoren eine **signifikant geringere Kita-Besuchswahrscheinlichkeit** als Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte. Es gibt folglich noch weitere Faktoren für eine geringere Beteiligungsquote im Ü3-Bereich, die in der vorliegenden Studie von Homuth und anderen nicht berücksichtigt werden konnten. Es liegt nahe, dass dies Faktoren sind, die mit der spezifischen Fluchterfahrung beziehungsweise der Tatsache zusammenhängen, dass die Familien erst kürzlich nach Deutschland zugewandert sind.

Betrachtet man ausschließlich die Gruppe der neuzugewanderten geflüchteten Familien, kann auch der **Einfluss dieser fluchtspezifischen Aspekte** genauer in den Blick genommen werden und es können **Unterschiede innerhalb der Gruppe der Geflüchteten** untersucht werden. Befragt man die Eltern der geflüchteten Kinder selbst, warum diese keine Kita besuchen, wird mit Abstand als häufigster Grund genannt, dass die Eltern für das Kind **keinen Betreuungsplatz bekommen** haben. Andere Gründe, wie etwa kulturelle oder religiöse Werte oder die Angst vor Ausgrenzung werden weit seltener genannt. Auch der Aussage, dass das Kind in der Familie am besten aufgehoben ist, stimmen die meisten Eltern nicht zu (Will u.a. 2018). Die Ergebnisse multivariater Analysen, in denen Unterschiede in der Beteiligungsquote innerhalb der geflüchteten Kinder untersucht werden (Homuth u.a. 2021), bestätigen, dass insbesondere strukturelle Merkmale erklären können, welche geflüchteten Kinder eine Kita besuchen und welche nicht. Zentral ist einerseits das **Angebot an Kita-Plätzen vor Ort** und andererseits die **Aufenthaltsdauer in Deutschland**. Je besser sich also das kommunale Angebot an Kita-Plätzen darstellt und je länger die Geflüchteten bereits in Deutschland leben, desto eher scheint es ihnen zu gelingen, einen Kita-Platz für ihre Kinder zu bekommen. Außer dem Alter des Kindes können soziodemographische und auch sozioökonomische Merkmale Unterschiede in der Beteiligungsquote geflüchteter Kinder nicht erklären. Auch der Aufenthaltsstatus hängt nicht mit dem Kita-Besuch zusammen. Geflüchtete Kinder

mit **unsicherem Aufenthaltsstatus** haben also **keine geringere Wahrscheinlichkeit** eine Kita zu besuchen. Bei der **Art der Unterbringung** zeigen sich widersprüchliche Ergebnisse. Während Analysen mit den Vorab-Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten zeigen, dass Kinder, die in **Gemeinschaftsunterkünften** leben, seltener eine Kita besuchen (Gambaro u.a. 2017), zeigt sich dies in Analysen mit einer späteren Version desselben Datensatzes nicht mehr (Homuth u.a. 2021). Auch mit den ReGES-Daten zeigt sich kein signifikanter Unterschied in der Kita-Besuchsquote von geflüchteten Kindern nach Art der Unterkunft (Homuth u.a. 2021). Interessanterweise zeigt sich jedoch ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem **Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung** und dem Besuch einer Kita. Inwieweit dies damit zusammenhängen könnte, dass durch die Betreuung durch Fachkräfte eine posttraumatische Belastungsstörung eher erkannt wird oder dass Kinder von psychisch stark belasteten Müttern, die in der Konsequenz oft selbst stärker belastet sind, bei der Vergabe von Kita-Plätzen bevorzugt behandelt werden, kann aufgrund der Anlage der Studie nicht beantwortet werden.

Die bisher vorliegenden multivariaten Ergebnisse zum Kita-Besuch der geflüchteten Kinder beruhen auf Analysen mit geflüchteten Kindern, die vor 2020 nach Deutschland zugezogen sind und vornehmlich aus Syrien, dem Irak oder aus Afghanistan stammen. Die Ergebnisse können daher **nicht ohne weiteres auf geflüchtete Kinder aus der Ukraine übertragen** werden. Ein gutes Angebot von Kita-Plätzen vor Ort sowie die steigende Aufenthaltsdauer in Deutschland sollten jedoch auch in der Gruppe der ukrainischen Kinder zu einer höheren Besuchswahrscheinlichkeit der Kita führen. Ein Indiz dafür ist, dass die Daten der IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten aus dem Jahr 2023 zeigen, dass ukrainische Kinder, die vor Juni 2022 nach Deutschland flüchteten, häufiger in Kitas betreut werden als solche, die später nach Deutschland kamen (62 % versus 55 % unter den 0- bis 6-jährigen) (Zinn u.a. 2025). In Analysen zur Bildungs- und Erwerbsbeteiligung ukrainischer Mütter konnte zudem gezeigt werden, dass ihre Erwerbsbeteiligung und die Teilnahme an Sprachkursen signifikant mit der außerhäuslichen Betreuung ihrer Kinder zusammenhängt (Brücker u.a. 2023b; Gambaro u.a. 2024) und fehlende Kinderbetreuung als der wichtigste Grund für die Nichtteilnahme an Angeboten angegeben wurde (Chakraverty u.a. 2024). Auch die Mütterbefragung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zeigt, dass Mütter, deren Kind eine Kita besucht, signifikant häufiger verschiedene Hilfsangebote, wie etwa medizinische Versorgung oder Hilfe beim Deutschlernen in Anspruch nehmen (Birkeneder u.a. 2023).

4.3 Teilhabe geflüchteter Kinder an Sprachförderung vor dem Eintritt in die Grundschule

Deskriptive Analysen der ReGES-Daten zeigen, dass nach Angaben ihrer Eltern im Jahr 2018 **nur gut ein Viertel der geflüchteten Kinder im Vorschulalter Angebote wahrnahmen, bei denen ihre Deutschkenntnisse gezielt gefördert wurden** (Will u.a. 2018). Die geflüchteten Kinder, die eine Kita besuchen, partizipierten jedoch weitaus häufiger an solchen Angeboten als diejenigen, die keine Kita besuchten (32 % versus 7 %) (Will u.a. 2018). Multivariate Analysen zeigen, dass auch unter

der Berücksichtigung weiterer relevanter Faktoren der **Kita-Besuch stark positiv mit der Teilnahme an Angeboten zur gezielten Sprachförderung zusammenhängt** (Seuring u.a. eingereicht): Die Frage, ob ein geflüchtetes Kind eine Kita besucht oder nicht, beeinflusst also maßgeblich mit, ob das Kind an Angeboten zur Sprachförderung teilnimmt. Darüber hinaus sieht man jedoch auch einen positiven Zusammenhang mit der **Bildung der Eltern** sowie mit Faktoren auf regionaler Ebene (Seuring u.a. eingereicht). In **Gegenden mit höherem Migrantenanteil** an der Bevölkerung haben geflüchtete Kinder beispielsweise eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, Angebote zur Sprachförderung zu besuchen, was nahelegt, dass in diesen Gegenden die Infrastruktur zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache besser ausgebaut ist. Während mit längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland die Wahrscheinlichkeit eines Kita-Besuchs steigt (Homuth u.a. 2021), sinkt mit der Aufenthaltsdauer die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind Angebote zur Sprachförderung besucht (Seuring u.a. eingereicht). Dies könnte ein Indiz sein, dass Sprachförderung für geflüchtete Kinder eher darauf ausgerichtet ist, möglichst schnell anfängliche Kommunikationsbarrieren abzubauen, aber **nicht auf eine dauerhafte Förderung**.

4.4 Teilhabe an bildungsbezogenen Aktivitäten im Vorschulalter

Unter bildungsbezogenen Aktivitäten fallen **freiwillig genutzte Bildungsangebote und Freizeitaktivitäten** wie sportliche, musikalische, künstlerische oder vergleichbare Aktivitäten. Diese finden häufig außerhalb der klassischen Bildungseinrichtungen statt, weisen jedoch einen organisierten Lerncharakter auf. Neben dem Erlernen der entsprechenden Aktivität und spezifischer Fertigkeiten können sich durch die Teilnahme an diesen Angeboten die Deutschsprachkompetenz, aber auch kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten der Kinder verbessern. Zudem bieten die Aktivitäten für die Kinder und Eltern zusätzliche Möglichkeiten, soziale Kontakte aufzubauen. Empirische Befunde mit den SOEP-Daten aus den Jahren 2006–2014 zeigen für Kinder im Vorschulalter, dass Kinder mit Migrationshintergrund (30 %) und Kinder mit Fluchthintergrund (31 %) **deutlich seltener an sportlichen Aktivitäten** wie Kinderturnen, -sport oder -schwimmen teilnahmen als Kinder ohne Migrationshintergrund (42 %) (Spieß u.a. 2016). Ein **ähnliches Muster findet sich bei der frühkindlichen Musikerziehung**. Demnach nutzten 16 % der Kinder ohne Migrationshintergrund musikalische Angebote (Spieß u.a. 2016). Der Anteil bei Kindern mit Migrationshintergrund lag bei 10 % und bei Kindern mit Fluchthintergrund bei 7 %. Besonders ausgeprägt ist die **Unterrepräsentation geflüchteter Kinder in Eltern-Kind-Gruppen** (1 % gegenüber 6 % bei Kindern mit Migrationshintergrund beziehungsweise 11 % bei Kindern ohne Migrationshintergrund) (Spieß u.a. 2016). Zu den Geflüchteten, die Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland gekommen sind sowie zu geflüchteten Kindern aus der Ukraine liegen uns zu bildungsbezogenen Aktivitäten im Vorschulalter noch keine Ergebnisse vor.

5 Teilhabe geflüchteter Kinder im Bereich der Grundschulbildung

Für junge Geflüchtete, die sich bei Einreise bereits im schulpflichtigen Alter befinden, greift in der Regel die Schulpflicht (siehe hierzu auch Kapitel 3.4).

5.1 Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder im Grundschulalter

Betrachtet man die Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder im Grundschulalter, zeigen die Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten, dass im Jahr 2016 mit 93 % die **meisten der Kinder** zwischen sechs und zehn Jahren **eine Schule besuchten** (de Paiva Lareiro 2019). Je nach konkretem Alter schwankte die Schulbesuchsquote im Jahr 2016 zwischen 92 % und 96 %, wobei Kinder, die keine Schule besuchten, sich aufteilten in Kinder, die noch eine Kita besuchten, keine Schule besuchten und Kinder, für die keine Angaben zum Schulbesuch beziehungsweise zur Betreuungssituation vorlagen (Gambaro u.a. 2017).⁴ Vertiefte Analysen ergeben, dass geflüchtete Kinder zwischen sechs und zehn Jahren im Jahr 2016 **mit 88 % wesentlich seltener eine reguläre Grundschule** besuchten als gleichaltrige Kinder ohne Fluchthintergrund (de Paiva Lareiro 2019). Dies liegt nicht nur daran, dass geflüchtete Kinder generell seltener eine Schule besuchten, sondern auch häufiger eine andere Schulform (beispielsweise Förderschule). Der Anteil der geflüchteten Kinder im Alter zwischen elf und 14 Jahren, der noch eine Grundschule besuchte, war mit 20 % hingegen fast doppelt so hoch wie der Anteil in der Vergleichsgruppe von Kindern ohne Migrationshintergrund (de Paiva Lareiro 2019). Dies lässt vermuten, dass der Übergang in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe für einen gewissen Teil der geflüchteten Kinder erst später stattfindet.

Die Daten der Studie ReGES legen nahe, dass mit steigendem Alter Kinder im Grundschulalter, die keine Schule besuchen, auch seltener in Kitas betreut werden, diese Kinder also keine Einbindung in eine Bildungsinstitution aufweisen (Will u.a. 2023). Dies trifft insbesondere auf Kinder zu, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits acht Jahre oder älter sind. Geflüchtete Kinder im Grundschulalter, die bei Ankunft in Deutschland bereits **deutlich im schulpflichtigen Alter** sind, sind daher eine spezifische Gruppe, der bei der Integration in das Bildungssystem besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Ungefähr ein Viertel der geflüchteten Kinder, die Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland kamen, besuchten im Jahr 2016 in der Primarstufe eine **gesonderte Klasse für Neuzugewanderte**, wobei sich hier große Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen (Gambaro u.a.

⁴ Sechsjährige Kinder wurden bei dieser Auflistung ausgeschlossen, da in dieser Altersstufe viele Kinder noch eine Kita besuchen und nicht auszuschließen ist, dass diese Kinder im relevanten Schuljahr noch nicht schulpflichtig waren.

2017). Knapp die Hälfte der Geflüchteten erhielt Sprachförderung (Gambaro u.a. 2017). Im Hinblick auf die Geflüchteten aus der Ukraine lässt sich festhalten, dass im Jahr 2023 im Grundschulalter (sieben bis zehn Jahre) nur 7 % der geflüchteten Kinder ausschließlich eine gesonderte Klasse für Neuzugewanderte besuchten. 74 % besuchten ausschließlich eine Regelklasse und 18 % eine Regelklasse mit unterstützendem Zusatzunterricht (Zinn u.a. 2025).

Viele ukrainische Kinder nehmen neben dem Schulbesuch in Deutschland am **Online-Unterricht ukrainischer Schulen** teil. Bei den sieben- bis zehnjährigen Geflüchteten waren dies im Jahr 2023 46 % (Zinn u.a. 2025): Kinder, die erst später nach Deutschland geflüchtet sind (ab Juni 2022), nahmen mit 55 % wesentlich öfter an diesen Angeboten teil als Kinder, die schon länger in Deutschland sind, also zwischen Februar und Mai 2022 nach Deutschland gekommen sind (44 %) (Zinn u.a. 2025).

Explizit mit der **Situation von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter in Erstaufnahmeeinrichtungen** beschäftigt sich die Studie „Bildungsrechte und Schule für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen“ (BiSKE). Die Studie untersucht die Verfügbarkeit von und den Zugang zu schulischer Bildung, solange die Kinder und Jugendlichen noch in einer Erstaufnahmeeinrichtung leben. Hierfür wurden zwischen November 2024 und Mai 2025 203 Aufnahmeeinrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche untergebracht werden, befragt. Ergebnisse der BiSKE-Studie zeigen **deutliche Unterschiede hinsichtlich der Bildungsangebote innerhalb der verschiedenen Aufnahmeeinrichtungen** (Funck/Ciesielski 2025): In 37 % der Einrichtungen werden schulbezogene Bildungsmaßnahmen angeboten. 18 % der Aufnahmeeinrichtungen bieten den Besuch einer Regelschule an. Weitere 23 % der Einrichtungen bieten Kombinationsangebote an, dies bedeutet, dass einzelne (Alters-)Gruppen eine Regelschule besuchen, während andere lediglich schulbezogene Bildungsmaßnahmen oder einen Deutschkurs erhalten. In 4 % der Aufnahmeeinrichtungen beschränkt sich das Angebot auf Deutschkurse und in 19 % der Einrichtungen werden keinerlei Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche bereitgestellt. Ein differenzierterer Blick auf die Einrichtungen, die den Besuch einer Regelschule ermöglichen, zeigt, dass es große Unterschiede gibt, für welche Altersgruppen der Zugang besteht und wie lange die Geflüchteten warten müssen, bis sie ein Regelschulangebot wahrnehmen können (Funck/Ciesielski 2025): **Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I erhalten häufiger die Möglichkeit, eine Regelschule zu besuchen als Geflüchtete im Grundschulalter**; dies führen die Autoren und Autorinnen darauf zurück, dass sich die Aufnahmeeinrichtungen oft nicht in der Nähe von Schulen befinden und man älteren Schülern und Schülerinnen einen weiteren Schulweg eher zutraut.

5.2 Einschulung geflüchteter Vorschulkinder im Zeitverlauf

Betrachtet man die Einschulung von geflüchteten Kindern, die zum Zeitpunkt der Einreise noch nicht schulpflichtig waren, zeigt sich im weiteren Bildungsverlauf in Deutschland, dass ein **Großteil der Kinder altersgerecht eingeschult** wird

(Olczyk u.a. eingereicht). Zum Schulstart in den Jahren 2018 und 2019 wurden nur 6 % der betrachteten Kinder zurückgestellt, wobei sich hier **große Unterschiede zwischen den Bundesländern** zeigen, die die jeweiligen Rückstellungspraktiken der einzelnen Bundesländer widerspiegeln. Die Anteile der geflüchteten Kinder liegen dabei tendenziell etwas über dem Durchschnitt der Rückstellungen in der Gesamtpopulation in den jeweiligen Bundesländern. Multivariate Analysen zeigen (Olczyk u.a. eingereicht), dass neben bundeslandspezifischen Unterschieden die **kognitiven Fähigkeiten der Kinder** sowie die **Bildung der Eltern** mit einer altersgerechten Beschulung zusammenhängen. Auffallend ist, dass Kinder, die im Durchschnitt **geringere Deutschkompetenzen** aufweisen, häufiger zurückgestellt werden, obwohl fehlende beziehungsweise mangelnde Deutschkompetenzen in den meisten Bundesländern kein offizieller Rückstellungsgrund sind. Auch von den Eltern der Kinder im schulpflichtigen Alter werden vor allem Sprachprobleme im Deutschen als Grund genannt, warum die Kinder noch nicht eingeschult waren (Will u.a. 2023).

Geflüchtete Kinder, die in Deutschland das erste Mal beschult werden, werden in der Grundschule **größtenteils direkt in Regelklassen beschult**. Nur 7 % dieser Kinder besuchten in ihrem ersten Beschulungsjahr 2018 beziehungsweise 2019 in Deutschland eine **separate Klasse für Neuzugewanderte**, wobei sich auch hier länderspezifische Unterschiede zeigen (Will u.a. 2023). Vertiefende Analysen zeigen, dass **bundeslandspezifische Unterschiede** auch unter Berücksichtigung weiterer Faktoren (wie etwa Bildungsniveau der Eltern, kognitive Fähigkeiten der Kinder) bestehen bleiben (Olczyk u.a. eingereicht). Kinder, die über **bessere Deutschkompetenzen** verfügen und die in Deutschland **länger eine Kita besucht** haben, besuchen seltener eine gesonderte Klasse für neuzugewanderte Kinder (Olczyk u.a. eingereicht).

Ob sich eine Rückstellung bei der Einschulung oder der Besuch einer Neuzuwandererklasse **mittel- und langfristig** positiv oder negativ auf die **Entwicklung und Bildungsverläufe** der geflüchteten Kinder auswirkt, wurde **bislang noch kaum untersucht** – auch weil Daten, die geflüchtete Kinder über längere Zeiträume begleiten, erst sukzessive erhältlich sind. Erste Analysen zu den Auswirkungen des Besuchs einer gesonderten Klasse für Neuzuwanderer in der Grundschule legen nahe, dass sich die **gesonderte Beschulung negativ** auf die Kompetenzentwicklung und auf den Übertritt in ein Gymnasium **auswirkt** (Schilling/Höckel 2025). Inwieweit die Ergebnisse der in Hamburg durchgeführten Analysen auf alle Bundesländer übertragbar sind, kann anhand der aktuellen Datenlage noch nicht beantwortet werden. Auch die Frage, ob möglicherweise Kinder mit geringeren (Deutsch-)Kompetenzen von vornherein eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, eine Neuzuwandererklasse zu besuchen, ist noch nicht hinreichend geklärt.

5.3 Schulische Kompetenzen, Lernfreude und soziale Integration geflüchteter Kinder in der Grundschule

Neben der generellen Bildungsteilhabe ist ein weiterer wichtiger Aspekt, ob sich die geflüchteten Kinder in der Grundschule wohlfühlen, Spaß am Lernen haben und

Kontakte knüpfen konnten. Diese Aspekte nehmen auch Einfluss auf die Entwicklung schulischer Leistungen. Nach Einschätzung der Eltern gehen die geflüchteten Kinder mit großer Mehrheit gern in die Schule und haben **Freude am Lernen** in der Schule (Will u.a. 2023). Auch die soziale Integration der Kinder scheint im Durchschnitt gut zu funktionieren: Nach Angaben der Eltern sind die Kinder **sozial gut in die Klasse integriert** und haben dort Freundschaften knüpfen können; nur ein kleiner Anteil der Kinder von circa 6 % hat laut Aussage der Eltern im Klassenkontext keine Freunde und Freundinnen gefunden (Will u.a. 2023). Die Ergebnisse der ReGES-Studie zeigen, dass die geflüchteten Eltern für ihre Kinder **hohe Bildungsaspirationen** haben, sie also eine hohe Motivation mitbringen und Bildung einen großen Stellenwert zuschreiben (Will u.a. 2018).

Im Hinblick auf schulische Kompetenzen zeigen Analysen mit den Daten des IQB-Bildungstrends 2021, dass geflüchtete Kinder am Ende der Grundschule **erhebliche Nachteile in den Bereichen Leseverständnis und Mathematik** haben (Olczyk u.a. 2025). Die Unterschiede entsprechen in etwa dem Lernzuwachs von einem Schuljahr in Mathematik und dem von zwei Schuljahren im Leseverständnis. Die Rückstände sind beträchtlich und dies obwohl in den Daten des IQB-Bildungstrends nur Kinder berücksichtigt werden, die schon länger als ein Jahr in Deutschland die Schule besuchen und somit erst kürzlich zugewanderte Schüler und Schülerinnen gar nicht miteinbezogen werden. Die Kompetenzunterschiede gehen zwar zurück, sobald zusätzlich Eigenschaften der Kinder und familiäre Merkmale (beispielsweise **Bildung der Eltern, Dauer des Kita-Besuchs, häusliche Lernumwelt**) berücksichtigt werden, bleiben aber insgesamt bestehen. Unterrichtsbezogene Merkmale – gemessen über wahrgenommene individuelle Unterstützung sowie differenzierten Unterricht (also Unterrichtsstrategien, die darauf abzielen, Unterrichtsmaterialien, Aufgaben und das Lerntempo an die individuellen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen anzupassen) – tragen nur in geringem Maße zur Erklärung der Leistungsunterschiede bei. Es gibt auch keine Anzeichen dafür, dass sich unterrichtsbezogene Merkmale auf geflüchtete Kinder anders auswirken als auf Kinder ohne Fluchthintergrund. Die Autoren und Autorinnen schlussfolgern, dass **intensivere Anstrengungen erforderlich** sind, um die ungünstigeren Ausgangsbedingungen der geflüchteten Kinder und die daraus resultierenden Leistungsunterschiede in der Schule auszugleichen (Olczyk u.a. 2025).

5.4 Teilhabe an bildungsbezogenen Aktivitäten im Grundschulalter

Der Besuch schulischer Ganztags- oder Hortangebote kann die Integration sowie die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fördern. Empirische Studien belegen, dass insbesondere Ganztagschulen bei Kindern mit Migrationshintergrund positive Effekte auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen haben können (Gambaro u.a. 2020; Anger/Geis-Thöne 2018). Ganztägige Betreuungsangebote verfügen damit über ein Teilhabepotenzial für Kinder und Jugendliche mit Flucht- oder Migrationshintergrund. Analysen auf Basis des SOEP zeigen, dass Kinder mit Fluchthintergrund, die vor dem Jahr 2015 nach Deutschland geflüchtet sind, in der Grundschule häufiger Ganztagsangebote nutzen

als andere Kinder (Anger/Geis-Thöne 2018). Im Jahr 2016 besuchten 47 % der Grundschüler und Grundschülerinnen mit Fluchthintergrund eine Ganztagschule, während dies bei Kindern mit Migrationshintergrund sowie bei Kindern ohne Migrationshintergrund jeweils zu 35 % der Fall war (Anger/Geis-Thöne 2018). Die Autoren und Autorinnen führen das darauf zurück, dass Ganztagsangebote häufig zunächst an den Grundschulen ausgebaut wurden, an denen ein erhöhter Förderbedarf der Kinder angenommen wurde (Anger/Geis-Thöne 2018).

Was die Teilnahme an freiwilligen, schulisch organisierten Bildungsangeboten angeht, kann man festhalten, dass Kinder von Geflüchteten sowie selbst geflüchtete Kinder im Grundschulalter etwa ebenso häufig teilnehmen wie andere Kinder. Bei Sport-Arbeitsgemeinschaften sind Kinder mit Flucht- und Migrationshintergrund sogar überdurchschnittlich vertreten (Spieß u.a. 2016). Dies unterstreicht die zentrale Rolle der **Schule als niedrigschwelliger Zugangsort zu Bildungs- und Teilhabeangeboten**. Demgegenüber sind Kinder mit Fluchthintergrund bei außerschulischen sportlichen und musischen Aktivitäten deutlich unterrepräsentiert. Analysen basierend auf Daten des SOEP aus den Jahren 2006–2014 zeigen, dass lediglich 41 % dieser Kinder außerhalb der Schule Sport trieben, verglichen mit 56 % der Kinder mit Migrationshintergrund und 66 % der Kinder ohne Migrationshintergrund (Spieß u.a. 2016). Die höhere Beteiligung an schulischen Sport-AGs kann die geringere Nutzung außerschulischer Angebote nicht kompensieren, so dass Kinder mit Fluchthintergrund insgesamt seltener an sportlichen und musischen Aktivitäten teilnehmen (Spieß u.a. 2016). Zu den Geflüchteten, die Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland gekommen sind, sowie zu geflüchteten Kindern aus der Ukraine liegen zu bildungsbezogenen Aktivitäten im Grundschulalter noch keine Ergebnisse vor.

6 Teilhabe geflüchteter Jugendlicher im Bereich der Sekundarstufe

Die Inklusion von Neuzugewanderten, die bei ihrer Einreise das Grundschulalter bereits überschritten haben, stellt sich als besondere Herausforderung dar. Neben der Tatsache, dass die neuzugewanderten Schüler und Schülerinnen in der Regel keine oder nur geringe Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes besitzen, welche in der Regel auch die Unterrichtssprache ist, müssen die Jugendlichen zusätzlich einer Schulform beziehungsweise einem Bildungsgang innerhalb des stark differenzierten deutschen Bildungssystems in der Sekundarstufe zugewiesen werden. Hinzu kommt, dass für geflüchtete Jugendliche zwar wie für Kinder im Grundschulalter die Schulpflicht gilt (siehe hierzu Kapitel 3.4), mit steigendem Alter Jugendliche in vielen Bundesländern aber nicht mehr allgemeinbildenden Schulen, sondern Berufsschulen zugewiesen werden.

6.1 Schulbesuchsquote geflüchteter Jugendlicher

Detaillierte Analysen mit den Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten zeigen für das Jahr 2016, dass mit **steigendem Alter die Schulbesuchsquote sinkt**: Der Anteil der Neuzugewanderten, die eine Grund- oder weiterführende Schule besuchten, sank von 85 % der 11- bis 14-Jährigen, über 73 % der 15–16-Jährigen auf 35 % der 17-Jährigen (de Paiva Lareiro 2019). Demgegenüber stieg die Zahl derer, die eine sonstige Schule (inklusive Förder- und Berufsschule) besuchten oder die keine Schule besuchten sukzessive mit dem Alter an und lag bei den 17-Jährigen bei 32 % beziehungsweise 33 % (de Paiva Lareiro 2019). Insgesamt zeigt sich daher, dass zwar **die Mehrheit der geflüchteten Jugendlichen eine Schule besucht, die Quoten aber deutlich hinter denen von Jugendlichen aus Familien ohne Migrationsgeschichte zurückbleiben**. Auch im Vergleich zu Jugendlichen aus Familien mit Migrationsgeschichte (aber ohne Fluchterfahrung) besuchten geflüchtete Jugendliche seltener eine Schule (für einen vergleichenden Überblick siehe de Paiva Lareira 2019). Inwieweit dies daran liegt, dass die Jugendlichen noch nicht ins Schulsystem integriert wurden (siehe Kapitel 6.2) oder eine Zuweisung zu einer Schule gar nicht mehr vorgesehen war, wird anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht ersichtlich. Mit steigendem Alter ist aber zu befürchten, dass keine Integration ins Schulsystem mehr vorgesehen ist. Für die geflüchteten Jugendlichen aus der **Ukraine** wird im Vergleich zur gleichaltrigen Gesamtpopulation **keine geringere Schulbesuchsquote** berichtet (Gambaro u.a. 2025): Nur sehr wenige der teilnehmenden Jugendlichen geben an, keine Schule zu besuchen und diese sind in der Regel zwischen 16 und 18 Jahre alt.

Viele ukrainische Geflüchtete nehmen darüber hinaus zusätzlich zum Schulbesuch in Deutschland durch **Online-Angebote weiterhin am Unterricht ukrainischer Schulen** teil. In der Altersgruppe von elf bis 17 betraf dies im Jahr 2023 52 % (Zinn u.a. 2025). Ähnliche Zahlen berichten auch Orobchuk und Kolleginnen für die Jahre 2023 und 2024 (Orobchuk u.a. 2026): Sie beobachten, dass Online-Angebote ukra-

inischer Schulen vor allem dann genutzt werden, wenn die Eltern mit dem deutschen Schulsystem nicht zufrieden sind. Auch Jugendliche aus Haushalten, in denen die Eltern über universitäre Bildung verfügen, nehmen häufiger an zusätzlichem Online-Unterricht ukrainischer Schulen teil. Kinder, deren Eltern über sehr gute Deutsch- oder Englischkompetenzen verfügen sowie Kinder, deren Eltern nicht in die Ukraine zurückkehren wollen, besuchen hingegen seltener ein zusätzliches Online-Angebot ukrainischer Schulen. Jugendliche, die keine deutsche Schule besuchen und ausschließlich am ukrainischen Online-Unterricht teilnehmen, gibt es kaum (Orobchuck u.a. 2026; Zinn u.a. 2025).

6.2 Dauer bis zur Einschulung

In der Regel dauert es eine Weile bis geflüchtete Jugendliche nach ihrer Einreise in Deutschland beschult werden. In den ReGES-Daten mussten die Neuzugewanderten im Durchschnitt **gut sieben Monate warten, bis sie eine Schule besuchen konnten**, wobei hier hohe Schwankungen zu beobachten sind: Manche Jugendlichen besuchten bereits nach einem Monat eine Schule, während dies bei anderen mehrere Jahre dauerte (Homuth u.a. 2020b).

Betrachtet man genauer, welche Faktoren mit der Dauer bis zur Einschulung zusammenhängen, wird deutlich, dass es hier **große bundeslandspezifische Unterschiede** gibt (Will u.a. 2022). In Bundesländern, in denen die Schulpflicht erst mit Zuweisung zu einer Kommune beginnt, müssen die jungen Geflüchteten signifikant länger bis zur Einschulung warten als in Ländern, in denen die Schulpflicht sofort oder drei Monate nach Zuzug aus dem Ausland beginnt. Neben bundeslandspezifischen Unterschieden zeigen die Analysen, dass Jugendliche aus einem **Elternhaus mit höherer formaler Bildung** und Jugendliche, die ihre **Schulleistungen im Herkunftsland auf einer Skala von 0 bis 100 besser einschätzen**, signifikant schneller eingeschult werden (Will u.a. 2022). Die Befürchtung, dass eine Einschulung von Geflüchteten mit unsicherem Aufenthaltsstatus hinausgeschoben oder verzögert wird, bestätigt sich nicht. Im Gegenteil: **Jugendliche mit unsicherem Aufenthaltsstatus mussten nicht so lange warten**, bis sie eingeschult wurden. Die Kontrolle des Einreisezeitpunktes zeigt, dass Jugendliche, die ab Mitte 2016 in Deutschland ankamen, schneller eingeschult wurden als jugendliche Geflüchtete, die zu einem früheren Zeitpunkt nach Deutschland kamen. Dies mag daran liegen, dass ab Mitte 2016 weniger Geflüchtete in Deutschland ankamen und zudem die Kommunen bereits Strukturen etabliert hatten, wie Neuzugewanderte in die Schulen integriert werden (Will u.a. 2022).

6.3 Art der Beschulung (Neuzuwandererklasse versus Regelklasse)

Verschiedene Datenquellen zeigen übereinstimmend, dass ein **Großteil** der geflüchteten Jugendlichen, die Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland kamen, **zunächst eine Neuzuwandererklasse besuchte**, wobei der Anteil derer, die ausschließlich separat beschult wurden, bei 44 % lag (Gambaro u.a. 2020). Auf der anderen Seite

wird angenommen, dass ein Drittel der neuzugewanderten Schüler und Schülerinnen direkt in Regelklassen integriert wird (Gambaro u.a. 2020). Insgesamt gibt es bei der Art der Beschulung jedoch **sehr große Unterschiede zwischen den Bundesländern** (Will u.a. 2022). Administrative Daten aus Nordrhein-Westfalen zeigen etwa, dass im Schuljahr 2015/2016 fast 75 % der Geflüchteten in der Sekundarstufe eine Neuzuwandererklasse besuchten (Emmerich u.a. 2020), also deutlich mehr als im bundesweiten Durchschnitt. Insgesamt verbleiben die meisten der Zugewanderten nur **relativ kurze Zeit in separaten Klassen** (Gambaro u.a. 2020; Homuth u.a. 2020b). Nur ein Fünftel der befragten Jugendlichen in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten gibt an, länger als ein Jahr eine Neuzuwandererklasse besucht zu haben (Gambaro u.a. 2020). Zahlen aus der IAB-BAMF-SOEP-Befragung zu Geflüchteten aus der Ukraine zeigen, dass auch in der Beschulung der neuzugezogenen Jugendlichen aus der **Ukraine Neuzuwandererklassen eingesetzt** werden: Im Schuljahr 2022/23 besuchten 21 % ausschließlich eine separate Klasse, 27 % eine Regelklasse mit unterstützendem Zusatzunterricht und 52 % ausschließlich eine Regelklasse (Zinn u.a. 2025). Die **Anteile der Jugendlichen, die ausschließlich eine Neuzuwandererklasse** besuchten, sind damit im Vergleich zur Beschulung geflüchteter Jugendlicher Mitte und Ende der 2010er Jahre **gesunken**.

Die einzelnen Bundesländer in Deutschland können selbst entscheiden, welche Strategien zur Beschulung neuzugewandelter Schüler und Schülerinnen sie einsetzen (siehe hierzu auch Kapitel 3.4). Wenn Neuzuwandererklassen eingesetzt werden, ist die **konkrete Ausgestaltung** auch **kaum reglementiert**: Es gibt keine einheitlichen Vorgaben, wie lange Neuankömmlinge eine separate Klasse besuchen sollen, nach welchen Kriterien der Übertritt in die Regelklasse erfolgen soll und wie dieser Übergang vorbereitet und begleitet werden sollte (beispielsweise Gogolin u.a. 2003; Brüggemann/Nikolai 2016). Es fehlen einheitliche Lehrpläne sowie Vorgaben für die Lehrkräfte, die diese Klassen unterrichten (beispielsweise Neumann u.a. 2021). Kritisiert wird auch die **hohe Heterogenität** in den Neuzuwandererklassen im Hinblick auf schulische Vorerfahrung und Deutschkompetenzen sowie die **hohe Fluktuation** (beispielsweise Gamper u.a. 2020; Karakayalı u.a. 2017; Neumann u.a. 2021).

Welche Faktoren beeinflussen, ob Jugendliche eine Neuzuwandererklasse besuchen? Analysen mit den ReGES-Daten zeigen, dass **vor allem bildungspolitische Vorgaben der Bundesländer** bestimmen, ob Schüler und Schülerinnen direkt in eine Regelklasse integriert werden oder zunächst eine Neuzuwandererklasse besuchen (Will u.a. 2022). Diese Befunde sind robust und bleiben auch bestehen, wenn weitere individuelle und familiäre Faktoren kontrolliert werden. **Individuelle Faktoren spielen kaum eine Rolle bei der Zuweisung**: Lediglich Kinder, deren Eltern mindestens eine postsekundäre Bildung⁵ erreicht haben, haben eine geringfügig

⁵ Mit postsekundärer Bildung sind formale Bildungsgänge gemeint, die in der Regel auf einem Abschluss der Sekundarstufe II (zum Beispiel Abitur, Berufsausbildung) aufbauen, aber noch nicht der tertiären Bildung (Universität, Hochschule) angehören.

kleinere Wahrscheinlichkeit eine Neuzuwandererklasse zu besuchen, während geflüchtete Jugendliche mit steigendem Einreisealter eine leicht höhere Wahrscheinlichkeit haben, separat beschult zu werden (Will u.a. 2022). Auch **regionale Faktoren** hängen mit der Art der Beschulung zusammen: Vor allem in **Kommunen mit vielen Geflüchteten** werden Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe häufiger separat beschult (Will/Becker 2025). In Kommunen mit **vielen Schulen** werden Neuzugewanderte hingegen seltener in Neuzuwandererklassen beschult (Will/Becker 2025). Deutschkompetenzen, die für die Zuweisung zu einer Neuzuwandererklasse der zentrale Faktor sein sollten, konnten in der Untersuchung nicht kontrolliert werden, da in der ReGES-Studie zwar standardisierte Deutschtests durchgeführt wurden, die erste Testung aber erst nach der Erstbeschulung in Deutschland stattgefunden hat. **Fehlende Informationen über Deutschkompetenzen vor Aufnahme der Schule in Deutschland** in einer separaten Klasse oder in einer Regelklasse machen es auch schwierig, Aussagen über die Wirksamkeit der verschiedenen Beschulungsstrategien zu treffen. Analysen zeigen, dass eine anfängliche Beschulung in einer Neuzuwandererklasse auch nach dem Übertritt in die Regelklasse noch **mit niedrigeren Deutschkompetenzen** assoziiert ist (Winkler/Carwehl 2025). Eine kausale Interpretation kann aufgrund der genannten Probleme jedoch nicht vorgenommen werden. In der DJI-Studie zu ukrainischen Jugendlichen in Deutschland, in der im Schuljahr 2022/2023 insgesamt 25 leitfadengestützte Interviews mit 12- bis 18-Jährigen geführt wurden, wird deutlich, dass **sowohl Neuzuwandererklassen** (in dieser Studie konkret Brückenklassen genannt) **als auch Regelklassen**, abhängig von der individuellen Situation, jeweils **Vor- und Nachteile** mit sich bringen. So berichtet eine 17-jährige Schülerin, dass sie sich in einer Brückenklasse nicht ausreichend gefördert fühlt, da die **große Altersspanne** innerhalb der Klasse dazu führt, dass Inhalte häufig spielerisch und eher auf Jüngere ausgerichtet vermittelt werden. Gleichzeitig bieten die konstanten Lerngruppen der Brückenklassen die Möglichkeit, eine gute Klassengemeinschaft aufzubauen und **Freundschaften in der Muttersprache** zu knüpfen. Auch berichten die meisten ukrainischen Kinder und Jugendlichen, dass in den Brückenklassen eine **ukrainisch- oder russischsprachige Lehrkraft** zur Verfügung steht. Diese kann helfen die deutsche Sprache besser zu lernen, da konkrete Fragen beispielsweise zur Grammatik leicht in einer bekannten Sprache erklärt werden können. Demgegenüber schildert ein 12-jähriges Mädchen sehr positive Erfahrungen in einer Regelklasse, in der sie sich gut eingebunden und integriert fühlt. Auch profitieren ukrainische Jugendliche sprachlich von der **Interaktion mit anderen Jugendlichen in Regelklassen**. Andere Jugendliche berichten hingegen auch von negativen Erlebnissen wie **Mobbing oder Anfeindungen**. Insgesamt zeigt sich in den Interviews, dass das schulische Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen, unabhängig von der Klassenform, maßgeblich vom Engagement und der Unterstützung durch die Lehrkräfte abhängt (Chabursky u.a. 2023; siehe hierzu auch Kapitel 6.8).

6.4 Besuchte Schulform

Geflüchtete, die Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland gekommen sind, besuchen im Vergleich zur Gesamtpopulation **seltener ein Gymnasium oder eine Realschule** und stattdessen **häufiger eine Haupt- oder Mittelschule oder Schulen**

mit mehreren Bildungsgängen (de Paiva 2019; Henschel u.a. 2019; Homuth u.a. 2020b). Innerhalb dieser Geflüchtetenkohorte hatten Schüler und Schülerinnen aus Syrien die höchste Wahrscheinlichkeit eine Schule mit mittleren oder hohen Bildungszweigen zu besuchen (de Paiva 2019). Ein etwas **anderes Bild** zeigt sich, wenn man die 11–17-jährigen geflüchteten Schüler und Schülerinnen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/23 betrachtet: Im Vergleich zur Gesamtpopulation besuchten sie zwar auch häufiger eine Haupt- oder Mittelschule, besuchten etwas häufiger noch die Grundschule oder hatten die Schule bereits verlassen, der Anteil der ukrainischen Geflüchteten, die ein Gymnasium besuchten, war mit fast 39 % aber fast ebenso hoch wie in der deutschen Gesamtpopulation (Zinn u.a. 2025). **Geflüchtete aus der Ukraine besuchten damit vergleichsweise häufig anspruchsvollere Schulformen**, allerdings ist das durchschnittliche Bildungsniveau in der Ukraine auch wesentlich höher als in den Hauptherkunftsstaaten der Fluchtzuwanderung Mitte der 2010er Jahre. Inwieweit auch mögliche bildungspolitische Änderungen eine Rolle für diesen Gruppenunterschied spielen, kann anhand des Forschungsstandes nicht beurteilt werden.

Eine genauere Analyse von Faktoren, die mit der Wahl der besuchten Schulform in Verbindung gebracht werden, zeigt, dass auch die besuchte Schulform maßgeblich mit **bildungspolitischen Regelungen** zusammenhängt: In Bundesländern, in denen Neuzuwandererklassen vornehmlich an Haupt- oder Mittelschulen angesiedelt sind, scheint es Jugendlichen auch nach Übergang in eine Regelklasse seltener zu gelingen, ein Gymnasium zu besuchen (Will/Homuth 2020; Will u.a. 2022). Darüber hinaus zeigen sich jedoch auch aus der bisherigen Bildungsforschung bekannte Zusammenhänge: Kinder aus **Familien mit höherer formaler Bildung** und Kinder, die ihre **Schulleistungen im Herkunftsland auf einer Skala von 0 bis 100 besser einschätzen**, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium zu besuchen (Will/Homuth 2020). **Fluchtspezifische Faktoren**, wie der Aufenthaltsstatus, die Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkunft, das Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung oder die Dauer der Unterbrechung der Bildungsbiographie hängen nicht signifikant mit dem Besuch eines Gymnasiums zusammen (Will/Homuth 2020). Eine weitere Studie konnte jedoch einen schwachen signifikanten Zusammenhang mit der Art der Unterbringung feststellen: Geflüchtete Jugendliche, die bereits in einer **privaten Wohnung** lebten, hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit eine Schule mit mittleren und hohen Bildungszweigen zu besuchen (de Paiva Lairero 2019). Geflüchtete, die eine **Neuzuwandererklasse** besuchten, hatten hingegen eine geringere Wahrscheinlichkeit, eine anspruchsvollere Schule zu besuchen – ein Indiz dafür, dass Neuzuwandererklassen häufiger an Haupt- und Mittelschulen angesiedelt sind (de Paiva Lairero 2019).

Die **anfängliche Zuweisung zu einer Schulform** ist deswegen besonders relevant, da trotz gestiegener Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems Schulwechsel – insbesondere Aufstiege – nach wie vor selten sind und gerade für Neuzugewanderte selten stattfinden (Emmerich u.a. 2020; Massumi 2019; Schouwink/Mundt 2025).

6.5 Altersgerechte Einstufung

Neben der Frage, welche Schulform besucht werden soll und ob Neuzugewanderte eine separate Klasse besuchen oder sofort den Regelunterricht besuchen, stellt sich auch die Frage, in welche Klassenstufe die Neuankömmlinge eingestuft werden sollen. Verschiedene Studien zeigen übereinstimmend, dass geflüchtete Jugendliche **oftmals in Klassen eingeschult werden, die nicht ihrem Alter entsprechen** (de Paiva Lairero 2019; Homuth u.a. 2020b). Während 15-Jährige in Deutschland gemäß der PISA-Studie im Jahr 2015 zu 44 % die 10. Klasse und zu 48 % die 9. Klasse besuchten, traf dies auf die 15-Jährigen in der ReGES-Studie im Jahr 2018 nur zu 9 % und 43 % zu (Homuth u.a. 2020b). Die Geflüchteten besuchten hingegen häufiger die 8. (31 %) oder sogar erst die 7. Klasse (8 %). Betrachtet man genauer, welche Faktoren mit einer altersadäquaten Einschulung zusammenhängen, wird deutlich, dass in Bundesländern, die neuzugewanderte Jugendliche **direkt bei Beginn der Beschulung einer Klassenstufe zuweisen, eher altersadäquat eingeschult wird** (Will u.a. 2022). Hier wird vermutlich das Alter als Proxy für den Wissensstand herangezogen. In Bundesländern, die erst später eine Zuweisung zu einer Klassenstufe vornehmen, werden die Jugendlichen eher niedrigeren Klassenstufen zugewiesen. Jugendliche, die bei ihrer Einreise bereits älter waren, sowie Jugendliche, deren Eltern eine geringe formale Bildung haben, haben ebenfalls eine höhere Wahrscheinlichkeit nicht altersadäquat eingeschult zu werden (Will u.a. 2022). Kurzfristig scheint die Beschulung mit jüngeren Klassenkameraden und Klassenkameradinnen für das Wohlbefinden der jungen Geflüchteten in der Schule keine Rolle zu spielen (Will u.a. 2025). Welche mittel- und langfristigen Folgen dies für die Kompetenzentwicklung und die weitere Bildungskarriere hat, wurde bislang nicht untersucht.

6.6 Schulische Leistungen geflüchteter Jugendlicher in der Sekundarstufe

Analysen mit den Daten des IQB-Bildungstrend zeigen übereinstimmend, dass geflüchtete Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe im Jahr 2018 signifikant **geringere Kompetenzen** in Mathematik und verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern aufwiesen als Schüler und Schülerinnen aus Familien ohne Migrationsgeschichte (Glinka/Winkler 2024; Schipolowski u.a. 2021). Die Unterschiede verringern sich zwar, wenn zusätzlich familiäre Faktoren (beruflicher Status der Eltern, kulturelles Kapital) oder die Deutschkompetenzen der Jugendlichen kontrolliert werden, bleiben aber statistisch signifikant (Schipolowski u.a. 2021). Der Rückstand entspricht in etwa dem Lernstoff eines Schuljahres (Schipolowski u.a. 2021). Insgesamt **tragen Deutschkompetenzen am stärksten dazu bei, die Kompetenzunterschiede zu erklären**. Dies verweist nochmals mehr auf die **Wichtigkeit von gezielter Deutschförderung**, da Deutschkompetenzen auch für die Entwicklung in den anderen Schulfächern zentral sind. Die Analysen zeigen zudem, dass geflüchtete Jugendliche auch im Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen in den Kompetenztests schlechter abschneiden. Dies gilt nicht nur für Migranten und Migrantinnen der zweiten Generation, sondern auch für andere Zugewanderte mit eigener Migrationserfahrung, jedoch ohne Fluchterfahrung (Glinka/Winkler 2024; Schipolowski u.a. 2021). Insbesondere unterschiedliche **Deutschkompetenzen**

können einen Teil der Unterschiede in den Mathematikkompetenzen zwischen diesen verschiedenen Gruppen von Zugewanderten der ersten Generation erklären, die Unterschiede verbleiben aber statistisch signifikant (Glinka/Winkler 2024; Schipolowski u.a. 2021). Institutionelle Faktoren (wie Schulform oder Zusammensetzung der Klasse) hängen zwar grundsätzlich mit den Mathematikkompetenzen zusammen, erklären aber nicht die Unterschiede zwischen den beiden Zuwanderergruppen (Migranten und Migrantinnen mit eigener Fluchterfahrung und Migranten und Migrantinnen mit eigener Migrationserfahrung, aber ohne Fluchterfahrung), was insgesamt auf eine **sozialräumliche Segregation von Neuzugewanderten** hindeuten könnte (Glinka/Winkler 2024).

Einige Studien fokussieren nicht auf Kompetenztests, sondern auf Noten, die einerseits Ausdruck der schulischen Kompetenzen sind, andererseits aber auch Interpretationsspielraum bei den Lehrkräften lassen (Will/Homuth 2020): Auch hier zeigt sich ein starker positiver Zusammenhang zwischen den erreichten Noten und den **Deutschkompetenzen** der Geflüchteten. Eine **Rückkehrorientierung** ist hingegen mit schlechteren Noten assoziiert. Neben weiteren Faktoren, die aus der sozialen und migrationsbezogenen Bildungsungleichheitsforschung bekannt sind (beispielsweise vorherige Schulleistungen, elterliche Bildung, Kontakt zu Deutschen), sind auch fluchtspezifische Faktoren relevant: Jugendliche mit **höherem Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung** erreichen teilweise etwas geringere Noten, allerdings ist der Zusammenhang nicht in allen Modellen statistisch signifikant. Die Art der Unterbringung an sich hängt nicht mit den erreichten Noten zusammen, allerdings erreichen Jugendliche, die öfter einen **ruhigen Platz zum Lernen** haben, bessere Noten. Der Aufenthaltsstatus ist nicht mit den erreichten Noten assoziiert. In einer Studie, die sich den Zusammenhang zwischen Aufenthaltsstatus und Notendurchschnitt detailliert ansieht, wird deutlich, dass eine **Unterscheidung zwischen offiziellem Aufenthaltsstatus und subjektiv wahrgenommener Bleibeperspektive** vorgenommen werden muss (Homuth u.a. 2020a). Während Jugendliche mit einem eher unsicheren Aufenthaltsstatus durchschnittlich sogar bessere Noten erzielen als Jugendliche mit einem sichereren Aufenthaltstitel, erreichen Geflüchtete, die ihre Bleibeperspektive subjektiv als unsicher wahrnehmen, schlechtere Noten als Jugendliche, die es als (sehr) wahrscheinlich einschätzen, in Deutschland bleiben zu können.

6.7 Schulabschlüsse geflüchteter Schulabgänger und Schulabgängerinnen

In Anbetracht der geringeren Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Vergleich zur gleichaltrigen Gesamtpopulation (siehe Kapitel 6.6) und auch vor dem Hintergrund, dass Geflüchtete seltener Schulformen besuchen, an denen ein Abitur erworben werden kann (siehe Kapitel 6.4), ist auch zu erwarten, dass geflüchtete Jugendliche, die mitten in ihrer Schullaufbahn nach Deutschland kamen, im Vergleich zur Gesamtpopulation niedrigere Schulabschlüsse erreichen und öfter die Schule ohne Schulabschluss verlassen. Zu den Abschlussquoten geflüchteter Schulabgänger und Schulabgängerinnen liegen jedoch leider keine Daten vor. Die Daten des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2024) zu Schulabgängern und

Schulabgängerinnen nach Staatsangehörigkeit können jedoch dazu beitragen, hier Tendenzen zu zeigen, da die seit Mitte der 2010er Jahre oder später zugewanderten schulpflichtigen Geflüchteten in der Gruppe der Abgehenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit überrepräsentiert sein sollten. Die Statistiken für das Schuljahr 2023/2024 zeigen, dass 18 % der ausländischen Staatsbürger und Staatsbürgerinnen die Schule **ohne Abschluss** verließen, während dies in der Gruppe der deutschen Staatsbürger und Staatsbürgerinnen lediglich 6 % waren. Ausländische Abgehende verließen zudem mit 31 % **häufiger die Schule mit einem Hauptschulabschluss** (deutsche Abgehende 15 %). Auf der anderen Seite erreichten ausländische Absolvierende **seltener einen mittleren Schulabschluss (39 %) oder die allgemeine Hochschulreife (12 %)**, während bei den deutschen Schulabgängern und Schulabgängerinnen 43 % einen mittleren Abschluss erwarben und 36 % die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife verließen. Einschränkend muss erwähnt werden, dass diese Daten das Gesamtbild zu Ungunsten der Geflüchteten verzerren können, da sich Zugewanderte mit höherer Bildung eher einbürgern lassen (Weinmann u.a. 2012) und auf der anderen Seite die Einbürgerung selbst wieder einen positiven Einfluss auf den weiteren Bildungsweg haben kann (Gathmann u.a. 2021). Auf der anderen Seite könnten die Daten das Gesamtbild auch zu Gunsten der Geflüchteten verzerren, da nicht zwischen Geflüchteten und ausländischen Abgehenden ohne Fluchterfahrung unterschieden werden kann, selbst Zugewanderte ohne Fluchterfahrung aber über höhere Kompetenzen verfügen (siehe Kapitel 6.6). Kemper und Reinhardt (2026) versuchen in einer aktuellen Studie, die Gruppe der Geflüchteten innerhalb der Gruppe der ausländischen Abgehenden genauer zu definieren. Hierzu kombinieren sie die Daten der amtlichen Schulstatistik mit Daten des Ausländerzentralregisters (AZR): Anhand des AZR werden Staatsangehörigkeiten definiert, bei denen in der Gruppe der Schulpflichtigen (sechs bis 18 Jahre) im Jahr 2019 der Geflüchtetenanteil bei mindestens 50 % lag. Nur diese Staatsangehörigkeiten werden im weiteren Verlauf der Studie näher betrachtet. Dies ist allerdings nur für neun Bundesländer möglich, da nur in diesen Bundesländern die Daten eine Differenzierung der ausländischen Abgehenden nach Staatsangehörigkeiten erlauben. Die Ergebnisse zeigen, dass im Jahr 2019 26 % der Geflüchteten die Schule ohne Hauptschulabschluss verließen. 41 % erreichten einen Hauptschulabschluss, während die Anteile der geflüchteten Absolvierenden mit mittlerem Abschluss (26 %) und (Fach-)Hochschulreife (7 %) wesentlich geringer ausfielen. Insgesamt zeigen sich jedoch **sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern**. Um die unterschiedliche Schulstruktur der einzelnen Bundesländer zu berücksichtigen und miteinzubeziehen, dass es auch innerhalb der Gesamtpopulation große Unterschiede im Hinblick auf die erreichten Schulabschlüsse zwischen den Bundesländern gibt, berechnen Kemper und Reinhardt (2026) für jedes Bundesland einen Index, mit dessen Hilfe angegeben werden kann, wie groß die Unterschiede zwischen den geflüchteten Schulabgängern und Schulabgängerinnen und den Abgehenden ohne Fluchterfahrung sind: Für alle Bundesländer kann übereinstimmend gezeigt werden, dass **geflüchtete Abgehende im Vergleich zu Absolvierenden ohne Fluchterfahrung im Jahr 2019 häufiger die Schule ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss verließen und seltener mit mittlerem Abschluss oder Abitur**. Auch bei dieser Analyse zeigen sich jedoch große Unterschiede zwischen den Bundesländern: Während etwa in Bayern Geflüchtete sechs-

mal so häufig die Schule ohne Hauptschulabschluss verließen, erreichten in Hamburg Geflüchtete nur dreimal so häufig keinen Schulabschluss (für einen detaillierten Überblick über alle Schulabschlüsse und alle neun Bundesländer siehe Kemper/Reinhardt 2026, S. 7). Berücksichtigt man zusätzlich, welche Schulform geflüchtete Schulabgänger und Schulabgängerinnen vorher besucht haben, werden ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern sichtbar: Während Geflüchtete in manchen Bundesländern zwar deutlich seltener zuletzt ein Gymnasium besuchten (beispielsweise 4 % in Bayern versus 15 % in Nordrhein-Westfalen), erreichten in Bayern 72 % dieser Gruppe die (Fach-)Hochschulreife, während es in Nordrhein-Westfalen nur 42 % waren. Insgesamt zeigen die Ergebnisse von Kemper und Reinhardt, dass Geflüchtete im Jahr 2019 geringere Abschlüsse erreichen konnten als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen ohne Fluchterfahrung. Einschränkung muss jedoch auch hier festgehalten werden, dass die Gruppe der Geflüchteten nicht exakt identifiziert werden kann, so dass die Ergebnisse lediglich eine Annäherung an die tatsächlichen Abschlussquoten geflüchteter Abgehender darstellen. Eine weitere Annäherung an Abschlussquoten geflüchteter Jugendlicher erlaubt die BA/BIBB-Bewerberbefragung (Winkler 2026): Befragt wurden hier Personen, die bei der Bundesagentur für Arbeit als Ausbildungsstellenbewerber und Ausbildungsstellenbewerberinnen gemeldet sind, unter anderem zu ihrem erreichten Qualifikationsniveau. 2018 konnten nahezu 40 % der ausbildungsinteressierten Geflüchteten (noch) keinen Abschluss vorweisen. Im Jahr 2024 waren dies nur noch 10 %. Auch die Anteile der Geflüchteten, die einen Hauptschulabschluss erworben hatten, stieg von 26 % im Jahr 2018 auf 40 % im Jahr 2024. Ebenso erhöhte sich der Anteil der geflüchteten Bewerber und Bewerberinnen mit mittlerem Schulabschluss von 16 % (2018) auf 34 % (2024). Der Anteil von Geflüchteten mit (Fach-)Abitur blieb hingegen mit 11 % unverändert. Der Autor schlussfolgert daher, dass die Gruppe der ausbildungsinteressierten Geflüchteten ihr **Qualifikationsniveau zwar insgesamt verbessern** konnte, der Anstieg im Qualifikationsniveau aber überwiegend unterhalb des Abiturniveaus stattgefunden hat (Winkler 2026). Einschränkung ist anzumerken, dass hier lediglich Personen berücksichtigt werden konnten, die sich auf eine Ausbildungsstelle bewerben wollen. Personen, die direkt in den Arbeitsmarkt einmünden, weisen möglicherweise ein geringeres Qualifikationsniveau auf, während Personen, die ein Abitur erwerben, vermutlich auch häufiger ein Studium anstreben als eine Berufsausbildung im dualen System.

6.8 Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden in der Schule

In Anbetracht der ungünstigeren Ausgangslage, beispielsweise im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung, und die vielen Herausforderungen, mit denen junge Geflüchtete konfrontiert sind, könnte man erwarten, dass sich geflüchtete Jugendliche in der Schule möglicherweise weniger wohl fühlen. Dies ist für die Mitte der 2010er Jahre zugewanderten Geflüchteten nicht der Fall: Der **Großteil der geflüchteten Jugendlichen fühlt sich in der Schule wohl** (Will u.a. 2025), zeigt eine **hohe Schulzufriedenheit** (Henschel et al., 2019) und eine **hohe soziale Eingebundenheit** (Henschel u.a. 2019) sowie ein **hohes Zugehörigkeitsgefühl** zur jeweiligen

Schule (Gambaro u.a. 2020). Das Gefühl der Schulzugehörigkeit ist dabei sogar höher als in der gleichaltrigen Gesamtpopulation (Gambaro u.a. 2020). Für die Gruppe der Geflüchteten aus der Ukraine werden im Vergleich zu den 15-Jährigen der deutschen oder der ukrainischen PISA-Studie 2022 hingegen etwas geringere Werte für das Schulzugehörigkeitsgefühl berichtet (Gambaro u.a. 2025): So gaben etwa 63 % der befragten ukrainischen Geflüchteten an, sich der Schule in Deutschland zugehörig zu fühlen. In der PISA-Studie 2022 für Deutschland insgesamt berichteten hingegen 76 % der Befragten ein solches Gefühl der Schulzugehörigkeit.

Verschiedene Faktoren hängen mit der Zugehörigkeit und dem Wohlbefinden geflüchteter Schüler und Schülerinnen zusammen: Neben Faktoren, die aus der allgemeinen Wohlbefindensforschung bekannt sind, wie etwa Gesundheit, Alter oder die Schulleistungen, hängen auch fluchtspezifische Faktoren mit dem Wohlbefinden in der Schule zusammen (Will u.a. 2025): Ein **unsicherer Aufenthaltsstatus** ist etwa mit geringerem Wohlbefinden in der Schule verknüpft. Darüber hinaus sind die **Wahrnehmung von Problemen aufgrund von kulturellen und religiösen Unterschieden** sowie **Diskriminierungserfahrungen** als stärkste negative Faktoren zu nennen. Auf der anderen Seite können **Lehrkräfte**, die sich um die geflüchteten Schüler und Schülerinnen kümmern, deren Wohlbefinden maßgeblich positiv beeinflussen. Der Besuch einer Neuzuwandererklasse hängt nicht mit dem Wohlbefinden in der Schule zusammen. Für das Zugehörigkeitsgefühl hingegen gibt es Indizien, dass sich die Geflüchteten **am stärksten der Schule verbunden fühlen, wenn sie zwar eine Regelklasse besuchen, aber zusätzliche Sprachförderung bekommen** (Pagel/Edele 2022). Für die ukrainischen Geflüchteten sieht man, dass auch hier ältere Jugendliche sowie geflüchtete Jugendliche, die nach dem Krieg **in die Ukraine zurückkehren wollen**, ein geringeres Schulzugehörigkeitsgefühl aufweisen (Gambaro u.a. 2025).

Neben hohen Werten beim Wohlbefinden und bei der Schulzugehörigkeit zeigen die geflüchteten Jugendlichen, die Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland gekommen sind, auch **hohe Bildungsambitionen** (Lechner/Huber 2017; Will u.a. 2018).

6.9 Teilhabe an bildungsbezogenen Aktivitäten im Sekundarschulalter

Mit Blick auf die Nutzung ganztägiger Schulangebote zeigen Analysen auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche auch im Alter von 12 bis 14 Jahren in den Jahren 2017 bis 2018 **besonders häufig Ganztags- und Hortangebote in Anspruch nahmen**. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund, die eine Ganztagschule besuchten, betrug 51 % und lag damit deutlich über dem der Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund, aber ohne Fluchthintergrund (41 %) sowie ohne Migrationshintergrund (32 %) (Gambaro u.a. 2020). Der Unterschied zur Gruppe ohne Migrationshintergrund ist statistisch signifikant. Werden jedoch familiäre und sozioökonomische Merkmale in die Analysen einbezogen, verringert sich dieser Unterschied und verliert seine statistische Signifikanz. Dies deutet darauf hin, dass der Ganztagsschulbesuch geflüchteter

12–14-Jähriger **insbesondere durch familiäre Rahmenbedingungen beeinflusst** wird (Gambaro u.a. 2020). Ein vergleichbares Muster zeigt sich beim Besuch von Hortangeboten. Etwa 22 % der geflüchteten Kinder und Jugendlichen nutzten ein Hortangebot, während dies bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (aber ohne Fluchthintergrund) zu 11 % und bei Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu 8 % der Fall war (Gambaro u.a. 2020).

Daten aus den Jahren 2006 bis 2014 auf Basis des SOEP weisen darauf hin, dass Jugendliche mit Migrations- oder Fluchthintergrund auch in der Sekundarstufe **häufiger an freiwilligen schulischen Angeboten wie Sport- oder Musik-AGs teilnahmen** als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Spieß u.a. 2016). So waren 32 % der Jugendlichen mit Migrations- oder Fluchthintergrund Teil einer Sport-AG, während der entsprechende Anteil bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bei 22 % lag. Gleichzeitig beteiligten sich Jugendliche mit Migrations- beziehungsweise Fluchthintergrund aber **seltener an außerschulischen Aktivitäten**. Werden schulische und außerschulische Nutzungsquoten gemeinsam betrachtet, zeigte sich im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund **insgesamt eine geringere Teilhabe** dieser Gruppe an entsprechenden Angeboten (Spieß u.a. 2016). Wie bereits im Grundschulalter lässt sich also festhalten, dass die Teilhabe an bildungsbezogenen Aktivitäten von Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund in den Jahren 2006–2014 insbesondere über schulische Angebote verlief und weniger über außerschulische Angebote. Aktuellere empirische Ergebnisse auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten, die neuzugewanderte Geflüchtete berücksichtigen, zeichnen ein ähnliches Bild. Analysen mit Daten aus den Jahren 2017 bis 2018 zeigen, dass der Anteil der 12-jährigen Kinder mit Fluchthintergrund (52 %) und mit Migrationshintergrund (47 %), die in **Sportvereinen aktiv waren, deutlich unter dem Anteil Gleichaltriger ohne Migrationshintergrund** (70 %) lag (Gambaro u.a. 2020). In der Gruppe der Mitte der 2010er Jahre zugewanderten Geflüchteten nahmen Jugendliche mit Fluchthintergrund im Alter von 14 und 17 Jahren in den Jahren 2017 und 2018 auch deutlich seltener an Sport-AGs teil (9 %) als Jugendliche mit Migrationshintergrund (17 %) oder ohne Migrationshintergrund (18 %) (Gambaro u.a. 2020). Neben sportlichen Aktivitäten bestehen für Jugendliche zudem Möglichkeiten zur **Beteiligung in Jugendgruppen**. An solchen Angeboten nahmen 41 % der geflüchteten Kinder und Jugendlichen teil und damit **überdurchschnittlich häufig** im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (14 %) und ohne Migrationshintergrund (28 %) (Gambaro u.a. 2020).

Auch zur Freizeitgestaltung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine liegen bereits empirische Befunde aus dem Jahr 2024 vor: Insgesamt berichteten **rund zwei Drittel (64 %) der ukrainischen Kinder und Jugendlichen im Alter von 11 – 17 Jahren, an mindestens einer außerschulischen Aktivität teilzunehmen** (Gambaro u.a. 2025). Sportliche Aktivitäten im Allgemeinen stellen dabei mit Abstand die am häufigsten genutzte Freizeitform dar. Künstlerische und musische Angebote folgen an zweiter Stelle. Jugendgruppen werden hingegen selten besucht (Gambaro u.a. 2025). Nur knapp unter 10 % der befragten Kinder und Jugendlichen nahmen an solchen Angeboten teil.

6.10 Besondere Situation unbegleiteter geflüchteter Minderjähriger

Die meisten unbegleiteten geflüchteten Minderjährigen sind **16 Jahre oder älter**, wenn sie in Deutschland einreisen (Bundestag 2025; Tangermann/Hoffmeyer-Zlotnik 2018). Die Bildungsintegration dieser besonders schutzbedürftigen Personen findet daher entweder in der Sekundarstufe der allgemeinbildenden Schule oder in den beruflichen Schulen statt. Der **Anteil der männlichen Jugendlichen** ist unter den unbegleiteten geflüchteten Minderjährigen **überproportional hoch**. Im Jahr 2024 wurden beispielsweise 92 % der Asylerstanträge unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter von männlichen Jugendlichen gestellt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025). Die meisten Asylerstanträge wurden im Jahr 2024 für unbegleitete geflüchtete Minderjährige aus Syrien (42 %) gestellt, gefolgt von Afghanistan (25 %) und Somalia (8 %) (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2025). Unbegleitete geflüchtete Minderjährige aus der Ukraine sind in dieser Statistik nicht enthalten, da für sie kein Asylantrag gestellt werden muss. Nach Angaben der Jugendämter zu den Herkunftsstaaten der tatsächlich in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe aufgenommenen unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten bildeten Kinder und Jugendliche aus der Ukraine im Jahr 2023 mit 5 % nach Afghanistan (41 %) und Syrien (27 %) die drittgrößte Gruppe (Bundestag 2025).

Unbegleitete geflüchtete Minderjährige stehen unter dem **Schutz des Kinder- und Jugendhilferechts** (SGB VIII) und werden unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe versorgt, betreut und untergebracht. Nach ihrer Einreise werden unbegleitete geflüchtete Minderjährige vom zuständigen Jugendamt vorläufig in Obhut genommen. Dieses Verfahren ist seit 2015 mehrstufig organisiert. Zunächst erfolgt die **vorläufige Inobhutnahme**, diese beinhaltet unter anderem eine Kindeswohlgerechte Unterbringung in einer Einrichtung oder bei einer Person, die Suche nach Angehörigen in Deutschland, eine Identitäts- und Altersfeststellung und das Erstscreening. Danach wird entschieden, ob die Jugendlichen am Ankunftsort verbleiben oder auf andere Bundesländer verteilt werden. Im Anschluss folgt die **reguläre Inobhutnahme**, währenddessen wird in einem Clearingverfahren die persönliche Situation geklärt, ein Vormund bestellt und über die weitere Unterbringung sowie notwendige Unterstützungsmaßnahmen entschieden. Die Unterbringung findet entweder in **allgemeinen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder in speziell auf unbegleitete geflüchtete Minderjährige zugeschnittenen Angeboten** statt (Tangermann/Hoffmeyer-Zlotnik 2018; Thomas u.a. 2018).

Für unbegleitete Minderjährige gilt die Schulpflicht ab der regulären Inobhutnahme, während ein Recht zum Schulbesuch in manchen Bundesländern bereits ab Einreise besteht. Neben dem Schulbesuch gibt es für unbegleitete geflüchtete Minderjährige die Möglichkeit an Sprachkursen außerhalb der Schule teilzunehmen. Oft bieten Wohneinrichtungen oder Ehrenamtliche Sprachkurse, Sprachförderung oder Nachhilfeangebote an (Tangermann/Hoffmeyer-Zlotnik 2018).

Eine Befragung von Jugendämtern und Einrichtungen aus den Jahren 2023/2024 (Bundesministerium für Bildung Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2025) ergab, dass die Motivation der unbegleiteten geflüchteten Minderjährigen hinsichtlich des

deutschen Spracherwerbs und der Erreichung eines Bildungsabschlusses hoch ist. Trotzdem gaben 80 % der Einrichtungen an, dass **fehlende Deutschsprachkenntnisse** häufig Gründe für fehlende schulische und berufliche Orientierung sind. Die Bewältigung von sprachlichen und kulturellen Verständigungsproblemen wurde von den Jugendämtern unter anderem als zentrale Herausforderung benannt. Nach Ansicht der Ämter hat sich zudem im Vergleich zum Jahr 2021 das **Angebot zum Deutschspracherwerb verschlechtert**. Weitere Themen, die für unbegleitete geflüchtete Minderjährige belastend sind, sind die **Trennung von der Familie, ungeklärte aufenthaltsrechtliche Fragen** und **unklare Zukunftsaussichten**. Darüber hinaus wurde die Verfügbarkeit der **außerschulischen Bildungsangebote** im Allgemeinen bewertet: 58 % der befragten Jugendämter gaben an, dass sich die Angebote im Vergleich zum Jahr 2021 **verschlechtert** haben (Bundesministerium für Bildung Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2025). Auch in einer explorativen Studie des Deutschen Jugendinstituts (2017) zeigt sich, dass die geflüchteten Jugendlichen im Allgemeinen sowohl dem Thema Schule als auch dem Thema Sprache trotz der Einschränkungen und Hürden (beispielsweise unklare Bleibeperspektiven, mangelnde Ressourcen), eine hohe Bedeutung zuweisen und sie eine hohe Eigenmotivation mitbringen (Lechner/Huber 2017). In der Analyse zeigt sich, dass **unbegleitete geflüchtete Minderjährige bessere Wohnbedingungen** vorfanden als Jugendliche mit Begleitperson, da die unbegleiteten Jugendlichen in **speziellen Einrichtungen** untergebracht werden und **von Fachpersonal betreut** werden. Der Alltag und die Strukturierung des Tages der jungen Geflüchteten hängen jedoch stark von der Art der Betreuung und Einrichtung ab (Lechner/Huber 2017). Insgesamt kann man festhalten, dass unbegleitete geflüchtete Minderjährige auf der einen Seite mit zusätzlichen Problemen – insbesondere aufgrund der Trennung von der Familie – konfrontiert sind, auf der anderen Seite durch die spezifische Betreuung durch Fachpersonal auch gewisse Vorteile im Vergleich zu begleiteten minderjährigen Geflüchteten haben. Ob die genannten zusätzlichen Probleme überwiegen oder ob die gezielte Betreuung die besonderen Herausforderungen kompensieren kann und somit bei der (Bildungs-) Teilhabe unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter in Deutschland keine zusätzlichen Nachteile entstehen, ist eine offene empirische Frage.

7 Deutschspracherwerb

Der Erwerb der deutschen Sprache ist eine zentrale Bedingung für die Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Diese erwerben Deutsch in der Regel erst mit ihrer Ankunft in Deutschland als **Zweitsprache** beziehungsweise zusätzliche Sprache. Internationale Forschung zum Zweitspracherwerb zeigt, dass der Erwerb **alltäglicher Kommunikationsfähigkeiten** in der Regel **zwei bis drei Jahre** dauert, während für ein altersangemessenes Niveau **bildungssprachlicher Kompetenzen mindestens vier bis fünf Jahre** intensiver Förderung und Exposition erforderlich sind (Collier 1989; Cummins 1981; Hakuta u.a. 2000). Abhängig von individuellen Voraussetzungen sowie institutionellen Rahmenbedingungen – etwa Alter bei Zuzug, Vorbildung oder Qualität und Umfang formaler Förderung – kann sich dieser Prozess auch deutlich verlängern und bis zu zehn Jahre oder länger dauern (Marx u.a. 2021; Thomas/Collier 1997).

Vor diesem Hintergrund ist es erwartbar, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche in den ersten Jahren einen deutlich geringeren Sprachstand im Deutschen aufweisen als gleichaltrige Muttersprachler und Muttersprachlerinnen.⁶ Ein Vergleich mit dieser Referenzgruppe – wie er in der Forschung häufig angestellt wird – bleibt dennoch bildungspolitisch bedeutsam, da er verdeutlicht, welche sprachlichen Unterschiede in den Altersstufen bestehen und wie sie sich über die Zeit verändern. Dies ermöglicht eine Einschätzung darüber, an welchen Stellen **gezielte Unterstützungsmaßnahmen** notwendig sind, um chancengerechte Bildung zu ermöglichen.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass junge Geflüchtete, die erst im Schulalter zuwandern, in den meisten Fällen eine intensive (additive) Deutschsprachförderung benötigen (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz 2025). Zugleich gilt es, die zentralen Bedingungen des Deutschspracherwerbs geflüchteter Kinder und Jugendlicher zu identifizieren.

Die nachfolgende Zusammenstellung der Befunde stützt sich auf Studien, die den Sprachstand mittels **standardisierter Tests** erheben. Studien, die auf Selbsteinschätzungen der Sprachkompetenzen basieren, werden nicht berücksichtigt, da sie Veränderungen und tatsächliche Kompetenzniveaus nur eingeschränkt abbilden (Edele u.a. 2015; Schild 2024). Entsprechend beziehen sich die Ergebnisse überwiegend auf **geflüchtete Kinder, die Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland kamen**; für neuere Kohorten, etwa Kinder und Jugendliche aus der Ukraine, sind in

⁶ Als Muttersprachler und Muttersprachlerinnen werden Personen bezeichnet, die eine Sprache in der frühen Kindheit, zumeist in der Familie durch die Bezugspersonen (in der Regel Mutter und/oder Vater) erlernt haben. Die Muttersprache wird auch oft als Erstsprache bezeichnet. Eingeschlossen sind bei deutschen Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen also auch Kinder von Eltern, die unterschiedliche Sprachen sprechen, sofern eine der Sprachen Deutsch ist und diese im Alltag mit dem Kind ab der frühen Kindheit verwendet wird oder wurde. Der Erwerb in der Kita, der zeitlich nachgelagert ist, wird in der Regel nicht als Erstspracherwerb verstanden.

den bislang wenigen vorhandenen Studien nur Selbstauskünfte verfügbar (beispielsweise Gambaro u.a. 2025).

7.1 Sprachstand im Deutschen geflüchteter Kinder

Hinweise zum Sprachstand geflüchteter Kinder liefern mehrere Studien (Busch u.a. 2021; Olczyk u.a. 2025; Seuring u.a. 2025), in denen Deutschkompetenzen in unterschiedlichen sprachlichen Domänen und Altersgruppen erfasst wurden. Mit Blick auf den rezeptiven Wortschatz (Wörter, die man beim Lesen oder Hören versteht, aber nicht zwingend selbst im aktiven Sprachgebrauch nutzt) – einem grundlegenden Kompetenzbereich – zeigen längsschnittliche Analysen der ReGES-Daten, dass **geflüchtete Kinder im Vorschulalter signifikant geringere Wortschatzkompetenzen im Deutschen aufweisen** als gleichaltrige Kinder ohne Fluchthintergrund (Seuring u.a. 2025). Nach knapp zweieinhalb Jahren in Deutschland entspricht das durchschnittliche Wortschatzniveau der geflüchteten Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren etwa dem von drei- bis vierjährigen Kindern ohne Fluchterfahrung. Auch nach weiteren zwei Jahren verringert sich der Abstand zur Vergleichsgruppe nur geringfügig, obwohl sich **im Zeitverlauf deutliche individuelle Kompetenzzuwächse** zeigen. Entsprechend starten viele geflüchtete Kinder bereits mit **deutlich niedrigeren Deutschkenntnissen in die Grundschule** als ihre Altersgenossen und Altersgenossinnen. Vergleichbare Befunde berichtet eine Interventionsstudie aus dem Ruhrgebiet zu einem frühkindlichen Förderprogramm (Busch u.a. 2021). Zwar konnten die untersuchten geflüchteten Kinder ihre Wortschatzkompetenzen im Untersuchungszeitraum (fünf Monate) deutlich steigern, der **Abstand zum altersbezogenen Normniveau blieb jedoch auch hier substanziell und weitgehend konstant**. Diese Befundlage setzt sich auch in höheren Klassenstufen fort. Eine Studie auf Basis der repräsentativen Daten des IQB-Bildungstrends 2021 zeigt, dass **am Ende der Grundschulzeit** (Klassenstufe 4) – und damit kurz vor dem Übergang in die weiterführende Schule – **weiterhin ausgeprägte Unterschiede im Leseverstehen** zwischen Kindern mit und ohne Fluchthintergrund bestehen (Olczyk u.a. 2025). Geflüchtete Kinder liegen demnach im Leseverstehen im Durchschnitt **etwa zwei Schuljahre hinter der Vergleichsgruppe** zurück.

Die Befunde verdeutlichen, dass sich die Deutschkompetenzen geflüchteter Kinder bereits vor Schuleintritt deutlich von denen gleichaltriger Kinder ohne Fluchterfahrung unterscheiden und diese Unterschiede im Verlauf der Grundschulzeit trotz individueller Lernfortschritte vielfach nicht vollständig ausgeglichen werden. Vor diesem Hintergrund wird die **Einführung verpflichtender Sprachstandserhebungen kontrovers diskutiert**. Ziel der flächendeckenden Sprachstandserhebung ist es, sprachliche Förderbedarfe frühzeitig zu erkennen und damit eine gezieltere und systematischere Förderung zu unterstützen, insbesondere beim Übergang in die Grundschule. Kritisiert werden unter anderem mögliche Distinktions- und Stigmatisierungseffekte, die Schwierigkeit einer akkuraten und objektiven Beurteilung, eine unzureichende Berücksichtigung mehrsprachiger Ressourcen sowie der begrenzte Nutzen diagnostischer Verfahren, wenn diesen keine verbindlichen Fördermaßnahmen folgen (Albers/Bostancı 2025; Rat für Migration 2025).

7.2 Bedingungen des Deutschspracherwerbs geflüchteter Kinder

Mit Blick auf die Bedingungen, die den Erwerb der deutschen Sprache begünstigen, erweisen sich weitgehend dieselben Faktoren als bedeutsam, wie sie aus der Forschung zu Kindern mit Migrationshintergrund bekannt sind (Seuring/Will 2022). Dazu zählen **positive Einflüsse individueller und familialer Bedingungen**, wie die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, eine längere Aufenthaltsdauer, die Perspektive eines langfristigen Verbleibs in Deutschland sowie ein häufiger Kontakt zur deutschen Sprache im familiären Umfeld und im Alltag (Seuring/Will 2022). **Spezifisch fluchtbezogene Faktoren spielen hingegen für den Deutscherwerb im Durchschnitt eine nachgeordnete Rolle:** Für geflüchtete Kinder im Vorschulalter zeigten sich keine systematischen Zusammenhänge mit dem Aufenthaltsstatus, dem Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung oder der Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkunft (Seuring/Will 2022). Da die Auswirkungen solcher Belastungen – etwa traumatischer Erfahrungen – jedoch **individuell sehr unterschiedlich** ausfallen können, ist nicht auszuschließen, dass sie bei einzelnen Kindern mit stärkeren Einschränkungen im Deutschspracherwerb einhergehen.

Darüber hinaus ist die institutionelle Einbindung der Kinder ein zentraler Faktor für den Deutscherwerb. **Geflüchtete Kinder im Vorschulalter profitieren erheblich vom Besuch einer Kindertageseinrichtung** (Seuring/Will 2022). Die positiven Effekte lassen sich maßgeblich durch den intensiveren Kontakt zur deutschen Sprache sowie durch gezielte sprachliche Förderung in den Einrichtungen erklären (Seuring/Will 2022). Zusätzlich können spezielle, in Kitas angebotene **Brückenprojekte zur Vorbereitung auf den Schuleintritt** einen nachweislichen Beitrag zum Deutschspracherwerb geflüchteter Kinder leisten (Busch u.a. 2021). Die Befunde weisen zudem auf **langfristige Vorteile des Kita-Besuchs** im Deutschspracherwerb hin. So bestehen auch am Ende der Grundschulzeit noch positive Zusammenhänge zwischen der Dauer des Kita-Besuchs und den Leseleistungen aller Kinder (Olczyk u.a. 2025). Weiterhin zeigen empirische Befunde, dass **geflüchtete Kinder, insbesondere Kinder mit eingeschränktem Zugang zur deutschen Sprache** im familiären und außerfamiliären Umfeld in besonderem Maße vom Kita-Besuch und der dort verankerten Sprachförderung **profitieren** (Seuring/Will 2022). Eine möglichst frühe und flächendeckende institutionelle Einbindung hat folglich das Potenzial, individuelle und familiäre nachteilige Bedingungen beim Deutschspracherwerb zumindest teilweise auszugleichen.

Für die Auswirkungen von institutionellen Bedingungen in der Grundschule auf den Deutschspracherwerb liegen bislang **kaum Befunde** vor. Eine **separate Beschulung** geflüchteter Kinder in Neuzuwandererklassen scheint im Vergleich zur direkten Einbindung in Regelklassen im Durchschnitt mit **ungünstigeren Entwicklungen im Deutschspracherwerb** verbunden zu sein (Schilling/Höckel 2025). Welche Rolle dabei eine etwaige selektive Zusammensetzung der Klassen spielt, kann anhand der vorliegenden Befundlage aber noch nicht abschließend geklärt werden.

7.3 Sprachstand im Deutschen geflüchteter Jugendlicher

Die empirische Befundlage zum Sprachstand geflüchteter Jugendlicher ist bislang begrenzt. Vorliegende Analysen der ReGES-Daten weisen für die Gruppe jedoch **deutlich geringere Wortschatzkompetenzen** im Deutschen im Vergleich zu gleichaltrigen Jugendlichen ohne Fluchterfahrung nach (Seuring u.a. 2025). Die Ergebnisse im Wortschatztest der 14- bis 17-jährigen Geflüchteten, die zum Erhebungszeitpunkt seit rund zweieinhalb Jahren in Deutschland lebten und die Sekundarstufe I besuchten, entsprechen im Durchschnitt dem Niveau von Kindern ohne Fluchterfahrung im Vorschulalter (Drei- bis Sechsjährige). Zwar zeigen sich **im Zeitverlauf Zuwächse im Deutschwortschatz**, der **Abstand zur Vergleichsgruppe verringert sich jedoch nur langsam**. Vergleichbare Tendenzen zeigen sich auch in einer weiteren Studie für die Entwicklung der deutschen Lesekompetenzen zwischen den Klassenstufen sieben bis neun (Marx u.a. 2021). Darüber hinaus unterstreicht eine Auswertung des IQB-Bildungstrends 2018 die ausgeprägten sprachlichen Diskrepanzen (Schipolowski u.a. 2021). Da der Fokus der Studie auf Kompetenzen in anderen schulischen Bereichen lag, wurde die deutsche Sprachkompetenz lediglich grob erfasst. Dennoch zeigt der deskriptive Vergleich deutliche Unterschiede: Neuntklässler und Neuntklässlerinnen mit Fluchthintergrund schneiden sowohl gegenüber Jugendlichen ohne Flucht- oder Migrationshintergrund als auch **gegenüber anderen selbst zugewanderten Jugendlichen schlechter** ab. Letzteres deutet darauf hin, dass geflüchtete Jugendliche gegenüber anderen Quereinsteigern und Quereinsteigerinnen **besonderen Herausforderungen** beim Deutschspracherwerb begegnen. Selbst unter Berücksichtigung der vergleichsweise kurzen Aufenthaltsdauer der meisten geflüchteten Jugendlichen stellt das niedrige Deutschsprachniveau und der große Rückstand gegenüber Gleichaltrigen einen **ernst zu nehmenden Befund für die schulische Praxis und die Bildungspolitik** dar, insbesondere mit Blick auf die sprachlichen Anforderungen der Sekundarstufe, aber auch im Hinblick auf die mittelfristige Integration in den Arbeitsmarkt.

7.4 Bedingungen des Deutschspracherwerbs geflüchteter Jugendlicher

Die wenigen vorliegenden Befunde zu den Bedingungen des Deutschspracherwerbs geflüchteter Jugendlicher fokussieren vor allem **institutionelle Faktoren**. Besonders diskutiert wird die Frage einer separaten **Beschulung in Neuzuwanderer-klassen gegenüber inklusiven Ansätzen**. Auf Grundlage der ReGES-Daten lassen sich Hinweise finden, dass die inklusive Beschulung in Regelklassen vorteilhaft für den Deutschspracherwerb ist (Winkler/Carwehl 2025). Gleichzeitig finden sich Studien, die positive Effekte eines längeren Besuchs von Neuzuwanderer-klassen aufzeigen (Marx u.a. 2021). Vor dem Hintergrund der begrenzten und heterogenen Evidenz lässt sich hierzu derzeit **keine abschließende Bewertung** treffen, auch da unklar ist, inwieweit geflüchtete Jugendliche separaten Neuzuwanderer-klassen aufgrund bereits bestehender geringerer Deutschkompetenzen zugewiesen wurden. Weitere institutionelle Rahmenbedingungen, die den Deutschspracherwerb verzö-

gern können, umfassen **längere Wartezeiten** bis zur Schulaufnahme und einen **unsicheren Aufenthaltsstatus** (Winkler /Carwehl 2025). Die Problematik eines langen Zeitraums zwischen Einreise und Eintritt in die Schule betonen auch andere Studien, die zeigen können, dass vor Beginn der Schule kaum Kontaktmöglichkeiten zur deutschen Sprache bestehen (Reez/Czinglar 2021). Zusätzlich spielen aber auch **individuelle und familiäre Faktoren** wie die Bildung der Jugendlichen und ihrer Eltern sowie die Aufenthaltsdauer eine Rolle beim Deutschspracherwerb (Winkler/Carwehl 2025).

8 Fazit

Aus der Expertise, die im Kontext der Umsetzung des Nationalen Aktionsplans „Neue Chancen für Kinder in Deutschland“ (NAP Kinderchancen) entstanden ist, kann geschlussfolgert werden, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche größtenteils im deutschen Bildungssystem angekommen sind. Sie zeigen eine hohe Motivation, fühlen sich der Schule zugehörig und haben in den meisten Fällen soziale Kontakte knüpfen können. Dennoch zeigen sich im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund und in vielen Fällen auch im Vergleich zu anderen Zugewandertergruppen deutliche Rückstände im Hinblick auf verschiedene Kompetenzbereiche. Zudem besuchen Geflüchtete in der Sekundarstufe öfters nicht-gymnasiale Schulformen als Schüler und Schülerinnen der Gesamtpopulation. Diese Nachteile können sich auch mittel- und langfristig in geringeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie in eingeschränkten Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe niederschlagen. Den folgenden Aspekten sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden:

- **Wartezeiten verkürzen:** Viele Eltern finden für ihre Kinder keinen Betreuungsplatz in der Kita und erst mit einer gewissen Aufenthaltsdauer wird der Kita-Besuch wahrscheinlicher. Vor dem Hintergrund der Bedeutung des Kita-Besuchs für die Teilhabe an Sprachförderung sowie für die generelle Vorbereitung auf die Einschulung sollte der Zugang zu Kitas schneller und flächendeckend ermöglicht werden. Dies gilt auch für den Schulbesuch der geflüchteten Kinder und Jugendlichen. Viele Geflüchtete kommen bereits mit längeren Unterbrechungen der Bildungsbiographie nach Deutschland. Sie sollten hier möglichst schnell beschult werden, um sie sozial einzubinden, den Alltag zu strukturieren und ihnen Normalität zurückzugeben. Auch vor dem Hintergrund der Bedeutung für den Kontakt zur deutschen Sprache und der Sprachförderung ist ein möglichst rascher Kita- oder Schulbeginn notwendig. Besonders Geflüchtete, die sich bei Einreise im Alter zentraler Bildungsübergänge befinden (beispielsweise Einschulung, Übergang Sekundarstufe), aber auch ältere Jugendliche, die teilweise nicht mehr ins allgemeinbildende Schulsystem integriert werden, sollten hier zukünftig stärker in den Blick genommen werden.
- **Besuchsquoten an Schulen erhöhen, die einen universitären Abschluss ermöglichen:** Sofern Neuzuwandererklassen als Beschulungsstrategie eingesetzt werden, sollten diese Klassen an allen Schulformen eingerichtet werden, insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass nachträgliche Aufstiege gerade für die Gruppe der Neuzugewanderten schwierig sind. Eine Zuweisung zu Schulformen, die stärker die Vorerfahrungen und Leistungen der Jugendlichen in den Blick nimmt, wäre wünschenswert. Hierzu sollten Verfahren zur Diagnostik eingesetzt werden, die nicht nur bereits vorhandene Deutschkompetenzen, sondern auch Vorkenntnisse in anderen relevanten Fächern berücksichtigen (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz 2025).
- **Zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen, um schulische Kompetenzen gezielter zu fördern:** Sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe zeigen geflüchtete Kinder und Jugendliche auch nach längerer Aufenthaltsdauer

geringere schulische Kompetenzen als Schüler und Schülerinnen ohne Fluchterfahrung, die auch nach Berücksichtigung zentraler individueller und familiärer Faktoren bestehen bleiben. Dies legt nahe, dass hier zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen, insbesondere bei der **Sprachförderung** notwendig sind.

- **Quantitatives und qualitatives Angebot an Sprachförderung erhöhen:** Unabhängig von weitgehend fehlenden belastbaren Analysen zur Wirkung verschiedener Beschulungsstrategien sind die aktuellen Maßnahmen zur Sprachförderung nicht ausreichend, damit geflüchtete Kinder und Jugendliche schnell genug zu den Gleichaltrigen ohne Fluchterfahrung aufschließen und so ihre Bildungskarriere unter ähnlichen Bedingungen starten beziehungsweise fortführen können. Geringere Bildungschancen können langfristig zu geringeren Chancen der Teilhabe in vielen anderen gesellschaftlichen Teilbereichen führen. Ein wichtiger Schritt zur Verbesserung des Angebots von Sprachförderung ist die **Verbesserung von Ausbildungsangeboten für Lehrkräfte von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder Deutsch als Fremdsprache (DaF)**, etwa durch die bundesweite Verankerung von DaZ als Lehramtsfach (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz 2025; Volkholz u.a. 2026). Auch die Einführung eines **Rahmencurriculums** für Sprachförderung sowohl in Neuzuwandererklassen als auch für additive Deutschförderung neben dem Besuch einer Regelklasse könnte dazu beitragen, heterogene Bildungsbedingungen zu verringern und die Qualität der Sprachfördermaßnahmen zu erhöhen.
- **Teilhabe geflüchteter Kinder an bildungsbezogenen Angeboten fördern:** In Anbetracht der geringen Nutzung von außerschulischen Angeboten durch die Gruppe der Geflüchteten wäre hier eine **Stärkung des schulischen Angebotes** besonders wünschenswert. Zusätzlich müssen Wege gefunden werden, geflüchtete Kinder und Jugendliche auch stärker in außerschulische Aktivitäten einzubinden.
- **Evaluierung von Beschulungsstrategien und bundesweite Umsetzung von Best Practice:** Generell gilt, dass das Bundesland, dem die Geflüchteten zugewiesen werden, und zum Teil auch der zugewiesene Wohnort maßgeblich mitbestimmen, welche Ausgangsbedingungen die geflüchteten Kinder und Jugendlichen für ihre weitere Bildungslaufbahn haben. Die systematische Evaluation verschiedener Beschulungsstrategien sowie die bundesweite Umsetzung positiv evaluierter Konzepte könnte zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Zu etlichen weiteren Themenbereichen müssen die **mittel- und langfristigen Auswirkungen auf Bildungsteilhabe und Bildungserfolg geflüchteter Kinder und Jugendlicher stärker erforscht werden**. Zu den Folgen von Zurückstellungen bei der Einschulung in die Primarstufe oder zur nicht altersgerechten Einstufung in der Sekundarstufe liegen beispielsweise noch keine Ergebnisse vor. Darüber hinaus ist mit den vorhandenen Daten die **Evaluierung mancher Maßnahmen nur schwer möglich**. Zum Beispiel wären Daten zu Deutschkompetenzen vor der Zuweisung zu einer Beschulungsstrategie hilfreich für die Analyse der Auswirkungen einer separaten Beschulung in Neuzuwandererklassen. Darüber hinaus müsste detaillierter erfasst werden, was konkret im jeweiligen Unterricht geschieht. Dies betrifft sowohl den Unterricht in Neuzuwandererklassen als auch den Unterricht in den Regelklassen und die dort eingesetzten Maßnahmen zur Inklusion der geflüchteten Schüler und Schülerinnen.

Kritisch angemerkt werden muss, dass **besonders vulnerable Gruppen** in den großangelegten Studien zu Geflüchteten mit großer Wahrscheinlichkeit **unterrepräsentiert** sind. Unbegleitete minderjährige Geflüchtete werden oftmals per Design ausgeschlossen (beispielsweise in ReGES oder in der IAB-BAMF-SOEP-Geflüchteten-Befragung). Bei anderen Kindern und Jugendlichen, beispielsweise Geflüchtete mit großen gesundheitlichen Problemen oder einer posttraumatischen Belastungsstörung, ist zu vermuten, dass sie von sich aus seltener an Befragungen teilnehmen. Wenn daher in bisherigen Studienergebnissen fluchtspezifische Faktoren oftmals keine zentrale Rolle spielen, darf nicht ausgeschlossen werden, dass bestimmte Aspekte für spezifische Gruppen von Geflüchteten durchaus von größerer Relevanz sein können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die benannten Nachteile weniger auf eine fehlende Bildungsbereitschaft der jungen Geflüchteten und ihrer Familien zurückzuführen sind, sondern maßgeblich durch **strukturelle Rahmenbedingungen wie verzögerte Bildungszugänge, begrenzte Förderangebote und institutionelle Zuweisungsmechanismen** bedingt werden. Gerade hierin liegen jedoch **zentrale Ansatzpunkte für bildungspolitisches Handeln**: Durch frühzeitige, gut koordinierte und empirisch fundierte Maßnahmen können bessere Voraussetzungen geschaffen werden, um Bildungsbiographien zu stabilisieren und die Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Kinder und Jugendlicher nachhaltig zu fördern.

9 Literatur

- Albers, T., & Bostanci, S. (2025, 27. Juli). Stellungnahme zur geplanten Einführung eines flächendeckenden Sprachscreenings für Vierjährige und der Diskussion um Vorschulklassen. <https://uni-paderborn.sci-ebo.de/s/yTdKDH84pzywNwN>
- Anger, C. & Geis-Thöne, W. (2018). Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem. IW-Analyse (Nr. 125). Institut der Deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.
- Baba, L., Schmandt, M., Tielkes, C., Weinhardt, F. & Wilbert, K. (2024). Evaluation der Wohnsitzregelung nach § 12a AufenthG: Beiträge zu Migration und Integration (1. Aufl., Bd. 13). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.beitr.b13.d.2023.wohnsitzregelung.1.1>
- Baier, A., & Siegert, M. (2018). Die Wohnsituation Geflüchteter. Ausgabe 02|2018 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.
- Baisch, B., Lüders, K., Meiner-Teubner, C., Riedel, B., & Scholz, A. (2017). Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung: Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28377.31843>
- Berrut de Berrut, S., Horacek, U., Lennertz, I., Paulus, M., Thyen, U., & Trost-Brinkhues, G. (2020). Frühkindliche Gesundheit bei geflüchteten Kindern und ihren Familien fördern. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e. V. München und Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie e. V. Berlin.
- Birkeneder A., Boll C., Castiglioni L., Chabursky S., Gutt J., Langmeyer A. und Liel C. (2023). Teilprojekt 2: Kitas und ukrainische Mütter mit Kindern im Alter von unter sieben Jahren. In: Boll, C, Birkeneder, A., Castiglioni, L., Chabursky, S., Gutt, J., Gandlgruber, M., Kanamüller, A., Langmeyer, A., Langner, R., Liel, C., Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., Reinhardt, M., Schlimbach, T., van Santen, E., & Walper, S.: Ukrainische Geflüchtete in Deutschland - Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut, S. 30-49..
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2019). Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). (Bd. 3). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>
- Bol, T., Ciocca Eller, C., van de Werfhorst, H. G., & DiPrete, T. A. (2019). School-to-Work Linkages, Educational Mismatches, and Labor Market Outcomes. *American Sociological Review*, 84(2), 275-307. <https://doi.org/10.1177/0003122419836081>
- Boll, C, Birkeneder, A., Castiglioni, L., Chabursky, S., Gutt, J., Gandlgruber, M., Kanamüller, A., Langmeyer, A., Langner, R., Liel, C., Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., Reinhardt, M., Schlimbach, T., van Santen, E., & Walper, S. (2023): Ukrainische Geflüchtete in Deutschland - Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut.
- Bozorgmehr, K., & Razum, O. (2020). Lost in Ambiguity: Facilitating Access or Upholding Barriers to Health Care for Asylum Seekers in Germany? In A. Korntheuer, P. Pritchard, D. Maehler, & L. Wilkinson (Hrsg.), *Refugees in Canada and Germany: From Research to Policies and Practice*: Bd. 25. Leibniz Institute for the Social Sciences. <https://doi.org/10.21241/ss0ar.66728>
- Brenzel, H., & Kosyakova, Y. (2019). Geflüchtete auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Längere Asylverfahren verzögern Integration und Spracherwerb. IAB-Kurzbericht (Nr. 6). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Brücker, H., Ette, A., Grabka, M., Kosyakova, Y., Niehues, W., Rother, N., Spieß, C. K., Zinn, S., Bujard, M., Cardozo, A., Décieux, J. P., Maddox, A., Milewski, N., Naderi, R., Sauer, L., Schmitz, S., Schwanhäuser, S., Siegert, M., Tanis, K. & Steinhauer, H. W. (2023a). Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Ergebnisse der ersten Welle der IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung. Forschungsbericht (Nr. 41). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.41.d.2023.ukrlangbericht.1.0>
- Brücker, H., Ette, A., Grabka, M., Kosyakova, Y., Niehues, W., Rother, N., Spieß, C. K., Zinn, S., Bujard, M., Cardozo, A., Décieux, J. P., Maddox, A., Milewski, N., Sauer, L., Schmitz, S., Schwanhäuser, S., Siegert, M., Steinhauer, H. W., Tanis, K. (2023b). Ukrainian Refugees in Germany: Evidence From a Large Representative Survey. *Comparative Population Studies*, 48. <https://doi.org/10.12765/CPoS-2023-16>
- Brücker, H., Kosyakova, Y., Rother, N., Zinn, W., Liebau, E., Gider, W., Schwanhäuser, S., Siegert, M. (2025). Exploring integration and migration dynamics: the research potentials of a large-scale longitudinal household study of refugees in Germany. *European Sociological Review*. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaf032>
- Brüggemann, C., & Nikolai, R. (2016). Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Büchsel, T., & Schneider, J. (2016). Ankommen und Bleiben: Wohnsitzauflagen als integrationsfördernde Maßnahme? Policy Brief (Nr. 6). SVR-Forschungsbereich.
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2025). Bericht der Bundesregierung über die Situation unbegleiteter ausländischer Minderjähriger in Deutschland, Berlin.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2011). Das Bundesamt in Zahlen 2010, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2012). Das Bundesamt in Zahlen 2011, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2013). Das Bundesamt in Zahlen 2012, Nürnberg.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2014). Das Bundesamt in Zahlen 2013, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). Das Bundesamt in Zahlen 2014, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016). Das Bundesamt in Zahlen 2015, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017). Das Bundesamt in Zahlen 2016, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018). Das Bundesamt in Zahlen 2017, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019). Das Bundesamt in Zahlen 2018, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020). Das Bundesamt in Zahlen 2019, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021). Das Bundesamt in Zahlen 2020, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022). Das Bundesamt in Zahlen 2021, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023). Das Bundesamt in Zahlen 2022, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2024). Das Bundesamt in Zahlen 2023, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2025). Das Bundesamt in Zahlen 2024, Nürnberg.
- Bundesministerium des Innern & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2025). Migrationsbericht der Bundesregierung 2023 (1. aktualisierte Aufl.). <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.mb.2023.d.2025.migrationsbericht.1.1>
- Bundestag. (2025). Bericht der Bundesregierung über die Situation unbegleiteter ausländischer Minderjähriger in Deutschland (Drucksache 21/981). Deutscher Bundestag.
- Busch, J., Cabrera, N., Ialuna, F., Buchmüller, T., & Leyendecker, B. (2021). Refugee children's early development during attendance of specialized preschool programs and transition into first grade in Germany. *Early Education and Development*, 33(8), 1304–1325. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1970427>
- Cerna, L. (2019). Refugee education: Integration models and practices in OECD countries. OECD Education Working Paper (Nr. 203). OECD.
- Chabursky S., Gutt J., Langmeyer A. (2023). Teilprojekt 3: Ukrainische Jugendliche in Deutschland in Ukrainische Geflüchtete in Deutschland. In: Boll, C, Birkeneder, A., Castiglioni, L., Chabursky, S., Gutt, J., Gandlgruber, M., Kanamüller, A., Langmeyer, A., Langner, R., Liel, C., Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., Reinhardt, M., Schlimbach, T., van Santen, E., & Walper, S.: Ukrainische Geflüchtete in Deutschland - Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut, S. 50-62.
- Chakraverty, D., Neumann, A., & Renner, I. (2024). „Man sitzt in einer Seifenblase, während die anderen Menschen leben.“ – Perspektiven geflüchteter ukrainischer Mütter mit Kindern von 0–3 Jahren. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 67(12), 1334–1342. <https://doi.org/10.1007/s00103-024-03974-7>
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509–531. <https://doi.org/10.2307/3586923>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2(2), 132–149. <https://doi.org/10.1093/applin/II.2.132>
- de Paiva Lareiro, C. (2019). Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2019). Welchen Zugang haben geflüchtete Kinder zu Kitas? Abgerufen am 19. Januar 2026 von <https://landkarte-kinderrechte.de/welchen-zugang-haben-gefluechtete-kinder-zu-kitas/>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- Echterhoff, G., Hellmann, J. H., Back, M. D., Kärtner, J., Morina, N., & Hertel, G. (2020). Psychological Antecedents of Refugee Integration (PARI). *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 856–879. <https://doi.org/10.1177/2F1745691619898838>
- Edele, A., Kristen, C., Stanat, P. & Will G. (2021). The education of recently arrived refugees in Germany: Conditions, processes, and outcomes. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 13(1), 5-15. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.01.01>
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social Science Research*, 52, 99–123. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017>
- Eisnecker, P., Giesecke, J., Kroh, M., Liebau, E., Marcus, J., Salikutluk, Z., Schacht, D., Spieß, C. K., & Westermaier, F. (2016). Die Integration Geflüchteter – Erkenntnisse aus der Vergangenheit: Editorial. *DIW Wochenbericht*, 83(35), 727-730.
- El-Mafaalani, A. & Massumi, M. (2019). Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. Flucht: Forschung und Transfer. State-of-Research Papier 08a. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).

- Emmerich, M., Hormel, U., & Kemper, T. (2020). Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen. Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40, 133–151.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *The Lancet*, 365(9467), 1309–1314. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)61027-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)61027-6)
- FitzGerald, D. S. & Arar, R. (2018). The sociology of refugee migration. *Annual Review of Sociology*, 44, 387–406. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041204>
- Funck, B. J. & Ciesielski, M. (2025). Bildungsrechte und Schulbildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen – Verfügbarkeit und Zugänglichkeit in den Bundesländern. Forschungsbericht zur BiSKE-Studie. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12. Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft. AbIM-Arbeitspapier 2/2025. <https://doi.org/10.26092/elib/4985>
- Gambaro, L., Liebau, E., Peter, F., & Weinhardt, F. (2017). Viele Kinder von Geflüchteten besuchen eine Kita oder Grundschule: Nachholbedarf bei den unter Dreijährigen und der Sprachförderung von Schulkindern, DIW Wochenbericht 84(19), 379-386. <https://hdl.handle.net/10419/158828>
- Gambaro, L., Huebener, M., Schmitz, S., & Spieß, K. (2024). Unlocking Potential: Childcare Services and Refugees' Integration, Employment and Well-Being (Nr. 17181). IZA DP.
- Gambaro, L., Kemptner, D., Pagel, L., Schmitz, L., & Spieß, C. K. (2020). Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher. DIW Wochenbericht, 87(34), 579-589
- Gambaro, L., Spieß, C. K., Daelen, A. L., & Ette, A. (2025). Geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine: Ihre Lebenssituation etwa zwei Jahre nach Ankunft. Analyse (Nr. 2). Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB).
- Gamper, J., Röttger, E., Steinbock, D. & Falke, U. (2020). „Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept“ – Willkommensklassen in Berlin. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 410–428. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0064>
- Gathmann, C., Vonnahme, C., Busse, A., & Kim, J. (2021). Marginal Returns to Citizenship and Educational Performance. *Ruhr Economic Papers*, No. 920. RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung. <https://doi.org/10.4419/96973066>
- Glinka, H., & Winkler, O. (2024). Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen zugewanderter Heranwachsender mit und ohne Fluchtbiographie: Welche Rolle spielt die sozioökonomische und ethno-linguale Schulklassenkomposition? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 76, 57-88. <https://doi.org/10.1007/s11577-024-00938-2>
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Henschel, S., Heppt, B., Weirich, S., Edele, A., Schipolowski, S. & Stanat, P. (2019). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich (S. 295–336). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18131>
- Homuth, C., Liebau, E., & Will, G. (2021). The role of socioeconomic, cultural, and structural factors in daycare attendance among refugee children. *Journal for Educational Research Online*, 13(1), 16-77. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.01.02>
- Homuth, C., Welker, J., Will, G., & von Maurice, J. (2020a). The impact of legal status on different schooling aspects of adolescents in Germany. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 36(2), 45-58. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40715>
- Homuth, C., Will, G., & von Maurice, J. (2020b). Broken school biographies of adolescent refugees in Germany. In A. Korntheuer, P. Pritchard, D. Maehler, & L. Wilkinson (Hrsg.), *Refugees in Canada and Germany: From Research to Policies and Practice* (Nr. 25). Leibniz Institute for the Social Sciences. <https://doi.org/10.21241/ssor.66728>
- Hos, R. (2016). Caring Is Not Enough: Teachers' Enactment of Ethical Care for Adolescent Students with Limited or Interrupted Formal Education (SLIFE) in a Newcomer Classroom. *Education and Urban Society*, 48(5), 479–503.
- Hunkler, C., & Khoureshed, M. (2020). The role of trauma for integration. The case of Syrian refugees. *Soziale Welt*, 71(2–3), 191–223. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-2-3-191>.

- Inckemann, E., Lautenschlager, A., Stapelfeldt-Bär, A., El Abdellaoui, I., Grasy, B., Harnischmacher, M., & Rank, A., (2024): Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt. Erfahrungen und Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten zur sprachlichen Bildung und Förderung. In Flügel, A., Gruhn, A., Landrock, I., Lange, J., Müller-Naendrup, B., Wiesemann, J., Büker, P., & Rank, A. (Hrsg.): Grundschoulforschung meets Kindheitsforschung reloaded (S. 201-211). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. urn:nbn:de:0111-pedocs-313701 - DOI: 10.25656/01:31370; 10.35468/6111-17
- Jähnen, S., & Helbig, M. (2024). The socio-spatial distribution of migrants in German cities between 2014 and 2017. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 106(3), 307-329. <https://doi.org/10.1080/04353684.2023.2220332>
- Johansson, S. (2016). Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen: Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Robert Bosch Stiftung, SVR-Forschungsbereichs.
- Karakayali, J., Zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS–Die Deutsche Schule*, 109(3), 223-235.
- Kemper, T., & Reinhardt, A. C. (2026). Schulerfolg von Geflüchteten in den Bundesländern – Sekundäranalysen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *DDS–Die Deutsche Schule*, 118(2026), online first.
- Kogan, I., & Kalter, F. (2020). An empirical-analytical approach to the study of recent refugee migrants in Germany. *Soziale Welt*, 71(1–2), 3–23. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-1-2-3>
- Lechner, C., & Huber, A. (2017). Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland. Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Marx, N., Gill, C., & Brosowski, T. (2021). Are migrant students closing the gap? Reading progression in the first years of mainstream education. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(4), 813–837. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000583>
- Massumi, M. (2019). Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie: Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher (Bd. 7). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15893>
- 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. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Neumann, M., Haas, E.-C. & Maaz, K. (2021). WiKo-Studie: Zusammenfassung zentraler Befunde aus der wissenschaftlichen Evaluation der Berliner Willkommensklassen. DIPF - Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- OECD (2025): Education at a Glance 2025: Germany. Abgerufen am 20. Februar.2026 von https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/germany_fa91d155-en.html ()
- Olczyk, M., Heppt, B., Winkler, O., Schipolowski, S., & Edele, A. (2025). Academic achievement of refugee students at the end of primary school in Germany. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 28, 557–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01315-1>
- Olczyk, M., Seuring, J., & Will, G. (eingereicht). Deferred start, separate class? Institutional conditions for refugee children's inclusion in German primary schools.
- Orobchuk, D., Skintey, L., & Panchenko, T. (2026). Ukrainian distance education in double schooling of displaced children: Transnational educational spaces and family agency. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/1474904126142>
- Pagel, L. & Edele, A. (2022). The role of different school organizational models in the psychological adaptation of refugee adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1069–1092.
- Rat für Migration (2025). Zu den Plänen der Koalition, flächendeckende Sprachstandserhebungen bundesweit einzuführen. (Stellungnahme 15. September 2025).
- Reez, C. & Czinglar, C. (2021). Input und rezeptiver Wortschatz im Deutschen als Zweitsprache bei geflüchteten Jugendlichen in parallel geführten Intensivklassen an einer beruflichen Schule. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48(6), 598-613. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0081>
- Rohde-Abuba, C., Kreuzer, K., Kizilhan, J. & Klett, C. (2022). Sexualisierte Gewalt gegen Kinder im Fluchtkontext: Expertinnen und Experten berichten. World Vision Deutschland e.V. <https://www.gewaltschutz-gu.de/publikationen/weitere-publikationen/download-1/sexualisierte-gewalt-gegen-kinder-im-fluchtkontext-world-vision-2022>
- Schild, A. (2024). Selbsteinschätzungen sprachlicher Kompetenzen im Deutschen jugendlicher Flüchtlinge. Otto-Friedrich-Universität, Bamberg. <https://doi.org/10.20378/irb-94349>
- Schilling, P. & Höckel, L. (2025) Starting off on the Right Foot—Language Learning Classes and the Educational Success of Refugee Children, *The Economic Journal*. <https://doi.org/10.1093/ej/ueaf087>
- Schipolowski, S., Edele, A., Mahler, N., & Stanat, P. (2021). Mathematics and science proficiency of young refugees in secondary schools in Germany. *Journal for Educational Research Online*, 13(1), 78–104. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.01.03>

- Schouwink, K. & Mundt, E. (2025). Durchlässigkeit des Schulsystems für neu zugewanderte Schüler:innen? Häufigkeiten und Prädiktoren von Schulformwechseln in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 1605–1631. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01331-1>
- Seuring, J., Weber, P., & Will, G. (eingereicht). Preparing refugee children for school: Conditions for access to language instruction in Germany. In: Winkler, O. & Olczyk, M. (Hrsg.). *Educational integration of refugees and newly arrived immigrants: on the relevance of the institutional context*.
- Seuring, J., & Will, G. (2022). German language acquisition of refugee children - The role of preschools and language instruction. *Frontiers in Sociology*, 7(840696), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.840696>
- Seuring, J., Will, G., Schild, A., & von Maurice, J. (2025). Learning a new language in a new environment: Investigating young refugees' vocabulary proficiency and progress in Germany. Working Paper (Nr. 123). Leibniz Institute for Educational Trajectories. <https://doi.org/10.5157/LIfBi:WP123:1.0>
- Shavit, Y., & Müller, W. (1998). *From School To Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Siegert, M., Tanis, K., Ette, A. & Sauer, L. (2023). Entwicklung der Wohnsituation ukrainischer Geflüchteter in Deutschland. Kurzanalyse (Nr. 3). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.ka.03/2023.d.11/2023.ukrwohnsituation.1.0>
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. Migration Policy Institut.
- Spieß, C. K., Westermaier, F. & Marcus, J. (2016). Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund nutzen freiwillige Bildungsangebote seltener - mit Ausnahme der Schul-AGs, DIW Wochenbericht, 83(35), 765-773.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2025): Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:32124>
- Statistisches Bundesamt (2024). Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2023/2024. Statistischer Bericht. Destatis. Abgerufen am 30. März 2026 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100247005.html>
- Statistisches Bundesamt. (2025a, 31. Oktober). Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern. Destatis. Abgerufen am 28. Januar 2026 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html>
- Statistisches Bundesamt. (2025b). Schutzsuchende 2024. Statistischer Bericht. Destatis. Abgerufen am 27. Januar 2026 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-schutzsuchende-2010240247005.html>
- Stegemann, T. (2025). Einschränkungen beim Recht auf Bildung: Geflüchtete Kinder bleiben auf der Strecke. Eine datenbasierte Analyse auf Grundlage von Antworten auf Kleine Anfragen in den Landesparlamenten. Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.). www.dkhw.de/bildungszuganggefluechtete-kinder.
- Süttmann, F. & Sommer, E. (2025). Studiendesign und Datengrundlage. In: Kosyakova, Y., Rother, N., & Zinn, S. (Hrsg.) (2025). *Lebenssituation und Teilhabe ukrainischer Geflüchteter in Deutschland: Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Befragung*. IAB-Forschungsbericht (Nr. 5). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Tangermann, J., & Hoffmeyer-Zlotnik, P. (2018). Unaccompanied Minors in Germany. Challenges and Measures after the Clarification of Residence Status. Study by the German National Contact Point for the European Migration Network (EMN). Working Paper (Nr. 80). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nationale Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67630-1>
- terre des hommes Deutschland e.V. (2020). *Kein Ort für Kinder. Zur Lebenssituation von minderjährigen Geflüchteten in Aufnahmeeinrichtungen*. Osnabrück.
- Thomas, W., & Collier, V. (1997). School effectiveness for language minority students. National Clearinghouse for Bilingual Education. Resource Collection Series (Nr. 9). https://ncela.ed.gov/sites/default/files/legacy/files/rcd/BE020890/School_effectiveness_for_langu.pdf
- Thomas, S., Sauer, M., & Zalewski, I. (2018). Unbegleitete minderjährige Geflüchtete: Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland. *Kultur und soziale Praxis*, transcript. <https://doi.org/10.25656/01:17853>
- Trivedi, J. K. (2006). Cognitive deficits in psychiatric disorders: Current status. *Indian Journal of Psychiatry*, 48(1), 10–20. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.31613>
- UNHCR (2019). *Stepping up: refugee education in crisis*. Geneva: UNHCR. <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651cbd4/stepping-refugee-education-crisis.html?query=Stepping%20Up:%20Refugee%20Education%20in%20Crisis>
- van Heelsum, A. (2017). Aspirations and frustrations: Experiences of recent refugees in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies*, 40(13), 2137–2150. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1343486>

- Volkholz, S., Kuhn, H.—J., Trageser, H., & Voges, M. (2026): Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. böll.papier. Heinrich-Böll-Stiftung e.V.
- von Maurice, J., Balaban, E., Will, G., & Roßbach, H.-G. (2020). Kinder mit Fluchthintergrund: Zur Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule und den späteren Bildungserfolg. In S. Pohlmann-Rother, S. D. Lange, & U. Franz (Hrsg.), Kooperation von Kita und Grundschule: Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit. Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen (2. Aufl., S. 45-80). Wolters Kluwer.
- Weinmann, M., Becher, I., & Babka von Gostomski, C. (2012): Einbürgerungsverhalten von Ausländerinnen und Ausländern in Deutschland sowie Erkenntnisse zu Optionspflichtigen - Ergebnisse der BAMF-Einbürgerungsstudie 2011. Forschungsbericht 15. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Weiser, B. (2016). Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Flüchtlinge und Migranten mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung). Asylmagazin (2. Aufl.). Informationsverbund Asyl und Migration e. V.
- Will, G., Balaban-Feldens, E., Dröscher, A., Homuth, C., & Welker, J. (2018). Integration von Flüchtlingen in Deutschland: Erste Ergebnisse aus der ReGES-Studie. Working Paper (Nr. 76). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. <https://doi.org/10.5157/LifBi:WP76:2.0>
- Will, G., & Becker, R. (2025). Do municipal factors influence the type of schooling newly arrived refugees receive? Social Inclusion, 13(9505). <https://doi.org/10.17645/si.9505>
- Will, G., Becker, R., & Winkler, O. (2022). Educational policies matter: How schooling strategies influence refugee adolescents'; School participation in lower secondary education in Germany. Frontiers in Sociology, 7(842543). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>
- Will, G., & Homuth, C. (2020). Education of refugee adolescents at the end of secondary school: The role of educational policies, individual and familial resources. Soziale Welt, 71(1-2), 160-200. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-1-2>
- Will, G., Homuth, C., von Maurice, J., & Roßbach, H.-G. (2021). Integration of recently arrived underage refugees: Research potential of the study ReGES — Refugees in the German Educational System. European Sociological Review, 37(9), 1027-1043. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab033>
- Will, G., Horr, A., Becker, R., & Homuth, C. (2025). Do refugee students feel well at school? An analysis of the influence of individual, social, and structural factors. Education Sciences, 15(6), 702. <https://doi.org/10.3390/educsci15060702>
- Will, G., Seuring, J., & von Maurice, J. (2023). Geflüchtete Kinder in der Grundschule – Eine Bestandsaufnahme. Grundschule, 1, 7-13. <https://www.westermann.de/anlage/4652538/Gefluechtete-Kinder-in-der-Grundschule-Eine-Bestandsaufnahme>
- Winkler, Oliver (2026). Wie kann jungen Geflüchteten der Übergang von der Schule in die Ausbildung gelingen? FluchtforschungsBlog, 25. März 2026, <https://fluchtforschung.net/wie-kann-jungen-gefluechteten-der-uebergang-von-der-schule-in-die-ausbildung-gelingen/>, DOI: 10.59350/z2cwp-vwz53.
- Winkler, O., & Carwehl, A.-K. (2025). Institutional conditions and acquisition of language skills among young refugees: Investigating the German context. Acta Sociologica. <https://doi.org/10.1177/00016993251351531>
- Wrase, M., & Haschemi Yekani, M. (2019). Das Recht auf Bildung und Zugang zur Regelschule für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Aufnahmeeinrichtungen der Bundesländer. Rechtsgutachten im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes. Berlin.
- Zinn, S., Sommer, E., Marchitto, A., Cumming, P., & Büsche, M. J. (2025). Familienstrukturen, Kinderbetreuung und Schulbesuch. In K. Yuliya, N. Rother, S. Zinn (Hrsg.), Lebenssituation und Teilhabe ukrainischer Geflüchteter in Deutschland: Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. IAB-Forschungsbericht (Nr. 5). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

10 Über die Autorinnen und Autoren

Dr. Gisela Will leitet den Arbeitsbereich Migration am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) in Bamberg und forscht zu Fragen der sozialen und ethnischen Bildungsungleichheit. Ein besonderer Schwerpunkt bildet hierbei die Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Hierzu wurde am LIfBi mit den Daten der Studien „ReGES – Refugees in the German Educational System“ und „Bildungswege von geflüchteten Kindern und Jugendlichen“ ein längsschnittlicher Datensatz aufgebaut, mit dem die Partizipation geflüchteter Kinder und Jugendlichen im Zeitverlauf betrachtet werden kann. Aktuell leitet Gisela Will die vom BMBFSFJ geförderte Studie „Bildungswege und Teilhabe von jungen Geflüchteten“, in der mittel- und langfristige Erträge von Bildung analysiert werden sollen.

Dr. Julian Seuring war von 2021 bis 2026 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) in Bamberg und dort an der Studie „Bildungswege von geflüchteten Kindern und Jugendlichen“ beteiligt. Derzeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungszentrum des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in Nürnberg. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen soziale und ethnische Bildungsungleichheiten sowie die Integration von Personen mit Migrations- und Fluchthintergrund. Ein besonderer Fokus seiner Arbeit liegt auf dem Erwerb der deutschen Sprache und der Bedeutung institutioneller Sprachförderung.

Adriana Jäcklein ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) in Bamberg und arbeitet dort im Projekt „Bildungswege von geflüchteten Kindern und Jugendlichen“. Ihre Forschungsinteressen liegen auf der Beteiligung an außerschulischen Bildungsangeboten sowie im Themenbereich der Bildungsaspirationen.