

Anlage zur SV 25-V-03-0009

2025

Integration durch Bildung

Bildungsbericht zur Integration
von Geflüchteten



Impressum

Autorinnenschaft

Ingeborg Groebel

Theresa Nagy

unter Mitwirkung von

Beate Hock

Dr. Rabea Krätschmer-Hahn

Céline Rheingans

Herausgeber

Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden
Sozialleistungs- und Jobcenter
und
Amt für Soziale Arbeit



Bildungsbüro Wiesbaden
Schillerplatz 1-2 | 65185 Wiesbaden
Tel.: 0611 31-3597 | Fax: 0611 31-3951
E-Mail: bildungsbuero@wiesbaden.de

Druck

Titelfoto

Auflage

Download

Druck-Center der Landeshauptstadt Wiesbaden
freepik.com
50
<http://www.wiesbaden.de/bildungsbericht>

Juni 2025



Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
1 Einleitung	6
2 Integration von Geflüchteten durch Bildung: eine begriffliche Annäherung.....	8
2.1 Geflüchtete als Zielgruppe des Bildungsberichts	8
2.1.1 Flucht als sinnvolles Unterscheidungsmerkmal?.....	10
2.2 Definition Integration.....	12
3 Hintergrund und Rahmenbedingungen	15
3.1 Bildungsarmut.....	15
3.2 Demographische Entwicklung	16
3.3 Gesetzliche und politische Rahmenbedingungen.....	17
3.4 Bedeutung der Kommunen für die Integration Geflüchteter	19
4 Aktuelle Situation in Wiesbaden und zentrale (Bildungs-)Angebote zur Unterstützung von Geflüchteten.....	24
4.1 Zahlen und Daten zu Geflüchteten in Wiesbaden	24
4.2 (Bildungs-)Angebote zur Unterstützung von Geflüchteten in Wiesbaden	31
5 Forschungsstand zum Thema Integration durch Bildung	34
5.1 Zahlen und Daten zu Geflüchteten im Bildungskontext.....	34
5.2 Frühkindliche Bildung.....	38
5.3 Schulische Bildung.....	39
5.4 Berufliche Bildung.....	41
5.5 Hochschule.....	44
5.6 Erwachsenenbildung.....	46
6 Fazit und Ausblick.....	50
7 Literaturverzeichnis	52
Weitere Veröffentlichungen	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mehrebenensystem der Flüchtlingspolitik	19
Abbildung 2: Anzahl der geflüchteten Menschen in Wiesbaden	24
Abbildung 3: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Geschlecht (in Prozent)	25
Abbildung 4: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Altersgruppen (in Prozent)	26
Abbildung 5: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Altersgruppen und Geschlecht (2023; in Prozent).....	26
Abbildung 6: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Staatsangehörigkeit (ausgewählte Gruppen; in Prozent).....	27
Abbildung 7: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Einreisedatum (in Prozent)	28
Abbildung 8: Anzahl der begonnenen und beendeten Integrationskurse in Wiesbaden.....	29
Abbildung 9: Anzahl der neuen Kursteilnahmen sowie Kursaustritte	30
Abbildung 10: Zahl der Schuljahre der volljährigen Asylersantragstellenden nach Geschlecht in den ersten zehn Monaten des Jahres 2023 (in Prozent; Gesamtdeutschland)	35
Abbildung 11: Abschlüsse der volljährigen Asylersantragstellenden nach Geschlecht in den ersten zehn Monaten des Jahres 2023 (in Prozent; Gesamtdeutschland).....	36
Abbildung 12: Weiterführende (Aus-)Bildung der volljährigen Asylersantragstellenden nach Geschlecht in den ersten zehn Monaten des Jahres 2023 (in Prozent; Gesamtdeutschland).....	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aufgaben und Zuständigkeiten im Kontext Flucht und Integration in der Stadtverwaltung Wiesbaden.....	22
---	----

Vorwort

Wir freuen uns, allen Wiesbadener Bürgerinnen und Bürgern – insbesondere denjenigen, die in beruflicher oder ehrenamtlicher Form mit geflüchteten Menschen zu tun haben – diesen Schwerpunkt-Bildungsbericht des Bildungsbüros Wiesbaden vorlegen zu können.

Der derzeitige politische und gesellschaftliche Diskurs beschäftigt sich vermehrt mit dem Verwehren von Zugängen, der Einschränkung von Rechten oder dem Thema Leistungsmissbrauch, was Diskriminierung, Vorbehalte und den Rassismus gegen alle Menschen mit Migrationsgeschichte massiv befördert. Der Bericht rückt aus diesem Grund die Bedingungen erfolgreicher Integration in den Fokus. Erst wenn wir ehrlich über Schwierigkeiten und Fallstricke der Integration sprechen und dazugehörige Studienergebnisse ernst nehmen und umsetzen, können wir den gefährlichen aktuellen Diskurs erfolgreich verschieben, auch wenn es nicht immer einfach ist!

Der Bericht macht die vielfältigen Zuständigkeiten und Verantwortungen für die Integration durch Bildung deutlich. Integration durch Bildung ist nur gemeinsam möglich!

Alle politischen Ebenen haben Verantwortlichkeiten: der Bund, die Länder und die Kommunen, aber auch die Zivilgesellschaft – von der Nachbarschaft, über Kolleg*innen, Mitschüler*innen bis hin zu Vereinen und ehrenamtlich Aktiven.

Der Bericht konzentriert sich zwar auf geflüchtete Menschen, die seit 2015 zu uns nach Deutschland bzw. Wiesbaden kamen. Die Bildungsanforderungen und -herausforderungen, mit denen sich die Autorinnen beschäftigen, sind jedoch für die allermeisten neu Zugewanderten ähnlich. Entsprechend sind auch die vielen ausgewerteten wissenschaftlichen Studien, deren Ergebnisse im Bericht gut lesbar und komprimiert dargestellt werden, auch für diesen weiteren Personenkreis integrationspolitisch von Interesse.

Wir hoffen, dass die Lektüre des Berichts möglichst viele Menschen dazu anregt, ihre eigene und die ordnungspolitische Praxis weiter zu reflektieren und den Diskurs auf die ganz konkreten Stellschrauben erfolgreicher Integration durch Bildung lenkt, insbesondere auf kommunaler Ebene.



Dr. P. Becher

Dr. Patricia Becher



M. Löbcke

Milena Löbcke



H. Schmehl

Dr. Hendrik Schmehl

1 Einleitung

Seit einigen Jahren beherrscht das Thema Migration den politischen und medialen Diskurs und damit die öffentliche Wahrnehmung.

Um Fremdenhass und Abschottung etwas entgegenzusetzen, erschien es angemessen, den Fokus des hier vorgelegten Bildungsberichts auf das Thema Integration, speziell Fragestellungen von Integration durch Bildung, zu legen.

Im Jahr 2020 erschien der erste Wiesbadener Bildungsbericht; damals stand die Bildungsteilhabe (herkunfts-)benachteiligter Menschen in Wiesbaden im Mittelpunkt. Gegliedert war der Bericht entlang der einzelnen Bildungsstationen im Lebenslauf – in insgesamt acht Kapiteln wurde die Rolle der jeweiligen Bildungsphase beleuchtet, der gesetzliche Auftrag der Kommune dargestellt sowie die größten Herausforderungen im Hinblick auf (Herkunfts-) Benachteiligte herausgearbeitet.

Eine Fortschreibung unter dem gleichen Blickwinkel wie 2020 könnte der Frage nachgehen, ob und in welchen Bildungsphasen Fortschritte in Sachen Bildungsteilhabe von benachteiligten Gruppen erzielt werden konnten und diese im besten Falle einzelnen Gesetzen, Maßnahmen oder Programmen (der verschiedenen staatlichen Ebenen) zuordnen, die zu dieser positiven Entwicklung beigetragen haben. Jedoch liegt der Wert des 2020er Berichts in der Darstellung der Bedeutung der jeweiligen Bildungsphasen sowie der Möglichkeiten der Kommune, im Sinne eines Abbaus von Bildungsungleichheiten wirksam zu werden. Für ein Monitoring ist er weniger geeignet.

Zusätzlich zu der Darstellung der Bildungsphasen enthielt der Wiesbadener Bildungsbericht 2020 drei Exkurse, mit denen Fragestellungen im Kontext Bildung aufgegriffen wurden, die für sämtliche Lebensabschnitte Relevanz haben: Bildung im Sozialraum, Bildung und Handicap, Bildung und Zuwanderung.

Das letztgenannte Thema steht nun im Fokus. Der Wiesbadener Bildungsbericht 2025 setzt einen inhaltlichen Schwerpunkt auf die Thematik Bildung und Zuwanderung und geht der Frage nach, wie Integration von nach Deutschland geflüchteten Menschen durch Bildung gelingen kann.

Eine Parallele zum Bildungsbericht 2020 besteht darin, dass auch im vorliegenden Bericht die besondere Rolle der Kommune herausgearbeitet wird: Sei es, dass eine genuine Zuständigkeit der Kommune gegeben ist, sie vom Land Aufgaben zugewiesen bekommt oder dass ihr – aufgrund ihrer besonderen Stellung „vor Ort“ – die Rolle zufällt, die verschiedenen Akteur*innen miteinander zu vernetzen und deren Handeln zu koordinieren: Beschäftigte der Kommunalverwaltung, Bildungsträger, Wohlfahrtsverbände, Fachakteur*innen im Bildungssystem, zivilgesellschaftliche Akteur*innen.

Dieser Bildungsbericht verbindet verschiedene Ergebnisse zum Schwerpunktthema „Integration und Zuwanderung“. Die Leitfrage lautet:

Wie kann die Integration von Geflüchteten gelingen?

- Wodurch zeichnet sich Integration aus? Wann sprechen wir von einer „gelungenen“ Integration?
- Was sind Gelingensbedingungen für Integration? Welche Faktoren erschweren das Ankommen?
- Welche Rolle spielen Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse für die Integration von Geflüchteten?

Dieser Bildungsbericht hat nicht das Ziel, Aussagen zu allen Teilgruppen mit „Integrationserfordernis“ zu machen. Viel mehr fokussiert er auf die Integration der Gruppe von Geflüchteten, die in den Jahren 2015 und 2016 nach Deutschland und nach Wiesbaden gekommen sind, insbesondere die einzelnen Stationen ihres Ankommens sowie ihrer Aufnahme/Integration in die deutsche, speziell die Wiesbadener Gesellschaft.

2 Integration von Geflüchteten durch Bildung: eine begriffliche Annäherung

2.1 Geflüchtete als Zielgruppe des Bildungsberichts

Begriffsklärung¹

Asylsuchende

Menschen, die in ein anderes Land eingereist sind und einen Antrag auf ihre Anerkennung als Flüchtlinge gestellt haben, werden als Asylsuchende bezeichnet.

Flüchtlinge/Geflüchtete

Laut Artikel 1A der Genfer Flüchtlingskonvention ist ein Flüchtling eine Person, die aus Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität und/oder ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen ihr Heimatland verlässt. Flüchtlinge bzw. geflüchtete Personen werden zur Flucht gezwungen und können nicht gefahrlos in ihre Heimat zurückkehren.

Migrant*innen

Migrant*innen sind Menschen, die aus eigenem Antrieb ihre Heimat verlassen. Sie wandern aus, um vorübergehend oder für immer an einem anderen Ort zu leben. Im Unterschied zu Flüchtlingen können Migrant*innen ohne Gefahr für Leib und Leben in ihre Heimat zurückkehren.

Neuzugewanderte

Neuzugewanderte werden definiert als Personen ausländischer Staatsangehörigkeit, die seit 2015 in Deutschland leben und ihren Lebensmittelpunkt in der Landeshauptstadt Wiesbaden haben. Neuzugewanderte Menschen weisen eine starke Varianz an soziodemographischen Merkmalen (wie Alter, Familienstruktur, Bildungsstand, Beruf, Religionszugehörigkeit, Herkunftsregion) auf. Sie verbindet in der Regel die Erfahrung des Ankommens und der Orientierung in einer Gesellschaft mit anderen Regeln, Werten, Normen und einer zu erlernenden Sprache.

Als Geflüchtete werden umgangssprachlich solche Menschen bezeichnet, die mit der Bitte um Schutz und Aufnahme nach Deutschland kommen. Juristisch wird diese Gruppe unterschieden in

- Asylberechtigte gemäß Artikel 16 Grundgesetz (GG)
- Flüchtlinge gemäß Paragraph 3 Asylgesetz (AsylG)
- subsidiär Schutzberechtigte gemäß Paragraph 4 AsylG

Auch diejenigen, deren Asylantrag letzten Endes abgelehnt wird, sind dieser Gruppe zuzurechnen (vgl. **Behnke 2019: 65**).

¹ In Anlehnung an die Definitionen des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Migration (vgl. <https://www.bmz.de/de/themen/flucht/fachbegriffe#lexicon=21858>) sowie des Amts für Zuwanderung und Integration der Landeshauptstadt Wiesbaden.

Zur Gruppe „Geflüchtete“: Zwar sind alle Geflüchteten auch Neuzugewanderte, jedoch gibt es bestimmte Merkmale, die nur auf die Gruppe der Geflüchteten zutreffen wie z. B. der spezielle rechtliche Status oder auch ggf. traumatische Erfahrungen auf der Flucht. Beides kann sich – in jeder Alters- bzw. Bildungsphase – als besondere Hürde für die Integration in die bundesdeutsche Gesellschaft, auch ins Bildungssystem, erweisen.

Die Fluchtgründe, so vielfältig sie im Einzelnen sein mögen, sind stets auf Entwicklungen im Heimatland oder in der -region zurückzuführen. Niemand trifft die Entscheidung, die Heimat fluchtartig zu verlassen, ohne dass drastische politische, wirtschaftliche oder auch ökologische Ereignisse und Entwicklungen diesen Schritt nahelegen. Diese Gründe wiederum treiben viele Menschen zeitgleich in die Flucht. Zwar verteilen sich die flüchtenden Menschen auf verschiedene Ankunftsländer (häufig die ans eigene Land angrenzenden Staaten). Dennoch hat der massenweise Exodus aus einer einzelnen Region zur Folge, dass die von dort stammenden Menschen im Ankunftsland eine relativ große Teilgruppe in der Gruppe der Geflüchteten bilden im Vergleich zu Geflüchteten/Neuzugewanderten aus anderen Herkunftsländern.

Wenn nun – wie 2015/16 in Syrien oder seit 2022 in der Ukraine – in kurzem Zeitraum sehr viele Menschen ihr Land verlassen, um anderswo – auch in Deutschland – Schutz zu suchen, dann stellt dies die Aufnahmegesellschaften (und in einem föderalen System wie Deutschland insbesondere die Kommunen) vor besondere Herausforderungen:

„Die hohe Zahl der nach Deutschland und damit auch nach Wiesbaden gekommenen Geflüchteten stellt die Stadt vor gravierende Herausforderungen und löst damit einen besonderen Handlungsbedarf aus. Es ist davon auszugehen, dass eine Mehrzahl der nach Wiesbaden zugewiesenen Geflüchteten eine hohe Bleibewahrscheinlichkeit besitzt und deren Integration eine langfristige und dauerhafte Aufgabe darstellt.“ (Amt für Zuwanderung und Integration 2015: 11f.)

Die Gruppe der Geflüchteten stellt lediglich einen Teil der Migrant*innen nach Deutschland dar; Zuwanderung nach Deutschland ereignet sich auch aus anderen Gründen (Arbeit, Familie usw.). Diese erfolgt quasi gleichförmiger übers Jahr hinweg und lässt sich – zumindest bei Einwanderung aus nicht der EU-angehörigen Drittstaaten – stärker reglementieren/steuern als fluchtindizierte Zuwanderung. Der erhöhte Zustrom von Geflüchteten aus Krisenregionen ist demgegenüber gekennzeichnet durch die Ankunft vieler Menschen in kurzer Zeit.

2.1.1 Flucht als sinnvolles Unterscheidungsmerkmal?

In der Bildungsforschung sind sich Wissenschaftler*innen uneins, ob „Flucht“ als eigenständige Analyse- und Differenzierungskategorie dienen sollte (vgl. **El-Mafaalani & Massumi 2019: 5**). Einerseits unterscheiden sich die Herausforderungen, aber auch Potenziale von Geflüchteten nicht wesentlich von anderen Personen mit Migrationserfahrung. Das heißt, dass Befunde aus der allgemeinen Migrationsforschung und der sozialen Ungleichheitsforschung durchaus auch für Geflüchtete gelten. Zentrale Einflussfaktoren sind hier soziale Herkunft, Geschlecht und Migration allgemein, wobei die Dimension Migration in weitere Differenzierungskategorien unterteilt werden kann: Generationenzugehörigkeit, Einreisealter, soziale Situation und Bildungsvoraussetzungen der Familie (ebd.).

Andererseits muss festgehalten werden, dass mit Flucht spezifische Herausforderungen und besondere Problematiken im Bildungskontext einhergehen (können) und sich auch die (rechtlichen) Rahmenbedingungen unterscheiden. Diese Herausforderungen sollen an dieser Stelle benannt werden.

Gesetzliche Vorgaben

Bildung ist ein Menschenrecht. Dennoch hat der aufenthaltsrechtliche Status einer Person Einfluss auf den Zugang zu Bildungsinstitutionen und auf die Bildungschancen.

- Alle Minderjährigen haben nach UN-Kinderrechtskonvention und Europäischer Menschenrechtskonvention ein Recht auf Bildung (**UNICEF 1989 & ECHR 2010**). Doch Geflüchtete haben in Deutschland aufgrund rechtlicher und gesetzlicher Vorgaben einen eingeschränkten Zugang zu Bildungseinrichtungen.
- Das Recht auf Bildung bzw. die Schulpflicht greift – je nach Bundesland – erst dann, wenn Geflüchtete als Asylsuchende registriert sind bzw. einen Antrag auf Asyl stellen konnten. Damit einher gehen mitunter längere Wartezeiten, bis geflüchtete Kinder und Jugendliche eine Schule besuchen und damit Anschluss in Deutschland finden können. Für ältere geflüchtete Jugendliche bedeuten Wartezeiten häufig, dass ein Einstieg in allgemeinbildende Schulen schwierig wird, wenn zwischenzeitlich das 18. Lebensjahr erreicht wurde und damit die gesetzliche Schulpflicht endet.
- Kinder und Jugendliche mit einem rechtlich unsicheren Status, also mit einer Aufenthaltsgestattung oder Duldung, sowie Statuslose (d. h. Menschen ohne rechtmäßigen Aufenthalt) haben einen erschwerten Zugang zum Bildungssystem (vgl. **De Paiva Lareiro 2019: 3f.**).

Biographische Besonderheiten

- „87 Prozent aller geflüchteten Menschen in Deutschland haben potenziell traumatisierende Ereignisse wie Krieg, Verfolgung und Zwangsrekrutierung erlebt. Rund 30 Prozent sind von depressiven Erkrankungen oder einer Posttraumatischen Belastungsstörung betroffen.“ (**Karato 2023: 69**)
- Vielen Personen, die psychisch belastet sind und unter Traumafolgestörungen leiden, fällt es schwer zu arbeiten, zu studieren, zur Schule zu gehen oder Deutsch zu lernen.
- Hinzu kommen unsichere Zukunfts- bzw. Bleibeperspektiven, die sich auf die Motivation auswirken können.
- Professionelle psychologische Unterstützung wird Geflüchteten in ihrer ersten Zeit in Deutschland aber verwehrt, da diese in den ersten 18 Monaten nur Anrecht auf Versorgung bei akuten Erkrankungen haben (vgl. **Karato 2023: 10**).
- Viele Geflüchtete weisen eine diskontinuierliche Bildungsbiographie auf, etwa durch Ausfallzeiten aufgrund von Krieg, Flucht und Verfolgung sowie durch Wartezeiten in Deutschland.
- Wiederholte Brüche und Diskontinuitäten führen zu sehr heterogenen Grundvoraussetzungen hinsichtlich des individuellen Bildungsniveaus. Generell liegt das allgemeine Bildungsniveau in einigen Herkunftsländern unter dem deutschen Durchschnitt (vgl. **De Paiva Lareiro 2019: 4**).

Hinzu kommen mangelnde Ressourcen, Sprachbarrieren sowie Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, die jeweils Einfluss auf die Bildungsteilhabe und den Bildungserfolg haben können.

Wie bereits beschrieben, steht in diesem Bildungsbericht die Gruppe der Geflüchteten im Fokus, die in den Jahren 2015 und 2016 nach Deutschland (und nach Wiesbaden) gekommen sind. Diese Kohorte stellt aufgrund ihres zahlenmäßigen Umfangs eine zentrale Bezugsgruppe dar. Zehn Jahre nach ihrer Ankunft ist es möglich, mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand eine erste Bilanz zu ziehen.

2.2 Definition Integration

Es gibt nur wenige sozialwissenschaftliche Fachbegriffe, die im täglichen Sprachgebrauch so großen Stellenwert haben wie der Begriff „Integration“. Trotz der Popularität des Konzepts in Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft gibt es bislang keine eindeutige und einheitliche Definition. An dieser Stelle soll auf verschiedene Definitionen und Konzepte hingewiesen werden, die zum Teil auch auf die Rolle der Bildung im Integrationsprozess eingehen.

Von der **Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016)** wird Integration kurz und knapp als **„gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben“** (ebd.: 161) verstanden.

In der Definition des Integrationskonzeptes der Landeshauptstadt Wiesbaden ist die Bereitstellung geeigneter Strukturen und Angebote an gewisse Pflichten der Zielgruppe gekoppelt:

„Unter Integration verstehen wir den dauerhaften Prozess der Eingliederung von Zuwanderern und Menschen mit Migrationshintergrund in die Aufnahmegesellschaft sowie die Angleichung ihrer Lebenslagen ohne Aufgabe der jeweils eigenen kulturellen Identität. Gleichzeitig verstehen wir Integration als eine dauerhafte gesellschaftliche und politische Aufgabe, bei der Zuwanderer, Menschen mit Migrationshintergrund und die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft ihre unterschiedlichen Beiträge erbringen müssen.“
(Amt für Zuwanderung und Integration 2015: 3)

Der Soziologe und Migrationsforscher Prof. Friedrich Heckmann wiederum beschreibt Integration als einen **mehrdimensionalen und langfristigen Prozess mit dem Ziel, volle Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu erreichen**.

„Integration [...] soll heißen, dass die zugewanderten Menschen und/oder ihre Nachkommen die volle gesellschaftliche Mitgliedschaft erworben haben und dass ihre Herkunft für die Strukturierung sozialer Beziehungen und für den Erwerb und die Zuweisung gesellschaftlicher Positionen irrelevant geworden sind.“
(Heckmann 2015: 78)

Heckmann betont, dass Integration **kein linearer Prozess** ist – er kann durch äußere Faktoren wie Wirtschaftslage, politische Entwicklungen oder individuelle Erfahrungen beeinflusst und unterbrochen werden. Zudem sieht er Integration als **wechselseitigen Prozess**, an dem sowohl die Migrant*innen als auch die Aufnahmegesellschaft aktiv beteiligt sind: Es erfordert sowohl eine Anpassung der Migrant*innen an die Aufnahmegesellschaft als auch Veränderungen innerhalb der Gesellschaft selbst. Das Integrationskonzept des Soziologen besteht aus vier Aspekten:

Vier Dimensionen der Integration (nach Heckmann 2015)**Strukturelle Integration**

- Zugang zu den zentralen gesellschaftlichen Institutionen wie Bildung, Arbeitsmarkt und Wohnungsmarkt
- Anerkennung von Qualifikationen und erste Schritte zur wirtschaftlichen Selbstständigkeit
- Herausforderungen: Diskriminierung, rechtliche Barrieren und bürokratische Hürden

Kulturelle Integration

- Sprache erlernen: Spracherwerb als Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, Bildung und Arbeit
- Kenntnisse der Kultur/kulturelle Praktiken/Normen, Werte und Alltagspraktiken kennenlernen
- eng mit sozialer und identifikatorischer Integration verbunden

Soziale Integration

- Aufbau sozialer Kontakte mit Einheimischen, Freundschaften und Netzwerke
- Mitgliedschaft in Vereinen, zivilgesellschaftliches Engagement und soziale Anerkennung
- Interkulturelle Begegnungen fördern gegenseitiges Verständnis und Zugehörigkeitsgefühl.

Identifikatorische Integration

- Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zur neuen Gesellschaft
- mögliche Mehrfachzugehörigkeiten (z. B. Bindung an Herkunftsland und Aufnahmegesellschaft)
- Fragen der politischen Partizipation, Staatsbürgerschaft und Werteorientierung stehen im Mittelpunkt.

Im Bildungskontext bedeutet Integration, dass geflüchtete Kinder, Jugendliche und Erwachsene chancengleich am Bildungssystem teilhaben können. Dies schließt den Zugang zu qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung, Schulbildung, beruflicher Ausbildung sowie Erwachsenenbildung ein.

Bildung ist dabei nicht nur Voraussetzung für Integration, sondern zugleich auch ein wichtiger Indikator für deren Gelingen.

„Begrift man Integration vor allem als Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, so bedeutet die Forderung nach Integration durch Bildung vor allem, dass Bildung Teilhabechancen eröffnen soll [...], die die Entfaltung individueller Potenziale ermöglicht und Berufswege eröffnet, die diesen Potenzialen entsprechen.“ (Stöbe-Blossey et al. 2019: V)

Ein gelungener Integrationsprozess setzt jedoch nicht nur individuelle Anstrengungen voraus, sondern ebenso geeignete strukturelle Rahmenbedingungen. Bildungseinrichtungen stehen hier in besonderer Verantwortung, entsprechende Angebote zu schaffen und Benachteiligungen abzubauen.

„Bildung soll der Integration von Zugewanderten dienen und gleichzeitig [...] einen Beitrag zur Ausschöpfung der Potenziale der Zuwanderung leisten. Integration durch Bildung soll somit individuellen als auch gesellschaftlichen Nutzen generieren.“ (Stöbe-Blossey et al. 2019: V)

Gelungene Integration zeigt sich schließlich in der aktiven Teilnahme von Geflüchteten in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Besonders der Beherrschung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselrolle zu, da sie die Basis für Bildungsbeteiligung und gesellschaftliche Teilhabe bildet. Als zentrale Erfolgsfaktoren gelten neben der Sprachkompetenz auch der Bildungserfolg und die Möglichkeit zur Erwerbsarbeit.

3 Hintergrund und Rahmenbedingungen

Von der Unterbringung bis hin zum Bildungssystem erfordert die Integration große Anstrengungen seitens der Kommune wie auch der Zivilgesellschaft. Die Kommunen sind hier (wie so häufig) in der Situation, dass sie zeitnah Lösungen finden müssen, insbesondere für Erstversorgung und Unterbringung. Dabei werden die Verantwortlichen in Kommunalpolitik und -verwaltung stets ein Auge darauf haben, dass Versorgung und Integration der Geflüchteten mit möglichst wenig Einschränkungen für die angestammte Bevölkerung einhergehen.

Warum überhaupt ist Bildung so wichtig? Hier hilft ein Blick auf die Folgen fehlender Bildung, also von Bildungsarmut.

3.1 Bildungsarmut

Bezogen auf die schulische Bildung ist Bildungsarmut dann gegeben, wenn Schüler*innen „institutionalisierte Mindeststandards in der schulischen und beruflichen Ausbildung in einem Land verfehlen“ (vgl. **Quenzel & Hurrelmann 2019: 9**). Weiter heißt es, dass aus Bildungsarmut eine Reihe negativer Folgen resultierten, sowohl auf der individuellen Ebene als auch für die Gesamtgesellschaft.

Zu den individuellen Risiken von Bildungsarmut gehören finanzielle Nachteile in Folge von Arbeitslosigkeit oder einer Beschäftigung mit nur geringem Einkommen aufgrund schlechterer Beschäftigungsperspektiven. Weitere individuelle Risiken liegen im sozialen und gesundheitlichen Bereich (vgl. **Anger et al. 2024: 70**).

Die Bildungsforscher*innen Quenzel und Hurrelmann kommen zu dem Schluss, dass sich Bildungskompetenzen positiv auf die Produktivität einer Volkswirtschaft auswirken:

„Zum einen steigert Bildung die Produktivität der arbeitenden Bevölkerung und damit das Wirtschaftswachstum; zum anderen ist Bildung eine zentrale Determinante des technologischen Fortschritts und der Implementierung von Innovationen.“ (ebd.: 18)

Im aktuellen nationalen Bildungsbericht wiederum wird darauf hingewiesen, dass sich ein höheres Bildungsniveau positiv auf die Beschäftigungsquote auswirken kann und diese insbesondere in Zeiten von Fach- und Arbeitskräftemangels die Wirtschaftsleistung erhöhen kann (vgl. **Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 361f.**).

Im Umkehrschluss lässt sich festhalten, dass Bildungsarmut als Hemmschuh für die volkswirtschaftliche Produktivität wirkt. In einer hochgradig arbeitsteilig organisierten Wissens- und Informationsgesellschaft verstärkt sich durch Bildungsarmut zudem das Problem der „Nicht-Passung“. Dieser Begriff beschreibt den Umstand, dass einerseits ein Teil der arbeitsfähigen Bevölkerung nicht in Arbeit kommt, da die entsprechenden Kompetenzen fehlen, andererseits offene Stellen nicht besetzt werden können, weil die entsprechend ausgebildeten Fachkräfte fehlen.

Es wird deutlich: Bildungsarmut führt zu Nachteilen nicht allein für die Betroffenen. Der Ausgleich, besser die Vermeidung von Bildungsarmut ist deshalb nicht allein sozialplanerisch, sondern auch ökonomisch und damit gesamtgesellschaftlich gesehen das Gebot der Stunde, mit immensen Gewinnen für die einzelnen Bildungs- und Lebensbiographien sowie die Volkswirtschaft.

Auch bezogen auf die Gruppe der Geflüchteten ist diese Erkenntnis von großer Bedeutung. Grundversorgung und Aufnahme in unsere gesellschaftlichen Systeme mögen auf den ersten Blick als Maxime sozialen Handelns eines – in seinen Wurzeln christlich geprägten – Staates erscheinen. Bei näherer Betrachtung jedoch wird schnell deutlich, welche entscheidende Rolle gelungene Integration von Geflüchteten für die Zukunftsfähigkeit unseres Landes spielt.

3.2 Demographische Entwicklung

In dem Anfang des Jahres 2025 erschienenen Buch „Kinder – Minderheiten ohne Schutz“ stellen der Migrations- und Bildungssoziologe El-Mafaalani und seine beiden Mitherausgeber die Bedeutung der Zuwanderung für die deutsche Wirtschaft heraus. Bereits seit 1972 besteht in Deutschland (Ost und West zusammengefasst) ein Geburtendefizit, d. h., dass seitdem in jedem Jahr mehr Sterbefälle zu verzeichnen sind als Geburten. Diese demographische Schieflage konnte schon bisher nur durch Einwanderung aufgefangen werden: „Ohne stete Zuwanderung wäre die Bevölkerung jährlich geschrumpft.“ (El-Mafaalani et al. 2025: 14)

Tatsächlich aber ist die Bevölkerung Deutschlands gewachsen, und dies ist allein der steten Zuwanderung aus dem Ausland zu verdanken, die sich doppelt positiv auswirkt: durch die Zugewanderten selbst sowie durch ihre in Deutschland geborenen Kinder (ebd.).

Für die Aufrechterhaltung unseres Wohlstands ist jedoch nicht allein ein langfristiger Geburtenüberschuss von Bedeutung. Um langfristig eine auskömmliche Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme zu gewährleisten, ist entscheidend, dass diejenigen Alterskohorten, die mit ihren Steuern sowie Beitragszahlungen in die Sozialversicherung (Arbeitslosigkeit, Krankheit, Rente, Pflege) einzahlen, im Gesamtaltersgefüge gut vertreten sind. Denn sonst steht eine zu geringe Anzahl von Beitragszahlenden einer zu großen Anzahl an Leistungsberechtigten gegenüber, und das System beginnt zu kippen.

Während die Bevölkerungsentwicklung der angestammten Bevölkerung schon länger Anlass zur Sorge gibt, befindet sich das Sozialversicherungswesen in Deutschland nun vor einer verschärften demographischen Herausforderung, stehen doch im Laufe der nächsten zehn Jahre die geburtenstarken Jahrgänge ab 1964 folgende vor dem Renteneintritt.

Diese Entwicklung wiederum hat massive Auswirkungen nicht allein auf die sozialen Sicherungssysteme, sondern auch für den Arbeitsmarkt, denn Deutschland steuert auf einen enormen Arbeits- und Fachkräftemangel zu, „da in relativ kurzer Zeit etwa 13 Millionen Erwerbstätige in den Ruhestand gehen (...)!“ (ebd.: 15).

Die Bedeutung von fortwährendem Zulauf von Arbeits- und Fachkräften aus dem Ausland ist deutlich geworden. Doch auch hier besteht ein Problem der Nicht-Passung: Einerseits braucht

Deutschland dringend zusätzliche Arbeits- und Fachkräfte. Jedoch fehlt es vielen Zugewanderten an entsprechender Schul- und Berufsausbildung.

Offenkundig profitieren nicht allein Geflüchtete (bzw. Neuzugewanderte allgemein) von gelingender Integration. Auch für die Zukunftsfähigkeit unseres Landes ist Zuwanderung und gelingende Einbindung der „Neuen“ in unsere Systeme von entscheidender Bedeutung.

Bildung ist hierfür der Schlüssel.

3.3 Gesetzliche und politische Rahmenbedingungen

In einem föderalen Staatswesen wie der Bundesrepublik verteilen sich die Zuständigkeiten auf unterschiedliche Ebenen. Neben der horizontalen Gewaltenteilung zwischen den drei Formen staatlicher Gewalt (Legislative, Exekutive und Judikative) wird staatliche Machtkonzentration auch durch die Verteilung von Zuständigkeiten auf Bund, Länder und Gemeinden verhindert (vertikale Gewaltenteilung).

Das Recht der kommunalen Selbstverwaltung ist verfassungsrechtlich verbrieft (wenn auch ohne Unveränderbarkeitsgarantie):

„Den Gemeinden muss das Recht gewährleistet sein, alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln.“ (Artikel 28 Abs. 2 GG)

Städte und Gemeinden bilden eine dritte Ebene im Gesamtaufbau des Staates (**Fliedner 2019**), zumal ihnen – im Rahmen der vertikalen Gewaltenteilung – Aufgaben der Exekutive zukommen. Staatsrechtlich gesehen sind Kommunen Teil des jeweiligen Bundeslandes; sie stellen einen „Teil der vollziehenden Gewalt“ dar (ebd.).

Das Verhältnis zwischen den einzelnen Ebenen ist jedoch nicht spannungsfrei. Land und Bund können der jeweils nächstunteren Ebene Aufgaben zuweisen und nicht immer sorgen sie dabei für eine adäquate Ressourcenausstattung. Als unterste Ebene im Gefüge trifft es dann vor allem die Kommunen, die mit unzureichenden Finanzmitteln die in Frage stehenden Aufgaben möglichst gut umsetzen müssen. Länder und Bund verstoßen in diesen Fällen gegen das für die Finanzierung von staatlichen Aufgaben geltende Konnexitätsprinzip. Es handelt sich dabei um eine

*„verfassungsrechtliche und finanzwissenschaftliche Regel, nach der die Kosten für die Erfüllung einer öffentlichen Aufgabe von demjenigen Aufgabenträger zu tragen sind, der über Art und Intensität der Aufgabenerfüllung entscheidet (»wer bestellt, bezahlt«).“ (aus **Gabler Wirtschaftslexikon online**, zuletzt aufgerufen am 10.03.25)*

Damit soll eine auskömmliche Finanzierung für die von Städten und Gemeinden darzustellenden Aufgaben sichergestellt sein.

Zu den Pflichtaufgaben einer Kommune gehört die kommunale Daseinsvorsorge. Verwaltungsrechtlich versteht man darunter „alle Dienstleistungen der Kommune, an deren Erbringung ein allgemeines öffentliches Interesse besteht“ (vgl. **Rohde 2019: 30**). In der

Literatur findet sich keine einheitliche, abschließende Auflistung der Aufgaben, die unter den Begriff der Daseinsvorsorge fallen. Die „Klassiker“ der kommunalen Daseinsvorsorge sind die Versorgung mit Energie und Wasser, die Entsorgung der Abwässer und des Abfalls, der öffentliche Personennahverkehr, Krankenhäuser und das Friedhofswesen. Genauso jedoch gehören Bildungseinrichtungen aller Art (Kitas, Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildung), Sportanlagen, Kulturstätten und Soziale Dienste zur Daseinsvorsorge.

Im Bildungsbereich sehen sich die Kommunen seit zwei Jahrzehnten in einer wachsenden Verantwortung. Als Hauptmerkmale der kommunalen Bildungspolitik gelten ein ganzheitliches Bildungsverständnis sowie die Kooperation und Vernetzung aller Bildungsakteur*innen vor Ort im Sinne des Gesamtsystems von Erziehung, Bildung und Betreuung. Damit stehen die Kommunen in einer staatlichen-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft für die Weiterentwicklung des Bildungswesens, vor allem im Bereich der schulischen Bildung. Die Kommunen sind damit auch dazu aufgerufen, die Voraussetzungen guter Bildung vor Ort gemeinsam mit allen relevanten Akteur*innen zu gestalten.

Es wird deutlich, dass es die Städte und Gemeinden sind, die mit ihren umfassenden Aufgaben der kommunalen Daseinsvorsorge der Lebenswirklichkeit der Bürger*innen am nächsten sind. Damit sind sie und ihre Verantwortungstragenden in Politik und Verwaltung auch diejenigen, die ganz unmittelbar mit den Folgen von (schlechten) Gesetzen und Verordnungen, schwächelnder Konjunktur, bröckelnder Infrastruktur, wachsender Zuwanderung und anderen Entwicklungen konfrontiert sind, häufig mit geringem Einfluss auf die Rahmenbedingungen, in denen sie ihre Handlungsfähigkeit unter Beweis stellen müssen.

Dieses Spannungsfeld ist für deutsche Kommunen nicht wirklich neu, mit Auf- und Abwärtsbewegungen durch die Jahrzehnte, natürlich auch abhängig von der konjunkturellen Lage und dem allgemeinen Steueraufkommen (und damit der Größe des „Kuchens“, von dem Bund, Länder und Kommunen jeweils ihren „fairen“ Anteil einfordern). Insbesondere die Ausgabenseite definiert sich in Ableitung von sonstigen Krisen, mit denen sich Deutschland seit Ende des Zweiten Weltkriegs konfrontiert sah und sieht, und die – in unterschiedlichem Ausmaß – Handlungsbedarf auch auf Seiten der Städte und Gemeinden auslös(t)en. Beispiele hierfür bis zur Jahrtausendwende sind die Flüchtlingsfrage nach Kriegsende oder die Herausforderungen im Kontext deutsche Einheit.

Seit den 2000er Jahren stellen u. a. terroristische Anschläge (z. T. durch hier lebende Personen, die sich zuvor radikalisiert haben, häufig durch antiwestliche Propaganda islamistischer Gruppierungen wie Islamischer Staat, Al-Qaida u. ä.), Corona-Pandemie, Fachkräftemangel und die Folgen des Klimawandels die Kommunen vor neue Herausforderungen.

All diese Krisen hatten und haben Folgen für die Lebenswirklichkeit der Menschen in diesem Land, und die Kommunen finden sich stets in erster Reihe, wenn Bürger*innen Adressat*innen für ihren Unmut, ihre Ablehnung und ihre Frustration über bestimmte Zustände und Entwicklungen suchen.

Die Erfahrung, auch ohne die entsprechende Unterstützung durch Bund und Land seit Beginn der Bundesrepublik die Aufgaben der kommunalen Daseinsvorsorge zu meistern, hat zur Herausbildung eines starken kommunalen Selbstbewusstseins beigetragen. Denn zumeist gelingt es den Kommunen trotz widriger Umstände den Aufgaben gerecht zu werden, nicht zuletzt durch die fortwährende Anpassung der kommunalen Aufgaben sowie der

Verwaltungsstrukturen an neue Entwicklungen und Herausforderungen. Die auskömmliche Finanzierung der Städte und Gemeinden zur Erfüllung ihrer Aufgaben ist dennoch zu Recht die zentrale Forderung der kommunalen Spitzenverbände.

3.4 Bedeutung der Kommunen für die Integration Geflüchteter

In der Flüchtlingspolitik besteht ein Mehrebenensystem:

Abbildung 1: Mehrebenensystem der Flüchtlingspolitik



Quelle: Floeting et al. 2018: 19; eigene Darstellung



Landeshauptstadt Wiesbaden
Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit

Da im hiermit vorgelegten Bericht die Kommunen mit ihren Aufgaben im Fokus stehen, werden die Zuständigkeiten der anderen Ebenen nur kurz benannt, ohne hierauf näher einzugehen.

International: Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) gilt als Grundlage des internationalen Flüchtlingsschutzes. Die Unterzeichner-Staaten verpflichten sich darin, Verfolgte aufzunehmen, die nicht auf den Schutz ihrer Herkunftsstaaten zählen können.

Europäische Union (EU): Sämtliche Mitgliedsstaaten haben die GFK in ihrer erweiterten Form von 1967 ratifiziert. Auf Ebene der EU existieren eine Reihe von zusätzlichen Vereinbarungen die Aufnahme und Versorgung von Geflüchteten betreffend. Hier ist insbesondere das Gemeinsame Europäische Asylsystem (GEAS) zu nennen, das es seit Anfang der 2000er Jahre

gibt und 2024 vor dem Hintergrund stetig wachsender Einwanderungszahlen in EU-Staaten grundlegend reformiert wurde.

Auf nationaler Ebene ist Migrationspolitik in Deutschland in wesentlichen Teilen durch Bundesgesetze geregelt. Für Asylverfahren ist ausschließlich das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zuständig.

Die Asylsuchenden werden einer Erstaufnahmestelle in der Zuständigkeit eines der 16 Bundesländer zugewiesen und von dort nach einigen Wochen auf die Kommunen verteilt.

Auch die Rahmenbedingungen der übrigen Versorgung, wie beispielsweise der Zugang zu staatlichen Leistungen und gesellschaftlichen Systemen, sind durch Bundesgesetze geregelt, insbesondere durch das Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG).

Ungeachtet der gewichtigen Rolle des Bundes bei der Migrationspolitik kommen Ländern und Gemeinden wichtige Aufgaben zu, für deren Erledigung nicht unerhebliche Spielräume bestehen. Hier ist vor allem die Unterbringung von Geflüchteten und die Gewährung von Sozialleistungen zu nennen. Entsprechend des Konnexitätsprinzips erhalten die Länder hierfür Finanzmittel vom Bund.

„In der Praxis reichen die Länder ihre Aufgaben häufig ganz oder teilweise an die kommunale Ebene weiter und stellen ihr dafür ihrerseits finanzielle Mittel zur Verfügung.“
(Floeting et al. 2018: 18)

Wie oben beschrieben, bündelt sich in der kommunalen Selbstverwaltung (Kommunalpolitik und -verwaltung) die Gestaltungsaufgabe der Daseinsvorsorge. Strukturen und Angebote vor Ort sollen dabei so beschaffen sein, alle Einwohnenden möglichst gut zu versorgen und gleichzeitig auf besondere Bedarfe einzelner Bevölkerungsgruppen adäquat reagieren zu können.

Die Aufgabe der Kommune ist mit der Erstversorgung/Notunterbringung der Menschen bei weitem nicht getan. Die Aufnahme von Geflüchteten erfordert viele weitere Schritte wie die Versorgung mit adäquatem Wohnraum, Bereitstellung von Essen, Kleidung, Zugang zu medizinischer/psychologischer Versorgung und v. a. m.

Bei all diesen Punkten geht es noch nicht um eine wie auch immer geartete Integration der Neuankömmlinge, sondern erst einmal um die Erfüllung der elementaren Bedürfnisse.

Erst im Anschluss an Erstunterbringung und Grundversorgung stehen Fragen der Integration in die deutsche Gesellschaft an (allgemein sowie ganz konkret in die Wiesbadener Stadtgesellschaft).²

² Zur Situation in Wiesbaden stehen verschiedene Berichte und Formate zur Verfügung, so z. B. das Monitoring zur Integration von Migrant*innen in Wiesbaden, der Integrationsbericht sowie der Bericht „Geflüchtete Menschen in Wiesbaden 2024“; siehe auch <https://www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft-soziales/migration-integration/Grundlagen-und-Berichte> sowie www.wiesbaden.de/sozialplanung

Auch hier ist – in Zusammenspiel mit Landes- und Bundesbehörden – die Kommune gefragt, und zwar im Hinblick auf beinahe jeden Aspekt der strukturellen Integration (siehe auch Kapitel 2.2):

- rechtliche Integration (Aufenthaltstitel u. ä.)
- Integration in das Bildungssystem (Besuch Kita, Schule, Ausbildung)
- Integration in den Arbeitsmarkt (berufliche Qualifikation)
- Integration in den Wohnungsmarkt
- Zugang zu Gesundheitsdiensten/Integration ins System der Krankenversicherung

Anhand der Aufgaben der Erstunterbringung und Grundsicherung sowie der genannten Integrationserfordernisse lässt sich – hier hinterlegt mit Einheiten der Wiesbadener Stadtverwaltung – gut darstellen, wie stark kommunale Stellen bei Aufnahme und Integration von Geflüchteten gefordert sind.

Tabelle 1: Aufgaben und Zuständigkeiten im Kontext Flucht und Integration in der Stadtverwaltung Wiesbaden

Anforderung	Zuständigkeit Stadtverwaltung Wiesbaden
Unterbringung nach Zuweisung	Erwachsene/Familien: Unterbringungsmanagement und Soziale Hilfen für Wohnungslose und Geflüchtete im Sozialleistungs- und Jobcenter (Sachgebiet Unterbringungsmanagement) Unbegleitete minderjährige Ausländer*innen (UmA): Amt für Soziale Arbeit, Bezirkssozialarbeit: stationäre Hilfen zur Erziehung
Materielle Leistungen/ Grundsicherung Sozialarbeit in Unterkünften	Unterbringungsmanagement und Soziale Hilfen im Sozialleistungs- und Jobcenter (Sachgebiet Materielle Leistungen und Maßnahmenmanagement Geflüchtete) Unterbringungsmanagement und Soziale Hilfen im Sozialleistungs- und Jobcenter (Sachgebiet Sozialarbeit in Unterkünften)
Rechtliche Integration	Amt für Zuwanderung und Integration (Ausländerbehörde)
Integration Bildungssystem	<u>Frühkindliche Bildung</u> Amt für Soziale Arbeit: Elternbildung und Frühe Hilfen Amt für Soziale Arbeit: Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen (Krippen, Elementarbereich) <u>Bildung im Kindes- und Jugendalter</u> • Schulamt: Schulbau und -ausstattung, Schülerbeförderung • Sozialleistungs- und Jobcenter: Leistungen nach Bildung und Teilhabe-Gesetz (BuT) • Amt für Soziale Arbeit: Schulsozialarbeit (GS, Sek. I und BS) • Amt für Soziale Arbeit: Grundschulkinderbetreuung und Ganztägige Angebote • Amt für Soziale Arbeit: Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen • Amt für Zuwanderung und Integration (Integrationsabteilung) über Förderungen wie z. B. Sprachcafés an Schulen mit Deutsch-Intensiv-Klassen <u>Übergang Schule-Ausbildung/Beruf</u> • Amt für Soziale Arbeit: Schulsozialarbeit an Förderschulen sowie Sek. I- und beruflichen Schulen (Fachstelle Jugendberufshilfe in Kooperation mit dem Sozialleistungs- und Jobcenter) • Träger von Förderangeboten im Übergangssystem <u>Bildung im Erwachsenenalter</u> • KJC: Vermittlung in Sprachkurse (nur für Personen mit bestimmten Aufenthaltstiteln)

	• Altenarbeit im Amt für Soziale Arbeit • Amt für Zuwanderung und Integration (Integrationsabteilung) • Kulturamt mit Angeboten der kulturellen Bildung (Stadtbibliotheken, Literaturhaus, kommunales Kino, Kunsthaus, Stadtarchiv, Kulturförderung, Stadtteilkultur) Über alle Bildungsphasen hinweg berät und unterstützt das Sachgebiet Soziale Arbeit in Unterkünften des Sozialleistungs- und Jobcenters
Integration Arbeitsmarkt	• Kommunale Arbeitsvermittlung im Sozialleistungs- und Jobcenter
Integration Wohnungsmarkt	• Soziale Arbeit in Unterkünften (Sozialleistungs- und Jobcenter) • Wohnungsvermittlung im Amt für Soziale Arbeit

Quelle: Eigene Darstellung.



Landeshauptstadt Wiesbaden

Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit

Die zentrale Rolle der Kommunen für die Integration ins Bildungssystem, die in dieser Übersicht bereits erkennbar wird, wird auch in folgendem Zitat ersichtlich:

„Die Kommunen sind (mit)verantwortlich für die Integration in das Bildungssystem von der Kindertagesstätte bis zur Schule, und auch als Lotsen bei der Orientierung für die Beratungsarbeit bezüglich der Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums.“
(Reinhardt et al. 2024: 151)

Zu einer Nachzeichnung dessen, was Kommune für eine gute Versorgung von Geflüchteten sowie ein möglichst erfolgversprechendes Gesamtpaket für deren Integration alles erbringt, sollen hier nicht allein die verantwortlichen Stellen, staatlich wie nicht-staatlich, aufgeführt werden. Denn erst durch die Darstellung der Angebote selbst sowie der aus dem – möglichst vernetzten und abgestimmten – Handeln der verschiedenen Akteur*innen gebildeten Strukturen wird sichtbar, dass die Integration von Geflüchteten ohne die kommunale Ebene schlichtweg undenkbar ist.

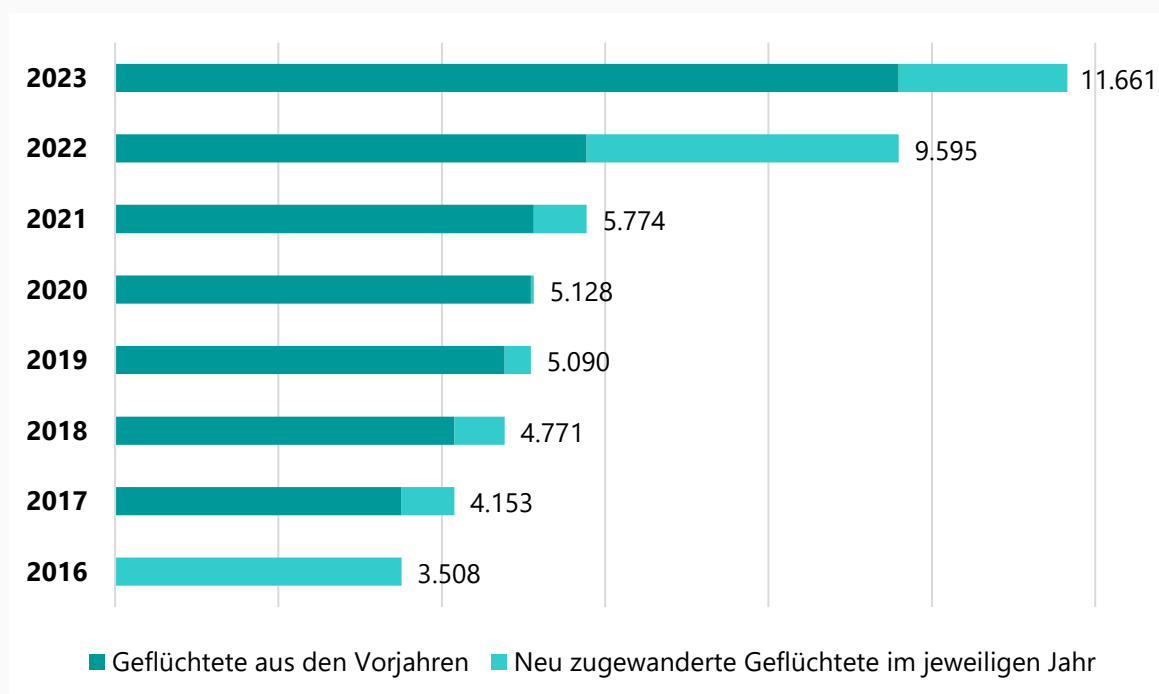
4 Aktuelle Situation in Wiesbaden und zentrale (Bildungs-)Angebote zur Unterstützung von Geflüchteten

4.1 Zahlen und Daten zu Geflüchteten in Wiesbaden

Die vorliegenden Daten wurden über das Fachverfahren LaDiVa der Ausländerbehörde in Kooperation mit dem Amt für Statistik und Stadtforschung erstellt. Zielgruppe sind „die seit 01. Januar 2015 in Wiesbaden registrierten geflüchteten Menschen, die ausgewählte Rechtsgrundlagen des Aufenthalts gemäß Aufenthaltsgesetz und Asylgesetz erfüllen. Umfangreiche Daten liegen über die seit 2015 in Wiesbaden lebenden geflüchteten Menschen vor, die sich im Leistungsbezug (Asyl- bzw. Grundsicherungsbezug) befinden und/oder kommunal untergebracht werden“ (Bornemann 2024: 7). Für das Jahr 2015 liegen leider keine Daten vor.

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Zahl und Zusammensetzung der geflüchteten Menschen in Wiesbaden im Zeitverlauf. Ausführlich wird die Situation von Geflüchteten (z. B. auch deren Unterbringung) im 2024 erschienenen Bericht der Abteilung Grundsatz und Planung, Amt für Soziale Arbeit, beschrieben (vgl. Bornemann 2024).

Abbildung 2: Anzahl der geflüchteten Menschen in Wiesbaden



Quelle: LH Wiesbaden, Amt für Statistik und Stadtforschung; eigene Darstellung

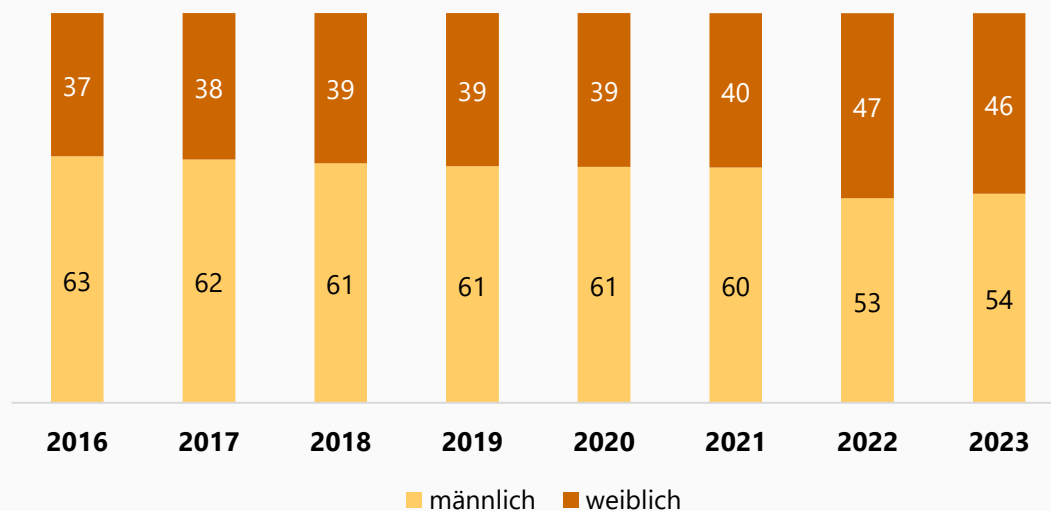


Landeshauptstadt Wiesbaden
 Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit

Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Zahl geflüchteter Menschen in Wiesbaden seit 2016, einschließlich des deutlichen Anstiegs im Jahr 2022 infolge des Kriegs in der Ukraine. Während 2016 rund 3.500 geflüchtete Menschen in Wiesbaden registriert waren, stieg die Zahl bis 2021 moderat an – von 4.153 im Jahr 2017 auf 5.774 im Jahr 2021. Ab dem Jahr 2022 ist ein deutlich verstärkter Anstieg zu verzeichnen: Die Zahl erhöhte sich in diesem Jahr sprunghaft um 66,2 Prozent auf 9.595 und erreichte 2023 mit 11.661 Personen einen neuen Höchststand.

Abbildung 3 zeigt das Geschlechterverhältnis der Geflüchteten in Wiesbaden. Im Durchschnitt waren zwischen 2016 und 2021 60 Prozent der Geflüchteten, die nach Deutschland eingereist und in Wiesbaden angekommen sind, männlich. Seit Beginn des Ukrainekrieges erreichen immer mehr Frauen (und ihre Kinder) Wiesbaden.

Abbildung 3: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Geschlecht (in Prozent)



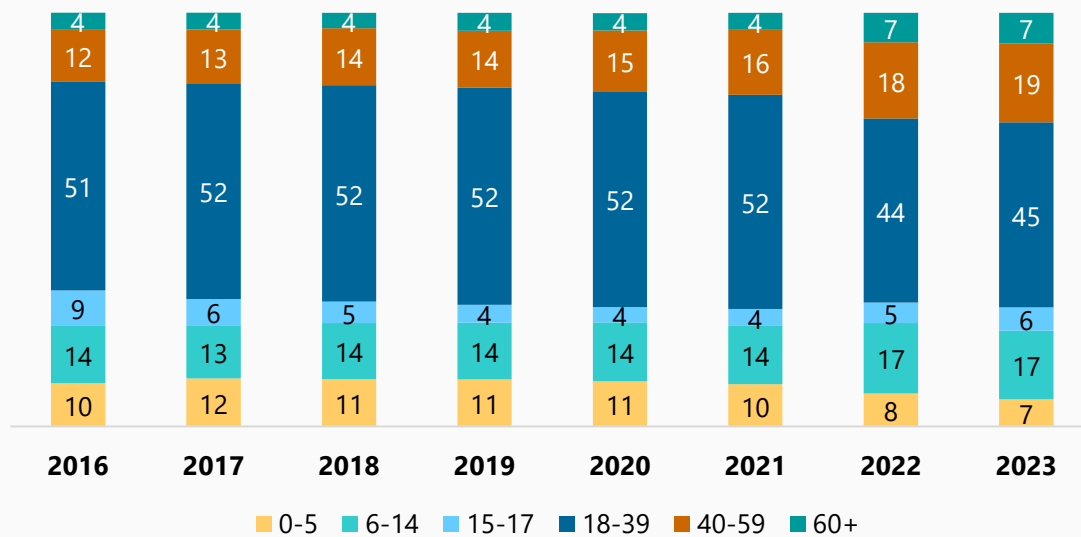
Quelle: LH Wiesbaden, Amt für Statistik und Stadtforschung; eigene Darstellung



Landeshauptstadt Wiesbaden
Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit

Abbildung 4 gibt die Altersstruktur geflüchteter Personen in Wiesbaden zwischen 2016 und 2023 wieder. Bis 2021 kann diese als relativ stabil beschrieben werden: Etwa ein Drittel war unter 18 Jahre alt, rund die Hälfte zwischen 18 und 39 Jahren. Der Anteil der über 40-Jährigen lag bei etwa 16 Prozent. Ab 2022 ist der Anteil geflüchteter Menschen über 40 Jahre um knapp zehn Prozentpunkte gestiegen.

Abbildung 4: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Altersgruppen (in Prozent)



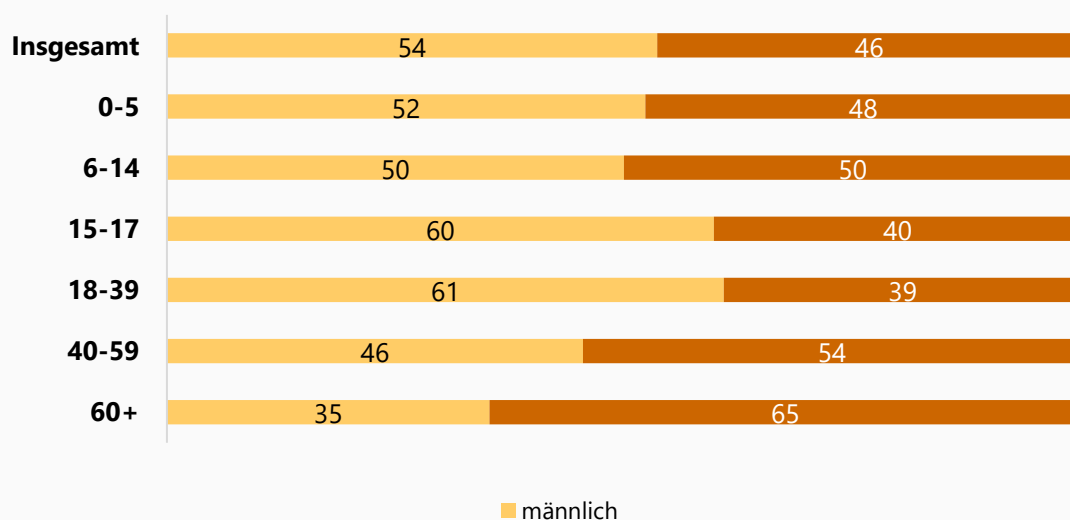
Quelle: LH Wiesbaden, Amt für Statistik und Stadtforschung; eigene Darstellung



Landeshauptstadt Wiesbaden
 Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit

Auch diese demografische Verschiebung ist auf den Ukrainekrieg und der damit einhergehenden Fluchtbewegung zurückzuführen, bei der auch ältere Personen, insbesondere Frauen, nach Wiesbaden kamen.

Abbildung 5: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Altersgruppen und Geschlecht (2023; in Prozent)



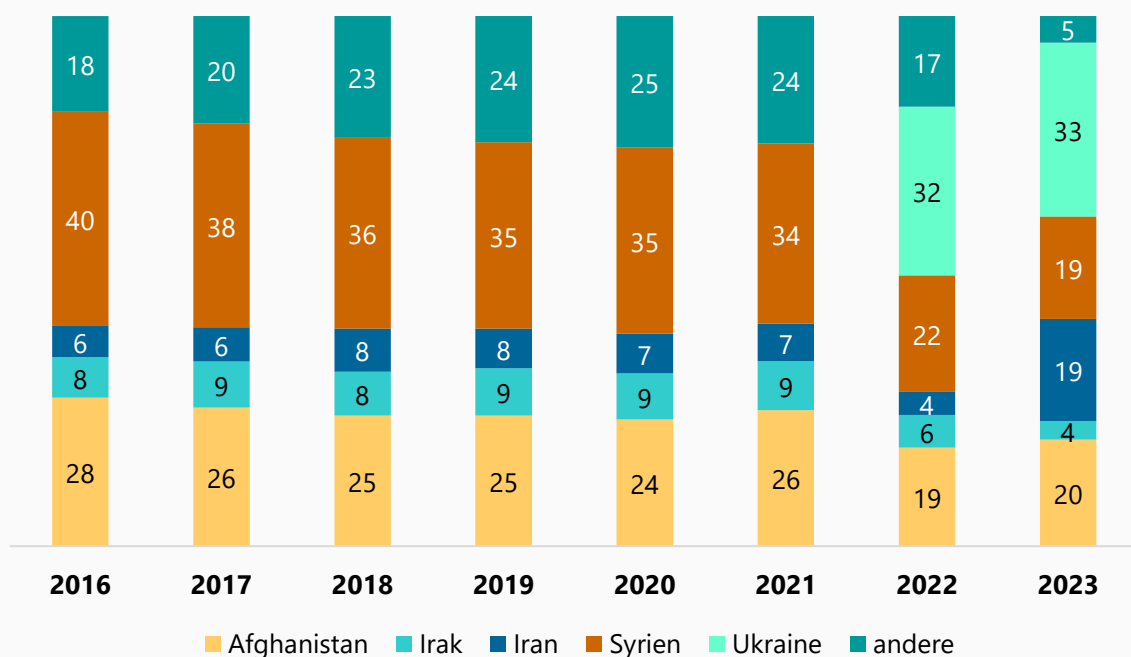
Quelle: LH Wiesbaden, Amt für Statistik und Stadtforschung; eigene Darstellung



Landeshauptstadt Wiesbaden
 Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit

Von 2016 bis 2021 stellten syrische Staatsangehörige die größte Gruppe unter den Geflüchteten in Wiesbaden dar (vgl. Abbildung 6), was auf die anhaltende Fluchtbewegung infolge des syrischen Bürgerkrieges zurückzuführen ist. Daneben kamen geflüchtete Personen vor allem aus Afghanistan, Irak und Iran. Ab 2022 kamen etwa ein Drittel aller Geflüchteten in Wiesbaden aus der Ukraine. Auffällig ist auch der Anstieg der geflüchteten Iraner*innen 2023, der mit der repressiven innenpolitischen Lage im Iran zusammenhängt. Die staatliche Verfolgung insbesondere von Frauen, Minderheiten und Regimekritiker*innen führte zu vermehrter Flucht.

Abbildung 6: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Staatsangehörigkeit (ausgewählte Gruppen; in Prozent)

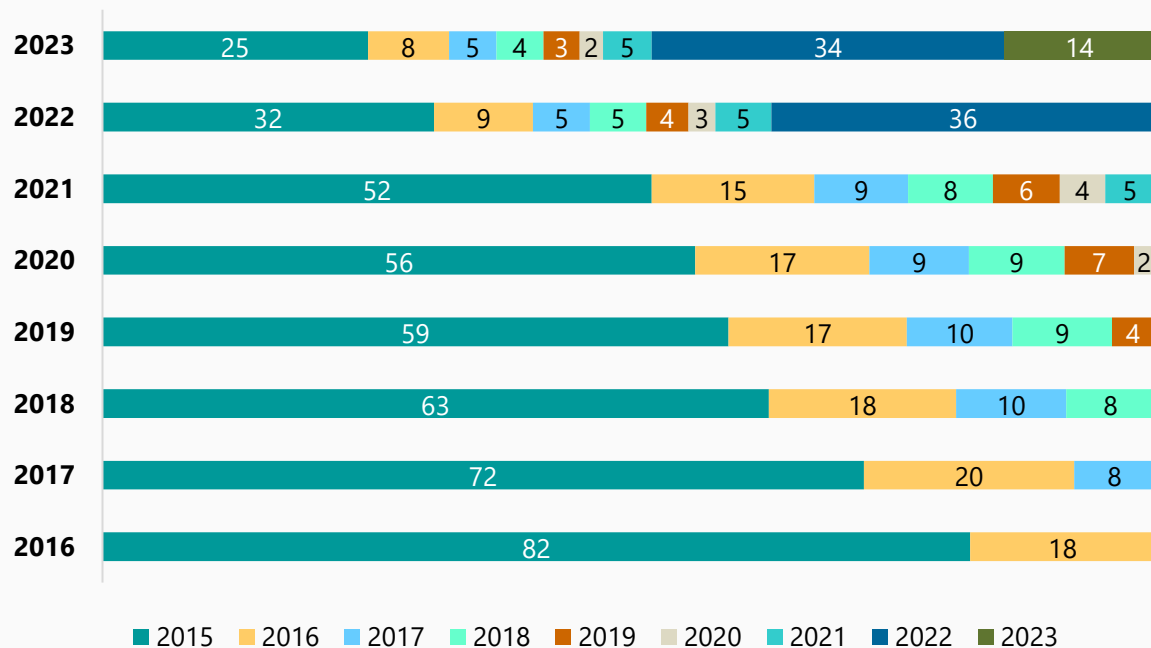


Quelle: LH Wiesbaden, Amt für Statistik und Stadtforschung; eigene Darstellung



Landeshauptstadt Wiesbaden
 Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit

Abbildung 7: Geflüchtete Menschen in Wiesbaden nach Einreisedatum (in Prozent)



Quelle: LH Wiesbaden, Amt für Statistik und Stadtforschung; eigene Darstellung



Landeshauptstadt Wiesbaden
 Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit

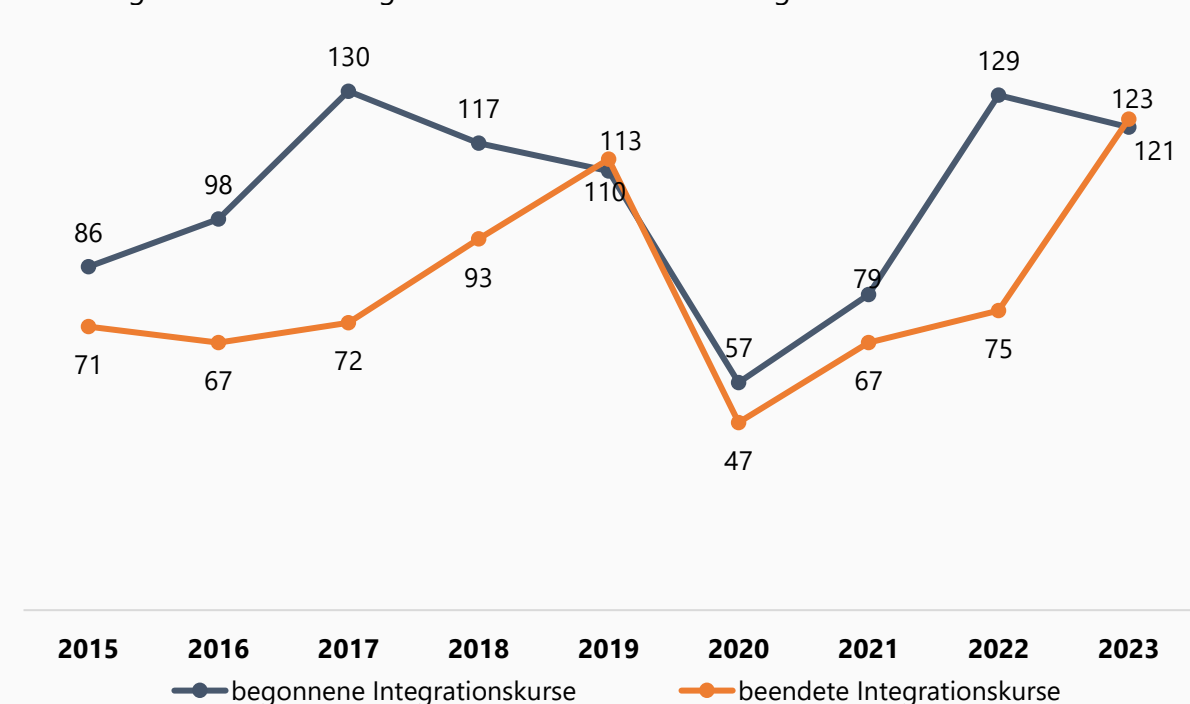
Abbildung 7 gibt einen Überblick darüber, wann geflüchtete Menschen nach Wiesbaden gekommen sind. Genauer soll die Zusammensetzung in 2023 in den Blick genommen werden: Ein Drittel der Geflüchteten lebt bereits seit 2015 oder 2016 in Wiesbaden. 17 Prozent sind zwischen 2017 und 2021 eingereist und gut die Hälfte der hier lebenden Geflüchteten sind erst vor kurzem nach Deutschland gekommen. Für die Kommune bedeutet dies, sich auf unterschiedliche Bildungs- und Unterstützungsbedarfe einzustellen und ihre Integrations- und Bildungsangebote differenziert, bedarfsgerecht und nachhaltig auszurichten. So benötigen beispielsweise neu eingereiste Geflüchtete grundlegende Angebote und Orientierungshilfen wie Integrationskurse und Sprachförderung, während Menschen, die seit vielen Jahren in Deutschland leben, in der Regel bereits Sprachkurse, schulische und berufliche Bildungsangebote durchlaufen haben und nun Unterstützung beim Übergang in Arbeit suchen.

Integrationskurse dienen der Sprach- und Wertevermittlung. Sie bestehen aus einem Sprach- und einem Orientierungskurs. Im Sprachkurs erlernen die Teilnehmenden die deutsche Sprache bis zum Niveau B1, um sich im Alltag verständigen zu können. Der Orientierungskurs vermittelt Informationen über die deutsche Geschichte, Kultur und Rechtsordnung. Damit sind die Kurse wichtige Angebote für eine gelingende Integration in die deutsche Gesellschaft.

Die Statistik zu den bundesweiten Integrationskurszahlen des BAMF gibt auf kommunaler Ebene Auskunft über begonnene und beendete Integrationskurse sowie die Anzahl der Teilnehmenden.

In Wiesbaden beginnen durchschnittlich etwa 100 Integrationskurse pro Jahr, wobei zum Teil starke Schwankungen zu verzeichnen sind, die vor allem auf die Anzahl der ankommenden Geflüchteten (und sicherlich auch auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie) zurückzuführen sind. So steigt die Anzahl der Integrationskurse seit 2022 wieder an, denn auch Ukrainer*innen steht das Angebot offen.

Abbildung 8: Anzahl der begonnenen und beendeten Integrationskurse in Wiesbaden



Quelle: BAMF; eigene Darstellung

Landeshauptstadt Wiesbaden
Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit



Abbildung 9: Anzahl der neuen Kursteilnahmen sowie Kursaustritte



Parallel dazu entwickelten sich auch die Zahlen der neuen Kursteilnehmenden. Als neue Kursteilnehmende werden diejenigen Personen definiert, die erstmals in der Integrations-Geschäftsdatei erfasst wurden. Zur Kennzahl zählen nur teilnahmeberechtigte bzw. verpflichtete Personen. Auch hier sind die Zahlen 2022 mit Beginn des Ukrainekriegs sprunghaft angestiegen, wobei das BAMF davon ausgeht, dass etwa 50 Prozent der neuen Kursteilnehmenden ukrainischer Staatsangehörigkeit waren (vgl. **BAMF 2024: 142**).

Sprachkurse werden mit einer Prüfung abgeschlossen („Deutsch-Test für Zuwanderer“), in der die Teilnehmenden ihre Kenntnisse auf Sprachniveau B1 oder A2 nachweisen können. Auf Ebene der Kommune können keine Aussagen über die Ergebnisse der Prüfung getroffen werden. Auf Bundesebene haben im ersten Halbjahr 2024 57,6 Prozent der Personen, die an der Prüfung teilgenommen haben, das Sprachniveau B1 sowie 33,3 Prozent das Sprachniveau A2 erreicht (**BAMF 2024a: 17**).

Kritisch zu betrachten ist dabei die Diskrepanz zwischen den offiziellen Erfolgsquoten und den Erfahrungen aus der Praxis. In der Statistik werden nur die Teilnehmenden berücksichtigt, die den Test tatsächlich ablegen. Ein hoher Anteil der Teilnehmenden – etwa 40 Prozent (vgl. **Homrighausen & Saif 2021**) – bricht den Kurs jedoch vorzeitig ab. Für eine realistische Einschätzung des Erfolgs von Sprachkursen wäre eine differenziertere Betrachtung erforderlich, die auch die Abbruchquote berücksichtigt.

Es folgt eine Übersicht der wichtigsten Hilfestellungen und Unterstützungsstrukturen für die Zugänge in die bestehenden Systeme und Angebote der einzelnen Bildungsphasen in Wiesbaden.

4.2 (Bildungs-)Angebote zur Unterstützung von Geflüchteten in Wiesbaden

Frühkindliche Bildung

Mit zielgruppengerechter Information und Beratung von Familien mit Zuwanderungsgeschichte wird auf die Bedeutung eines möglichst frühen Kita-Besuchs hingewiesen und über Wege der Platzvormerkung im städtischen Vormerksystem WiKITA informiert. Auch die Mitarbeitenden der Sozialarbeit in Unterkünften stehen mit Information und Beratung den Familien zur Seite, ebenso das Fallmanagement des Kommunalen JobCenter und die dortige Beauftragte für Chancengleichheit am Arbeitsmarkt (BCA).

Dies geschieht sowohl über die städtische Website als auch mit Flyern, jeweils in vielen Sprachen. Persönlich erfolgt die Ansprache durch die Abteilung Elternbildung und Frühe Hilfen, in deren Verantwortung Services für Familien mit kleinen Kindern angeboten werden (Kinder-Eltern-Zentren, kurz KiEZ, mit insgesamt zehn Standorten über das Stadtgebiet verteilt).

Auch bei Kinderärzt*innen, Migrantenorganisationen und teilweise in den sogenannten Orientierungskursen als Abschluss der Integrationskurse wird darauf verwiesen sowie in den Migrationsberatungsdiensten. Auch das Projekt "Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung" ist hier zu nennen.

Bildung im Kindes- und Jugendalter

a) Schulische Bildung

Sobald es um Fragen des Schulbesuchs geht, liegt die Zuständigkeit zuvorderst beim Land als Träger der Kultushoheit. Die Kultusbehörden sind gesetzlich zur sprachlichen Förderung von Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache verpflichtet (**§ 3 Abs. 4 und § 8a Abs. 1 HSchG**). Geflüchtete Kinder besuchen zunächst Vorlaufkurse der Grundschulen oder sogenannte Intensivklassen (Sekundarstufe I) zum Erlernen der deutschen Sprache und werden nach und nach, entsprechend ihrem Sprachniveau, in die Regelklassen überführt.

Erste Anlaufstelle nach der Meldebehörde sind die an allen Staatlichen Schulämtern – als dem Kultusministerium nachgeordnete Behörde – eingerichteten Aufnahme- und Beratungszentren.

Als Schulträger obliegt es der Kommune die für Vorlaufkurse und Intensivklassen nötigen Räumlichkeiten bereitzustellen, und zwar so, dass keine unzumutbar weiten Schulwege entstehen. Auch eine evtl. notwendige Schüler*innenbeförderung ist vom Schulträger zu leisten.

b) Außerschulische Bildung

In Wiesbaden gibt es viele Angebote der non-formalen Bildung für Kinder und Jugendliche. Die Lernorte reichen hierbei von der Schule (im Rahmen von Nachmittagsangeboten z. B.) bis hin zu den verschiedensten außerschulischen Orten in der Verantwortung zivilgesellschaftlicher Akteur*innen: Vereine, Musikschulen, Familienbildungsangebote (z. B. der beiden christlichen Kirchen oder der Gewerkschaft) Nachbarschaftshäuser, Einrichtungen von Gemeinwohlträgern, freie Initiativen, Nachbarschaftshilfe, diverse Patenprojekte.³ Die Information über die bestehenden Angebote erfolgt über verschiedene Kanäle, beispielsweise über die städtische Webseite, das Bildungsportal WiAktiv, Beratung durch Stadtteilinstitutionen, Mund-zu-Mund-Propaganda, Freiwilligen-Zentrum, Migrant*innen-Organisationen u. ä. m.).

Übergang Schule-Ausbildung bzw. Schule-Beruf

Das Übergangssystem in Wiesbaden zeichnet sich aus durch vielfältige Förderangebote und Hilfestellungen. Hieran beteiligt sind eine Vielzahl von gut vernetzten Akteur*innen, die sich unter dem großen Dach der hessenweiten OLOV-Strategie⁴ in unterschiedlichen Runden zusammenfinden:

Agentur für Arbeit, berufliche Schulen, Fachstelle Jugendberufshilfe, Schulsozialarbeit, Fallmanagement Jugend im Kommunalen Jobcenter, AK Jugendberufshilfe, AK Junge Geflüchtete im Übergang Schule – Beruf, Bildungs- und Beschäftigungsträger, Migrationsberatungsdienste und zahlreiche zivilgesellschaftliche Projekte (bspw. Mentoring-Projekte).

Weitere Einrichtungen bieten Bildungsberatung für (junge) Menschen an (HESSENCAMPUS Wiesbaden, JIZ – Jugendinformationszentrum der Stadt Wiesbaden), die auch zugewanderten/geflüchteten Jugendlichen offenstehen.

Erwachsenenbildung

a) Formale Bildung im Erwachsenenalter

Agentur für Arbeit, Abendschulen, Bildungs- und Beschäftigungsträger und zahlreiche zivilgesellschaftliche Projekte (bspw. Mentoring-Projekte) sowie das Fallmanagement Geflüchtete im Kommunalen Jobcenter, berufliche Schulen (Geflüchtete in *InteA-Klassen*⁵).

Alle Einrichtungen und Beratungsstellen der Erwachsenenbildung stehen auch Zugewanderten offen. Einige davon berücksichtigen in ihrem Programmangebot explizit diese Zielgruppe z. B. in Form von Deutsch- und Integrationskursen. Hier sind in erster Linie die zugelassenen Integrationskurssträger zu nennen.

³ vgl. www.wiesbadener-patenprojekte.de. Diese Aufzählung ist nicht abschließend.

⁴ vgl. <https://www.olov-hessen.de/regionen/regionale-informationen/wiesbaden-rheingau-taunus-kreis.html>

⁵ InteA = Integration durch Anschluss und Abschluss. Berufliche Schulen bieten für junge Flüchtlinge, Spätaussiedler*innen und Zuwanderer*innen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen Intensivklassen (InteA-Klassen) an.

b) Non-formale Bildung im Erwachsenenalter

Neben Deutsch- und Integrationskursen berücksichtigen viele Einrichtungen der Erwachsenenbildung in ihrem Programm- und Beratungsangebot explizit diese Zielgruppe. Hier ist beispielsweise die vhs Wiesbaden e. V. zu nennen sowie die Wiesbadener Servicestelle Deutsch (WSD). Das städtische Integrationsamt unterstützt durch die Förderung einzelner Projekte. Ein weiterer Beitrag des Integrationsamts sind die „WieWeiser“, die mit Informationseinheiten zu unterschiedlichen Themen in die Integrationskurse gehen (z. B. über das Projekt „Angekommen-Wiesbaden e. V.“ berichten, den „Wegweiser für Migrantinnen und Migranten“ vorstellen, zum Arbeitsmarkt und bei Bedarf zum Bildungssystem informieren).

Um die Vielfalt der Akteur*innen im Bereich Integration aufzuzeigen, folgt eine Aufzählung von Institutionen, die außerhalb der Stadtverwaltung Angebote machen, zum Teil für mehrere Bildungsphasen:

Angebote von freien Trägern (zum Teil durch die Stadt bezuschusst)

- AWO Familienbildung
- Bildungswerke z. B. in kirchlicher oder gewerkschaftlicher Trägerschaft
- Institutionen zur Stärkung Ehrenamt/Vermittlung ehrenamtlich Tätiger (Freiwilligen-Zentrum, BürgerKolleg u. ä.)
- Islamische Gemeinden
- Jugendmigrationsdienst Internationaler Bund (IB)
- Kubis e. V. (z. B. Hausaufgabenhilfe)
- Migrant*innenorganisationen
- Stadtjugendring Wiesbaden e. V.
- vhs Wiesbaden und entsprechende Einrichtungen in den Vororten (vhs Schierstein, vhs Amöneburg, Kastel, Kostheim, Volksbildungswerke)
- Wiesbadener Servicestelle Deutsch: Vermittlung in Sprachkurse
- wif e. V. Begegnung und Beratung
- Zivilgesellschaft/Ehrenamt (z. B. Angekommen Wiesbaden e. V.)

Diese Aufzählung ist keinesfalls abschließend. Wie bereits beschrieben, bietet die Landeshauptstadt Wiesbaden auf ihrer Homepage die Möglichkeit, sich umfassend über passende Angebote zu informieren:

<https://www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft-soziales/migration-integration/integration>

5 Forschungsstand zum Thema Integration durch Bildung

Bildung wird als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe und Integration bezeichnet. Laut **Nationalem Bildungsbericht 2016** liegt der Beitrag des Bildungswesens darin, „dass Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen eine umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg gewährleisten“ (**Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 161**). Zum Handlungsfeld Bildung zählen Angebote formaler, non-formaler und informeller Bildung. Diese umfassen wiederum eine Vielzahl von Maßnahmen und Aktivitäten.

Auch jenseits der formalen Bildung gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte, Integration zu unterstützen. Dies können Impulse durch Angebote der kulturellen Bildung und des interkulturellen Austauschs sein oder Kooperationen mit zahlreichen zivilgesellschaftlichen Initiativen wie beispielsweise lokal aktiven Stiftungen, Vereinen und Verbänden oder Kirchengemeinden. Orte informeller Bildung können die Vermittlung von Werten und die Förderung sozialer Kompetenzen unterstützen. Der vorab thematisierte Spracherwerb ist für eingewanderte Menschen ein essenzieller Teil der Bildung.

Im Folgenden werden zentrale Forschungsergebnisse zum Thema Bildung von Geflüchteten zusammengetragen. Dabei wird zwischen den unterschiedlichen Bildungsphasen frühkindliche Bildung, schulische und berufliche Bildung, Hochschul- sowie Erwachsenenbildung (hier vor allem Integrations- sowie Sprachkurse) differenziert.

Aufgrund vergleichbarer Bedarfe und Herausforderungen werden auch Studien aus der Migrationsforschung ausgewählt, die sich nicht explizit mit Geflüchteten beschäftigen.

Zu beachten ist aber, dass durch die Vielzahl der veröffentlichten Studien nur eine begrenzte Auswahl vorgestellt werden kann.

5.1 Zahlen und Daten zu Geflüchteten im Bildungskontext

Die BAMF-Asylgeschäftsstatistik gibt Auskunft über die Bildungsteilhabe von Asylantragstellenden in ihren Herkunftsländern und dient als Grundlage dieses Kapitels.⁶ Die Daten aus der Asylgeschäftsstatistik basieren auf der Selbstausskunft der Befragten während der persönlichen (Erst-)Antragstellung. Neben soziodemographische Kennzahlen werden Daten zu Familienstand, Bildung und Berufstätigkeit erhoben (vgl. **Heß 2024: 5**).

Zu beachten ist, dass sich schulische und berufliche Systeme in anderen Ländern unterscheiden, was zu einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse führt. So ist

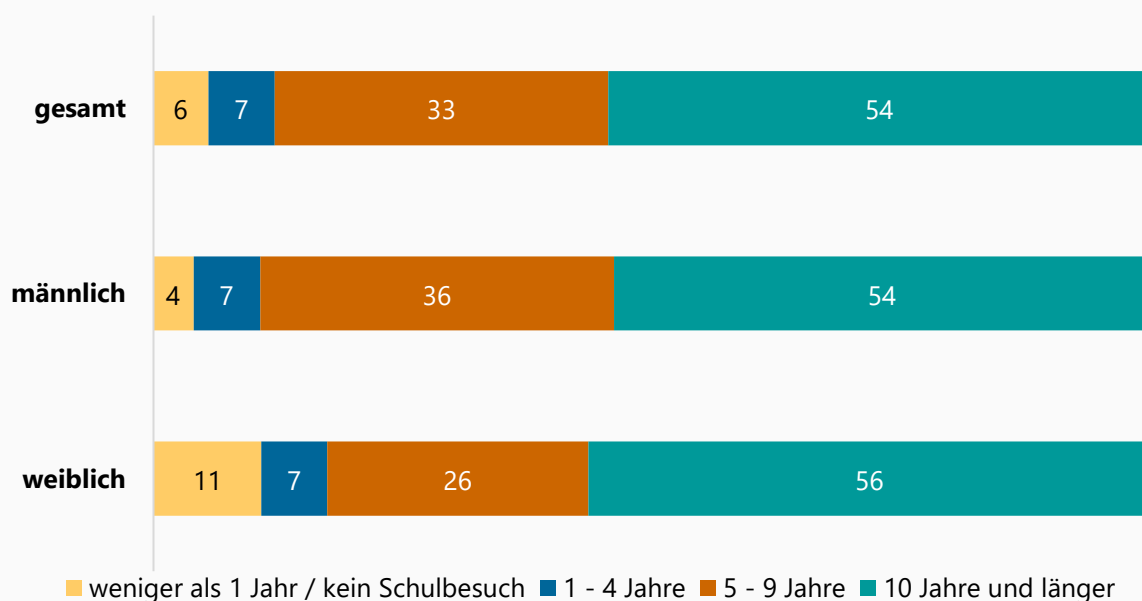
⁶ Auf kommunaler Ebene liegen leider keine Daten vor.

beispielsweise die duale Berufsausbildung in Deutschland weit verbreitet, in anderen Ländern aber unbekannt.

Einschränkend muss auch erwähnt werden, dass die Analyse auf der **Selbstauskunft von volljährigen Asylerantragstellenden** basiert, die innerhalb des ersten Halbjahres 2023 einen Asylerantrag beim BAMF gestellt haben. Damit ist laut Autorin nicht auszuschließen, „dass das Antwortverhalten durch strategische, kulturell bedingte oder geschlechtsspezifische Faktoren beeinflusst wird oder Fragen nicht richtig verstanden werden“ (**Heß 2024: 5**). Außerdem wurden minderjährige Schutzsuchende (32 Prozent aller Asylerantragstellenden) nicht befragt.

Abbildung 10 zeigt die Dauer des Schulbesuchs der in 2023 angekommenen Asylantragstellenden in ihrem Herkunftsland. Mehr als die Hälfte der Befragten besuchte eine Schule zehn Jahre oder länger, ein Drittel fünf bis neun Jahre und sieben Prozent ein bis vier Jahre. Sechs Prozent gaben an, keine Schule besucht zu haben, wobei dies vor allem auf Frauen zutrifft.

Abbildung 10: Zahl der Schuljahre der volljährigen Asylerantragstellenden nach Geschlecht in den ersten zehn Monaten des Jahres 2023 (in Prozent; Gesamtdeutschland)



Quelle: SoKo-Sozialstrukturdaten aus der BAMF-Asylgeschäftsstatistik 2024; eigene Darstellung

Landeshauptstadt Wiesbaden
Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit



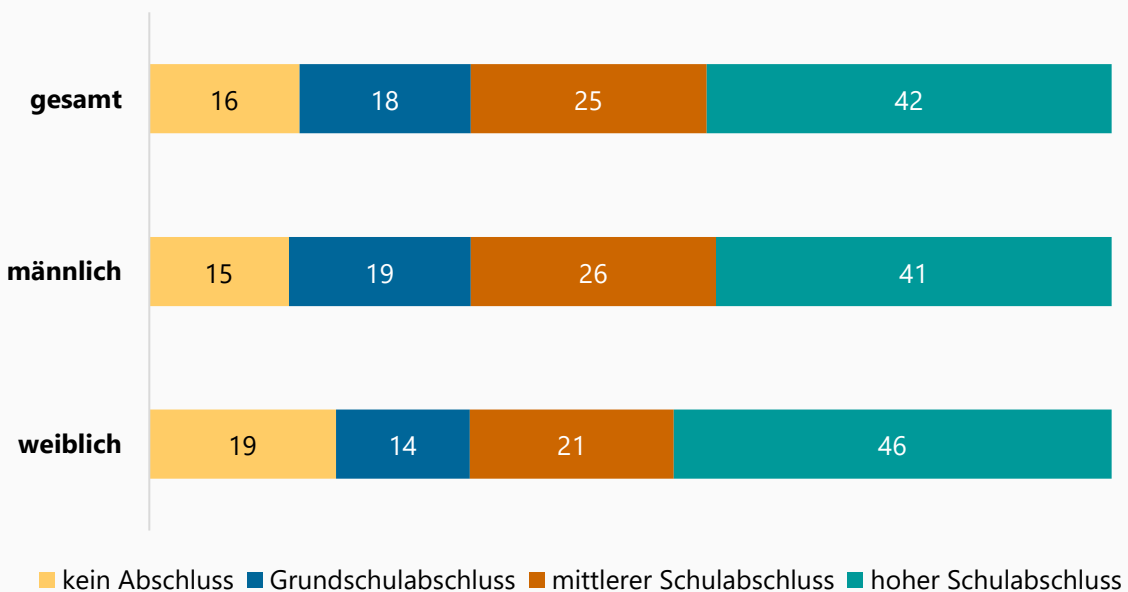
Die Zahl der Schuljahre ermöglicht noch keine Aussage über vorhandene Schulabschlüsse. Diese wurde ebenfalls abgefragt, wobei folgende Kategorien erfasst wurden:

- hoher Schulabschluss (z. B. Abitur/Hochschulreife/Fachhochschulreife)
- mittlerer Schulabschluss (z. B. vergleichbar mit Realschul-/Hauptschulabschluss)
- Grundschulabschluss
- kein Abschluss

42 Prozent der Asylersantragstellenden gaben an, einen hohen Schulabschluss zu haben, darunter etwas mehr Frauen als Männer. Etwa 25 Prozent hatten einen mittleren Schulabschluss. Ein hoher Anteil an Geflüchteten (34 Prozent) verfügt über keine formale Bildung bzw. Bildung auf Grundschulniveau (vgl. **Heß 2024: 13**).

Während der Anteil der Gruppe mit vergleichsweise niedrigem Bildungsniveau auch in anderen Analysen bei rund 35 Prozent liegt, gibt es bei der Einschätzung der Gruppe mit höherem Bildungsniveau größere Unterschiede. Nach Auswertung der IAB-BAMF-SOEP-Befragung⁷ von Geflüchteten, die zwischen 2013 und 2016 nach Deutschland gekommen sind, geben nur 25 Prozent an, über einen Abschluss auf Ebene der Sekundarbildung II zu verfügen. Dies entspricht im deutschen Kontext einem (Fach-)Abitur oder einem mittleren Schulabschluss mit Lehre (**Kristen et al. 2020: 565**).

Abbildung 11: Abschlüsse der volljährigen Asylersantragstellenden nach Geschlecht in den ersten zehn Monaten des Jahres 2023 (in Prozent; Gesamtdeutschland)



Quelle: SoKo-Sozialstrukturdaten aus der BAMF-Asylgeschäftsstatistik 2024; eigene Darstellung

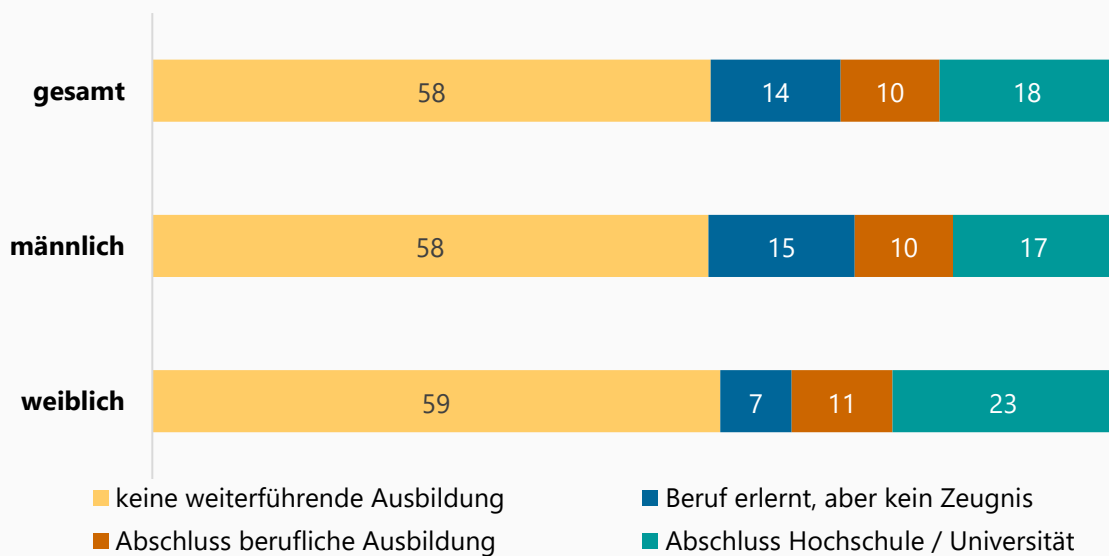
Landeshauptstadt Wiesbaden
 Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit



⁷ Die repräsentative Längsschnitbefragung wird gemeinsam vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) am DIW Berlin und dem Forschungszentrum des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge durchgeführt. Die Befragung enthält verschiedene Informationen, z. B. über sozioökonomische Merkmale, Bildung, Migrationsmotive und -wege, frühere und aktuelle Lebensumstände sowie Werte und Einstellungen.

18 Prozent der Asylersantragstellenden haben nach eigenen Angaben einen Hochschulabschluss, weitere zehn Prozent eine abgeschlossene Berufsausbildung. 14 Prozent haben zwar einen Beruf erlernt, aber kein Zeugnis erhalten. Mit 58 Prozent gibt der größte Anteil an, über keine Berufs- oder Hochschulbildung zu verfügen. Dies kann verschiedene Gründe haben. Wie bereits erwähnt, unterscheidet sich das deutsche Ausbildungssystem von dem anderer Länder. Berufliche Ausbildungen werden nicht in allen Ländern angeboten. Hinzu kommt, dass viele Asylsuchende aufgrund ihres Alters noch keine Ausbildung begonnen oder abgeschlossen haben.

Abbildung 12: Weiterführende (Aus-)Bildung der volljährigen Asylersantragstellenden nach Geschlecht in den ersten zehn Monaten des Jahres 2023 (in Prozent; Gesamtdeutschland)



Quelle: SoKo-Sozialstrukturdaten aus der BAMF-Asylgeschäftsstatistik 2024; eigene Darstellung

Landeshauptstadt Wiesbaden
 Sozialleistungs- und Jobcenter | Amt für Soziale Arbeit



An dieser Stelle sei auf zwei Punkte hingewiesen:

1. Die Gruppe der Geflüchteten zeichnet sich durch eine hohe Heterogenität aus, auch was die Bildungsabschlüsse betrifft. Das Bildungsniveau der Geflüchteten hängt mit deren Herkunftsland zusammen (so liegt der Anteil an Hochschulabsolvent*innen bei Geflüchteten aus dem Iran beispielsweise bei 45 Prozent, bei Somalier*innen hingegen bei sieben Prozent) (**Heß 2024: 15**).
2. Häufig haben Geflüchtete zwar aus einer deutschen Perspektive einen niedrigen Abschluss, im Vergleich zur Herkunftsgesellschaft ist die Mehrheit der Geflüchteten aber gleich oder höher gebildet. Die relative Bildung im Vergleich zum Herkunftsland kann sich positiv auf den Integrationserfolg auswirken, z. B. beim Erlernen der deutschen Sprache (vgl. **Kristen et al. 2020: 566ff.**).

5.2 Frühkindliche Bildung

Der Besuch einer Kindertagesstätte ist in Deutschland zwar nicht verpflichtend, jedoch haben auch Kinder aus geflüchteten Familien ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertagesstätte oder in der Kindertagespflege.

Dieser Anspruch gilt, gemäß § 24 SGB VIII, für asylsuchende Familien ab dem Einzug in eine Gemeinschaftsunterkunft oder eine dezentrale Unterkunft. Der Zugang zur Kindertagesbetreuung (wie auch zu Schulen) kann sich jedoch verzögern, wenn Kinder und ihre Familien in den Erstaufnahmeeinrichtungen des Landes verbleiben müssen.

Leider fehlen auf kommunaler Ebene genaue Daten zur Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern in der frühkindlichen Bildung. Studien wie die IAB-BAMF-SOEP-Befragung legen jedoch nahe, dass geflüchtete Kinder deutlich seltener eine Kita besuchen als andere Kinder (vgl. **Gambaro et al. 2019**).

Dies ist besonders problematisch, da sich der Kita-Besuch durch individuelle Bildungs- und Förderangebote und den Kontakt zu anderen Kindern nachweislich positiv auf die kognitive Entwicklung der Kinder auswirkt und die sprachliche Integration fördert. Außerdem kann der Kita-Besuch dabei helfen, den Kindern eine gewisse Normalität und Struktur im Alltag zu verschaffen, was angesichts der oft traumatischen Fluchterfahrungen von entscheidender Bedeutung ist (vgl. **BMFSFJ 2016: 28**).

Der Umstand, dass neu zugewanderte Kinder seltener eine Kindertageseinrichtung besuchen, hat verschiedene Gründe. Ein zentraler Grund ist die oft unklare oder schwer verständliche Bürokratie, die mit dem Zugang zu Betreuungsangeboten verbunden ist.

Vielen geflüchteten Familien fehlt es außerdem an Informationen über vorhandene Betreuungsangebote. Dies kann insbesondere in den ersten Monaten nach der Ankunft ein Problem darstellen, wenn die Familien in einer neuen Umgebung und oft in einer fremden Sprache navigieren müssen.⁸

Mangelnde Sprachkenntnisse erschweren es geflüchteten Eltern, sich über ihre Rechte zu informieren und den Betreuungsplatz für ihre Kinder zu beantragen.⁹ Sprachbarrieren und kulturelle Unterschiede können auch dazu führen, dass Eltern die Notwendigkeit oder den Nutzen von frühkindlicher Betreuung nicht erkennen, auch weil Angebote der Kinderbetreuung einen anderen Stellenwert im Herkunftsland haben.

Und schließlich haben geflüchtete Familien oft auch mit praktischen Herausforderungen zu kämpfen wie etwa der schwierigen Wohnsituation oder der Notwendigkeit, in mehreren

⁸ Unterstützt werden Geflüchtete durch die Sozialarbeit in Unterkünften, die Geflüchteten jedes Alters als Ansprechperson zur Verfügung stehen, insbesondere für Fragen zur Integration. Weitere Informationen: <https://www.wiesbaden.de/vv/produkte/50/materielle-soziale-hilfen-fuer-gefluechtete/Soziale-Arbeit-in-Unterkuenften>

⁹ In Wiesbaden wurde der Flyer zum elektronischen Vormerkssystem „WiKITA“ aus diesem Grund mehrsprachig gestaltet, siehe auch: <https://wikita.wiesbaden.de/#{2}>.

Bereichen gleichzeitig Unterstützung zu erhalten. Dies kann dazu führen, dass der Besuch einer Kita für die Eltern nicht immer eine vorrangige Rolle spielt (vgl. **Meysen et al. 2016**).

Außerfamiliäre Akteur*innen wie beispielsweise engagierte Ehrenamtliche, Asylsozialarbeiter*innen und kommunale Mitarbeiter*innen spielen hier eine entscheidende Rolle. Ihnen kommt eine Schlüsselrolle bei der Integration von Kindern aus asylsuchenden Familien in Kindertageseinrichtungen zu (vgl. **Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 195**).

Der Besuch einer Kindertagesstätte wirkt sich aber nicht nur positiv auf die Entwicklung des Kindes aus, sondern auch auf die Integration der Eltern. Dieser Effekt wird als „doppelte Integrationsrendite“ bezeichnet. **Gambaro et al. (2019)** zeigen, dass insbesondere Mütter vom Kita-Besuch ihrer Kinder profitieren: Ihre Sprachkenntnisse sind besser und ihre Arbeitsmarktorientierung höher. Zudem vermissen sie ihr Herkunftsland weniger, was die Integration in die Ankunftsgesellschaft erleichtern kann. Je länger die Kinder eine Kita besuchen, desto größer sind auch die positiven Effekte auf die Integration der gesamten Familie.

5.3 Schulische Bildung

Rund 20 Prozent der in Wiesbaden ankommenden Geflüchteten sind im schulpflichtigen Alter (vgl. Abbildung 4). Das allgemeinbildende Schulsystem spielt daher eine besondere Rolle für das Ankommen und die gesellschaftliche Teilhabe wie auch bei der Stabilisierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen nach traumatischen Fluchterfahrungen (**Söhn et al. 2017**). Hier werden zudem die Weichen für den späteren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt gestellt.

Die Ausgangssituation jugendlicher Geflüchteter ist häufig durch besondere Herausforderungen geprägt, die sich auf den Bildungsverlauf und -erfolg auswirken (vgl. auch Kapitel 2)

- Bildungssysteme im Herkunfts- und Ankunftsland können sich grundlegend unterscheiden. Es besteht ein Nachholbedarf, insbesondere für ältere Jugendliche und junge Erwachsene, die keine oder nur eine grundlegende Schulausbildung erhalten haben.
- Die Bildungsbiographien der ankommenden Jugendlichen sind häufig durch Unterbrechungen gekennzeichnet, beispielsweise durch die Situation im Herkunftsland oder durch eine längere Fluchtdauer (vgl. Becker 2024).
- Hinzu kommen geringe Deutschkenntnisse.

In ihrem Artikel „Erfolge, aber auch weiteres Potenzial bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher“ untersuchen **Gambaro et al. (2020)** den Stand der Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Bildungssystem. Sie beleuchten sowohl Fortschritte als auch bestehende Herausforderungen.

Die Autor*innen stellen fest, dass die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlichen in vielen Bereichen gut gelungen ist. So besuchen inzwischen viele eine Regelklasse und nutzen

ganztägige Schulangebote und Hort-Angebote. Außerdem geben mehr als 80 Prozent der geflüchteten Schüler*innen an, sich in der Schule wohlfühlen. Diese Entwicklungen unterstreichen das Engagement von Schulen und Lehrkräften und zeigen, dass die Bemühungen von Kommunen, Ländern und Bund vielfach erfolgreich waren.

Trotz dieser positiven Entwicklung gibt es laut Studie auch noch ungenutzte Potenziale. Schulische Aktivitäten und außerschulische Freizeitaktivitäten und Angebote sind wichtig für die (soziale) Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Sie schaffen niedrigschwellig Kontakte zu Gleichaltrigen und fördern somit z. B. den Spracherwerb. Diese Angebote werden bislang aber noch zu wenig genutzt. Im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund besuchen Geflüchtete nur halb so oft Schul-AGs. Auch in Sportvereinen sind geflüchtete Kinder und Jugendliche deutlich seltener Mitglieder. Die Mitgliedsquote ist um 18 Prozentpunkte geringer.

Um die Integration der Zielgruppe weiterhin zu fördern, sollten Schulen vermehrt auf ihre Angebote aufmerksam machen. Sportvereine könnten sich gezielt um die Teilhabe von Geflüchteten bemühen, beispielsweise durch niedrigere Vereinsbeiträge. Dies kann laut Autor*innen nur durch die Bereitstellung entsprechender Ressourcen gelingen.

Darüber hinaus ist es möglich, Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (kurz „BuT“) geltend zu machen. Mit dem Bildungs- und Teilhabepaket werden Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringem Einkommen unterstützt, um ihnen den Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen. BuT deckt Kosten für Mittagsverpflegung, Ausflüge, Lernförderung, Schulbedarf, Schülerbeförderung sowie Teilnahme an kulturellen, sportlichen und Freizeitangeboten ab.

Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse werden häufig in sogenannte Willkommensklassen, in Hessen auch Deutschintensivklassen genannt, aufgenommen. Als bildungspolitische Maßnahme dienen sie dem Spracherwerb und bereiten auf den Besuch einer Regelschule vor. Deutschintensivklassen werden sowohl an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen für neu zugewanderte Schüler*innen angeboten.

Eine **Studie des RWI – Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung** legt aber das Gegenteil nahe. Wenn geflüchtete Kinder statt einer Regelklasse eine Vorbereitungsklasse besuchen, so reduziert sich ihr Bildungserfolg. Vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik sind deutlich schlechtere Leistungen zu beobachten. Außerdem schaffen Schüler*innen aus Willkommensklassen mit geringerer Wahrscheinlichkeit den Übergang auf ein Gymnasium (vgl. **Höckel & Schilling 2022**).

„Unsere Studienergebnisse deuten darauf hin, dass die direkte Integration von neu zugewanderten Grundschulkindern in Regelklassen ihre schulischen Leistungen stärker fördert als der Besuch von Vorbereitungsklassen mit intensivem Deutschunterricht. Um den Kindern möglichst große Bildungschancen zu eröffnen, sollten sie möglichst schnell in Regelklassen integriert und vor allem mit zusätzlichem Deutschunterricht besonders gefördert werden.“ (Höckel, Pressemitteilung zur Studie)¹⁰

10 Damit Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen schneller in eine Regelklasse übergehen können, werden an Wiesbadener Grundschulen und weiterführenden Schulen Sprachcafés als

Von anderer Seite wird außerdem problematisiert, dass die Separierung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Willkommensklassen, ihre soziale Integration in die Schulgemeinschaft und damit auch ihr Ankommen in Deutschland erschwere (vgl. **Karakayali et al. 2016**).

Die Wahrscheinlichkeit, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche ein Gymnasium oder eine Realschule besuchen, ist um 38 Prozentpunkte geringer als bei Schüler*innen ohne Zuwanderungsgeschichte (**De Paiva Lareiro 2019: 10**). Im Ergebnis sind geflüchtete Schüler*innen an Gymnasien deutlich unterrepräsentiert. Dies ist zum einen auf die bereits beschriebenen schwierigen Ausgangsbedingungen von Geflüchteten zurückzuführen (z. B. fehlende Sprachkompetenzen, Brüche in der Bildungsbiographie). Zum anderen werden Willkommensklassen häufig an Schulen angeboten, die einen unteren oder allenfalls mittleren Abschluss ermöglichen. Ein späterer Wechsel auf das Gymnasium wird nur selten angestrebt oder gefördert (vgl. ebd. und **Becker 2024**).

Becker (2024) untersucht die Bildungsverläufe und Übergangsprozesse geflüchteter Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Sie stellt fest, dass junge Geflüchtete überdurchschnittlich häufig berufsvorbereitende Maßnahmen im Übergangssystem in Anspruch nehmen. Dies betrifft vor allem Jugendliche, die nicht altersgerecht eingestuft wurden. Das Übergangssystem bietet zwar wichtige Unterstützung, verzögert aber den direkten Einstieg in eine berufliche Ausbildung. Aus diesem Grund wäre es laut der Autorin wichtig darauf zu achten, dass das Übergangssystem tatsächlich zum Erwerb von Sprachkenntnissen und Abschlüssen genutzt wird und nicht nur zur Überbrückung des Übergangs in eine unqualifizierte Erwerbsarbeit (vgl. **Becker 2017: 17**).

5.4 Berufliche Bildung

Der Zugang zur beruflichen Ausbildung war in der Vergangenheit durch aufenthalts- und arbeitsrechtliche Regelungen stark eingeschränkt. Mit neuen gesetzlichen Regelungen wurden diese Hürden reduziert. Geduldete und anerkannte Flüchtlinge haben mittlerweile verbesserte Möglichkeiten, eine duale Ausbildung zu beginnen, was auch ihre Bleibeperspektive in Deutschland verbessert (**Söhn et al. 2017**).

Ertl et al. (2022) beleuchten die Teilhabechancen Geflüchteter, die 2015 und folgend nach Deutschland gekommen sind sowie deren Zugangschancen zu beruflicher Bildung. Eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Integrationsprozess ist den Autor*innen zufolge eine längerfristige Rechtssicherheit. Geflüchtete nehmen häufiger an Ausbildung (und Studium) teil, wenn sie eine sichere Aufenthaltsperspektive haben.

Auch in diesem Beitrag wird die Relevanz des Spracherwerbs hervorgehoben. Aus Sicht der Autor*innen müssen Sprachkompetenzen aber nicht notwendigerweise vor Beginn der beruflichen Ausbildung vorhanden sein.

„Hier ist ein grundsätzliches Umdenken erforderlich: Die berufliche Ausbildung sollte als Lernzeit verstanden werden, in der auch die für die Ausübung des Berufs benötigten sprachlichen Kompetenzen vermittelt werden – mit der jeweils erforderlichen Unterstützung.“ (Ertl et al. 2022: 107)

Im Kontext der beruflichen Ausbildung bieten sich hierfür berufsbezogene und -integrierende Sprachförderangebote an, die kontinuierlich und systematisch Sprach- und Fachkenntnisse vermitteln.

Um Geflüchteten einen guten Einstieg in das Ausbildungssystem zu ermöglichen, sind weiterhin berufsorientierende und -vorbereitende Angebote zielführend, die eine persönliche und verlässliche Beratung anbieten und idealerweise von einer festen Anlaufstelle durchgeführt werden. Dabei können und sollen auch bestehende Strukturen und Netzwerke genutzt und erweitert werden.

Betriebe können Angebote der Berufsorientierung und -beratung bei der Integration von Menschen mit Fluchterfahrung unterstützen, indem sie beispielsweise vielfältigen und frühzeitigen Kontakt während dieser Phase anbieten. Dies ist auch entscheidend für einen gelingenden Übergang in betriebliche Ausbildung. Hilfreich ist zudem ein gezielter, institutionell verankerter und geförderter Austausch mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 109).

Granato & Christ (2022) weisen auf das Problem hin, dass „selbst mit gleichen Schulabschlüssen, Schulnoten, Bildungs- und Berufspräferenzen, Bewerbungsaktivitäten, weiteren ausbildungsmarktrelevanten Merkmalen und der gleichen sozialen Herkunft und Einbindung, [...] nichtstudienberechtigter Schulabgänger*innen mit Migrationshintergrund eine geringere Wahrscheinlichkeit [haben], in einen Ausbildungsplatz einzumünden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund“ (ebd.: 27). Dies trifft im gleichen Maße (oder sogar stärker) auf geflüchtete Jugendliche zu und ist laut der Autor*innen auf strukturelle Ausgrenzung zurückzuführen.

Auf Grundlage der BA/BIBB-Bewerberbefragung zeigen Granato und Christ mögliche Schlussfolgerungen auf, wie Geflüchtete, die 2015 und später nach Deutschland gekommen sind, gezielt gefördert werden können. Folgende Ansätze könnten bewirken, dass mehr Geflüchtete eine berufliche Ausbildung beginnen:



Kirchhöfer (2022) untersucht in seiner Dissertation die Herausforderungen von Geflüchteten und Neuzugewanderten in der dualen Ausbildung in Deutschland und beleuchtet insbesondere die Gründe für vorzeitige Vertragslösungen sowie die Rolle von Mentoring als Interventionsmöglichkeit.

Der Autor stellt fest, dass viele Ausbildungsverträge von Geflüchteten und Neuzugewanderten vorzeitig gelöst werden. Die häufigsten Gründe dafür sind Sprachbarrieren, unzureichende schulische Vorkenntnisse, Missverständnisse in den Betrieben, fehlende Unterstützung im Ausbildungsalltag sowie kulturelle Unterschiede. Diese Faktoren führen häufig auf beiden Seiten zu Überforderung und Frustration, was die vorzeitige Lösung von Ausbildungsverhältnissen begünstigt.

Um dem entgegenzuwirken, schlägt auch Kirchhöfer Mentor*innenprogramme als wirksame Interventionsmaßnahme vor. Mentor*innen, die Auszubildende individuell begleiten und unterstützen, können helfen, sprachliche und kulturelle Hürden zu überwinden, den Ausbildungsalltag zu bewältigen und eine Brücke zwischen Auszubildenden und Betrieben zu schlagen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Betrieben, Berufsschulen und Mentor*innen sei besonders wichtig, um die Ausbildung nachhaltig zu unterstützen und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.

In seinem Beitrag „Beyond Dreams? Zum Zusammenhang von Aufenthaltsdauer und beruflichen Bildungsaspirationen von 17-jährigen Geflüchteten“ analysiert **Winkler (2024)**, wie sich die Aufenthaltsdauer in Deutschland auf die beruflichen Ziele und Erwartungen dieser Jugendlichen auswirkt.

Winkler stellt fest, dass eine längere Aufenthaltsdauer positiv mit höheren Bildungsaspirationen korreliert. Je länger also junge Geflüchtete in Deutschland leben, desto stärker entwickeln sie den Wunsch, eine Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium zu absolvieren. Dies hängt mit verbesserten Deutschkenntnissen, einem besseren Verständnis des deutschen Bildungssystems und einer zunehmenden sozialen Integration zusammen. Die Studie zeigt überdies, dass Jugendliche, die schon länger in Deutschland sind, optimistischer in ihre berufliche Zukunft blicken und konkrete Pläne für ihre Bildungs- und Berufslaufbahn entwickeln.

Allerdings weist Winkler auch darauf hin, dass die Bildungsambitionen dieser jungen Geflüchteten häufig durch strukturelle Hürden und unklare rechtliche Rahmenbedingungen ausgebremst werden. Unabhängig von der Aufenthaltsdauer sehen sich viele weiterhin mit Unsicherheiten konfrontiert, die ihre Zukunftsplanung beeinträchtigen. Eine gezielte Unterstützung im Bereich Bildung und Rechtssicherheit ist daher entscheidend, um diese Jugendlichen langfristig zu fördern.

5.5 Hochschule

Wie bereits beschrieben geben laut IAB-BAMF-SOEP-Befragung 25 Prozent der Geflüchteten an, über einen Abschluss auf Ebene der Sekundarbildung II zu haben, was im deutschen Kontext dem (Fach)-Abitur oder einem mittleren schulischen Abschluss mit Lehre entspricht (ebd.: 565).

Wie viele dieser Geflüchteten in Deutschland ein Studium beginnen, ist aufgrund der mangelhaften Datenlage nicht bekannt (vgl. **Lambert et al. 2018: 8**).

Es liegen nur wenige systematische und vergleichende Studien vor, die sich mit dem Hochschulzugang von Geflüchteten auseinandersetzen. Dafür sind in den letzten Jahren eine Vielzahl qualitativer Studien erschienen, die sich mit der Frage nach den Hürden beim Zugang von Geflüchteten zur Hochschulbildung beschäftigen.

Einige Studien weisen darauf hin, dass aufenthaltsrechtliche Regelungen den Hochschulzugang erheblich erschweren. Dies betrifft die Beantragung von Studienvisa, die Notwendigkeit eines gültigen Passes und einer Meldeadresse sowie spezifische Regelungen im Asylverfahren. Geflüchtete werden häufig als internationale Studierende klassifiziert, was erhöhte Studiengebühren und eine eingeschränkte Anzahl an Studienplätzen bedeutet (vgl. **Lambert et al. 2018: 11f.**).

Eng damit verknüpft sind finanzielle Hürden. Studiengebühren, begrenzte Stipendien sowie die allgemeine finanzielle Situation von Geflüchteten werden als entscheidende Barrieren für die Aufnahme eines Studiums und den Studienverlauf hervorgehoben. Maßnahmen wie das BAföG

für anerkannte Geflüchtete und Stipendienprogramme wie der Garantiefonds Hochschule bieten Unterstützung, sind aber für viele (noch) nicht zugänglich (vgl. **Söhn et al. 2017: 32**).

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Anerkennung der im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschlüsse dar. Die Verfahren zur Anerkennung von Bildungsabschlüssen sind komplex und oft langwierig. Es fehlen Standards und einheitliche Verfahren, die den Anerkennungsprozess vereinfachen könnten. Hinzu kommt, dass Geflüchtete ihre im Ausland erworbene Hochschulzugangsberechtigung häufig nicht oder nur unvollständig durch Dokumente nachweisen können, weil beispielsweise Zeugnisse im Herkunftsland zurückgelassen werden mussten (vgl. **Söhn et al. 2017: ebd.**). Wie hoch der Anteil der Geflüchteten ist, der von diesem Umstand betroffen ist, kann nicht mit Zahlen belegt werden.

Bislang nur wenig beforscht sind die Studienverläufe und -erfahrungen von Geflüchteten. Zu nennen ist hier die Studienreihe **„Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge“** des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (kurz „DAAD“), die sich mit den Themen Studienvorbereitung, -zugang, -begleitung und -erfolg sowie der Arbeitsmarktintegration beschäftigt.¹¹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es einen großen Unterstützungsbedarf für Geflüchtete gibt, die sich für ein Hochschulstudium in Deutschland interessieren. Hilfreich wären an dieser Stelle beispielsweise Beratungs- und Informationsangebote zu persönlichen Bildungsmöglichkeiten sowie studienvorbereitende Kurse. Eine Voraussetzung für die erfolgreiche Studienaufnahme ist auch der Erwerb von Sprachkenntnissen. Das Erlernen und Anwenden einer neuen Sprache kann im Hochschulkontext als herausfordernd wahrgenommen werden und sollte durch Sprachkurse begleitet werden (vgl. **DAAD 2017 und 2018**).

Neben der Studienvorbereitung wünschen sich viele Geflüchtete auch während des Studiums fachliche, fachsprachliche und soziale Betreuung. Aus Sicht der Autor*innen können durch entsprechende Angebote (Tutorien, Workshops etc.) Studienabbrüche reduziert werden. Die Erhöhung des Studienerfolgs internationaler Studierender in Deutschland und die Gewinnung von ausländischen Fachkräften stellt in diesem Kontext ein wichtiges strategisches Ziel der Hochschulpolitik dar (vgl. **DAAD 2020 und 2022**).

¹¹ Alle vier Teile der Studie stehen auf der Webseite des DAAD zum Download zur Verfügung (Stand: Februar 2025).

5.6 Erwachsenenbildung

Im Bereich der Erwachsenenbildung sind zwei Schwerpunkte zu unterscheiden. Einerseits haben Geflüchtete die Möglichkeit, Sprach- und Orientierungskurse wie beispielsweise Integrationskurse und berufsbezogene Deutschsprachförderangebote zu besuchen. Sie schaffen sprachliche und kulturelle Grundlagen für die Integration. Das Aufenthaltsgesetz regelt, wer an diesen Sprach- und Orientierungskursen teilnehmen darf und/oder muss.

Außerdem gibt es weitere Formen der persönlichen und beruflichen Weiterbildung, die der besseren Integration in Arbeitsmarkt und Gesellschaft dienen. Hier stehen die Vertiefung der Allgemeinbildung und die Vermittlung beruflicher Kompetenzen im Vordergrund (z. B. in betriebsgebundenen Weiterbildungsmaßnahmen) (vgl. **Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016**).¹²

Wesentliche Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Integration in allen Lebensbereichen ist der Spracherwerb. Sprache dient nicht nur der alltäglichen Kommunikation, sondern fördert auch Bildungs- und Arbeitsmarktchancen. Darüber hinaus ermöglichen Sprachkenntnisse die soziale, kulturelle und politische Teilhabe.

Sprachförderung steht damit auch im Fokus der Integrationspolitik. Durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) finanzierte Integrationskurse und berufsbezogene Sprachförderangebote sollen beim Erlernen der Sprache helfen. Ergänzt werden sie vielerorts durch weitere kommunale Angebote. Auch für Kinder und Jugendliche gibt es in den Institutionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sowie an Schulen Unterstützung und Förderung beim Spracherwerb.

Welche Faktoren den Spracherwerb von Geflüchteten allgemein begünstigen oder erschweren, das haben unter anderem die Autor*innen **Bernhard et al. (2021)** auf Grundlage der IAB-BAM-SOEP-Befragung analysiert.

Die Wissenschaftler*innen betonen die spezifischen Rahmenbedingungen beim Zweitspracherwerb von Geflüchteten aufgrund der Fluchtumstände: Eine Flucht erfolgt häufig ungeplant, sodass sich Geflüchtete nicht ausreichend auf die Gegebenheiten im Zielland vorbereiten können. Außerdem machen Geflüchtete mit Flucht und Vertreibung, langwierigen Asylverfahren sowie dem Leben in Gemeinschaftsunterkünften belastende Erfahrungen, die sich negativ auf den Spracherwerb auswirken können (vgl. **Bernhard, Bernhard & Helbig 2021: 1f.**).

¹² Zur Teilnahme an dieser Art von Weiterbildung gibt es bislang kaum Studien, es ist aber davon auszugehen, dass Geflüchtete bei Angeboten der beruflichen Weiterbildung unterrepräsentiert sind (vgl. **Söhn et al. 2016: 20**).

Weitere zentrale Ergebnisse sind:

- Je höher der formale Bildungsabschluss bei Einreise ist und je mehr Zeit im Bildungssystem im Herkunftsland verbracht wurde, desto besser sind die Deutschkenntnisse (Anreizmechanismus: Bildung gilt als zentraler Faktor beim Zweitsprachlernen) (vgl. ebd.: 3).
- Sprachkurse helfen: Sie verbessern nachweislich die Deutschkenntnisse. Kurze Wartezeiten bis zum Beginn des Kurses wirken sich positiv auf die Sprachkompetenzen aus.
- Sprachkurse haben für Geflüchtete eine strukturierende Wirkung: Sie gliedern den Tagesablauf und schaffen Kontaktmöglichkeiten. Das Gefühl der Handlungsfähigkeit wird damit gestärkt.
- Lange Wartezeiten und fehlende Angebote für spezifische Zielgruppen (z. B. für Frauen mit kleinen Kindern oder Personen mit besonderen Lernbedarfen) können sich nachteilig auf den Besuch eines Sprachkurses auswirken.
- Bereits vorhandene Englischkenntnisse vereinfachen den Erwerb von Deutschkenntnissen.
- Unabhängig vom Sprachkursbesuch und Bildungshintergrund verbessert die Nutzung von deutschsprachigen Medien die Deutschkenntnisse (Bücher, Radio, Fernsehen, Zeitungen und Internet).
- Geflüchtete haben häufig psychisch sehr belastende und traumatisierende Situationen auf ihrer Flucht erlebt. Hinzu kommt die Sorge um die Familie im Herkunftsland. Dies kann sich negativ auf den Deutschspracherwerb auswirken.
- Der dauerhafte und alltägliche Sprachkontakt fördert die Sprachkenntnis, besonders der Kontakt zu deutschsprachigen Personen wirkt sich positiv auf Sprachkompetenz aus.
- Eine institutionelle Betreuung der Kinder (in Kita und Schulen) steigert die Sprachkenntnisse der Mütter: Kinder motivieren und helfen beim Deutschlernen. Außerdem entstehen mehr Möglichkeiten des Small Talks mit Deutschsprachigen, etwa mit Erzieher*innen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen **Scheible & Rother (2017)**. Die Studie untersucht auf Basis des BAMF-Integrationspanels verschiedene Einflussfaktoren, die den Spracherwerbsprozess begünstigen oder erschweren. Auch hier weisen die Autorinnen nach, dass individuelle Faktoren wie eine höhere Bildung, bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen sowie der häufige Gebrauch der deutschen Sprache außerhalb der Kurse zu besseren Lernerfolgen führen.

Außerdem kommen sie zu dem Ergebnis, dass das Alter der Geflüchteten eine Rolle spielt – jüngere Geflüchtete lernen Deutsch meist schneller, wohingegen mit steigendem Alter die Motivation, eine neue Sprache zu erlernen, abnehmen kann (ebd.: 15).

Neben individuellen Determinanten spielt auch die Lernumgebung eine Rolle. Besonders große Lernerfolge verzeichnen Teilnehmende, die einen Kurs bei einer Lehrkraft mit einem Migrationshintergrund besuchen. Es kann vermutet werden, dass diese Lehrkräfte einen Vertrauensvorschuss genießen, aber dass sie auch auf eigene Lern- und Migrationserfahrungen

zurückgreifen können. Darüber hinaus profitieren insbesondere Teilnehmerinnen von Kursen mit weiblichen Lehrkräften (ebd.: 17).

Im Vergleich zu anderen Migrant*innen lernen Geflüchtete nicht zwangsläufig schlechter oder langsamer Deutsch. Die Variable Flucht bzw. das Migrationsmotiv hat nur eine geringe empirische Erklärungskraft, werden weitere Einflussfaktoren berücksichtigt. Nichtsdestotrotz muss die erschwerte Lebenssituation von Geflüchteten anerkannt werden. Asylsuchende sind aufgrund einer häufig unsicheren Zukunftsperspektive höherem Stress ausgesetzt. Außerdem kann die Fluchterfahrung auch kognitive und emotionale Ressourcen, die für den erfolgreichen Spracherwerb vonnöten sind, beeinträchtigen. Die Bedürfnisse und vorhandenen Ressourcen der Geflüchteten sollten bei der Integrations- und Sprachkursgestaltung im Sinne der Teilnehmendenorientierung berücksichtigt werden.

Ergänzend kann die Kurzanalyse von **Scheible (2018)** herangezogen werden, die den Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und Deutschwerb bei Geflüchteten untersucht. Im Fokus der Analyse stehen die Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von sogenannten Erstschriftlernenden (Personen, die in ihrer Muttersprache Lesen und Schreiben gelernt haben) und Zweitschriftlernenden (Personen, die erst in einer Zweitsprache alphabetisiert werden).

Scheible zeigt auf, dass Geflüchtete in den Integrationskursen sehr heterogene Voraussetzungen im Bereich der Schriftsprachkompetenz mitbringen, was den Lernprozess erheblich beeinflusst. Insbesondere Zweitschriftlernende, die etwa die Hälfte der zwischen 2013 und 2016 nach Deutschland gekommenen Geflüchteten ausmachen (vgl. **Scheible 2018: 4**), stehen vor großen Herausforderungen. Sie müssen sowohl Lesen und Schreiben als auch die deutsche Sprache gleichzeitig erlernen. Dies erfordert einen hohen Förderbedarf und spezielle didaktische Ansätze in den Kursen.

Die Analyse verdeutlicht, dass für eine erfolgreiche Teilnahme an Integrationskursen differenzierte und auf den individuellen Lernstand abgestimmte Fördermaßnahmen notwendig sind. Betont wird auch, dass eine enge Verzahnung von Alphabetisierung und Sprachförderung wichtig ist, um die Lernenden umfassend zu unterstützen.

Die **Studie von Brücker et al. (2019)** analysiert die zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten und basiert damit auf Angaben von Geflüchteten, die seit 2015 nach Deutschland gekommen sind.

Der Großteil der Geflüchteten konnte seine Deutschkenntnisse verbessern, insbesondere diejenigen, die an Integrations- und Sprachkursen teilgenommen haben. Dieser Fortschritt ist entscheidend für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt. Auch die Beschäftigungsquote von Geflüchteten ist im Vergleich zur ersten Erhebungswelle gestiegen, wobei abhängig von Faktoren wie Bildungsniveau, Berufserfahrung und Aufenthaltsstatus Unterschiede bestehen.

Vor allem für Frauen und Personen mit geringer formaler Bildung sind weiterhin Herausforderungen zu erkennen. Diese Gruppen benötigen intensivere Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Die fehlende Anerkennung von Qualifikationen und der eingeschränkte Zugang zu Nachqualifizierungen stellen für viele Geflüchtete Hürden auf dem Weg in eine dauerhafte Beschäftigung dar.

Marbach et al. (2024) haben die Wirkung von Integrations- und Sprachkursen auf die Beschäftigungsquote von Geflüchteten untersucht. Auch sie kommen zu dem Schluss, dass die Teilnahme an einem Integrationskurs die Arbeitsmarktchancen deutlich verbessert.

Allerdings hängt die Wirksamkeit der Kurse auch von ihrer Qualität und Intensität ab. Integrationskurse umfassen 600 Unterrichtsstunden, folgen einem standardisierten Lehrplan und schließen mit einem Zertifikat ab. Deutsch-Einstiegskurse, die vor allem 2015 angeboten wurden, waren mit 320 Unterrichtsstunden weniger intensiv, folgten keinem Lehrplan und boten auch kein Abschlusszertifikat. Im Ergebnis hatte der Besuch eines Deutsch-Einstiegskurs keinen messbaren Einfluss auf die Beschäftigungsquote von Geflüchteten. Der Co-Autor Harder fasst die Erkenntnisse der Studie folgendermaßen zusammen:

*„Die festgestellten Erfolge der Integrationskurse zeigen, wie wichtig Sprachkurse für die Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten sind. Unsere Ergebnisse verdeutlichen aber auch, wie schwierig es ist, Sprachförderprogramme in Krisenzeiten kurzfristig auszuweiten. Politische Entscheidungsträger*innen sollten die Kapazitäten in bestehende Programme daher nicht leichtfertig reduzieren, da sich ihre kurzfristige Kapazitätsausweitung als schwierig erweisen könnte.“* (Marbach et al. 2024a: 5)

Die aktuellen gesetzlichen Entwicklungen im Bereich der Sprachförderung für Geflüchtete in Deutschland haben weitreichende Auswirkung auf die Qualität der Kurse und damit auf die Teilhabechancen von Zugewanderten. So stehen durch Haushaltskürzungen allgemein weniger Mittel für Integrationskurse zur Verfügung. Aufgrund der 2025 in Kraft getretenen Integrationskursverordnung entfällt die Möglichkeit, Kurse zu wiederholen. Außerdem werden spezielle Kurse für Jugendliche, Eltern und Frauen gestrichen und die Stundenanzahl für einen Standardkurs gekürzt.¹³

¹³ Weitere Informationen z.B. unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-geht-es-mit-den-integrationskursen-weiter>

6 Fazit und Ausblick

Dieser Bericht fokussiert auf Geflüchtete und wie durch Bildung die Integration in die deutsche Gesellschaft gefördert werden kann. Geflüchtete bestmöglich in unser Bildungssystem aufzunehmen sowie adäquate Zusatzangebote zu machen, ist die unabdingbare Voraussetzung dafür, dass sie rasch und nachhaltig Fuß fassen können in unserem Land, in unserer Stadt.

Geht es um Bildung, unabhängig von der jeweiligen Zielgruppe, so sind insbesondere die Kommunen gefragt. Denn spätestens mit dem Aachener Kongress „Bildung in der Stadt“ im Jahr 2007 haben die Städte angefangen, „Bildung als zentrales Feld der Daseinsvorsorge“ zu begreifen. Das Abschlussdokument stellt fest:

„Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen ist die kommunale Ebene. Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven, gesellschaftliche Teilhabe und gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit einer Region gelegt. Die Städte prägen mit ihren vielfältigen Einrichtungen die Bildungslandschaft Deutschlands: Kindertagesstätten, Familienzentren, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Schulen, Volkshochschulen und zahlreiche Kultureinrichtungen sind Eckpfeiler der öffentlichen Infrastruktur in der Bildung.“
(Deutscher Städtetag 2007)

Städte und Landkreise stehen jedoch nicht allein bei der Bildung in besonderer Verantwortung. Ebenso fallen wichtige Aufgaben bei der Versorgung und Integration von Geflüchteten in die kommunale Zuständigkeit. Es beginnt mit der Erstunterbringung, hört dort aber lange nicht auf.

Die Kommune – Stadtverwaltung, Bildungsträger, Zivilgesellschaft und weitere – tragen mit unzähligen Maßnahmen und Angeboten dazu bei, Teilhabe zu ermöglichen, Entwicklungsräume zu eröffnen und langfristige Perspektiven zu schaffen. Hier müssen viele kleine und große Räder gut ineinandergreifen, sei es zwischen Behörden verschiedener staatlicher Ebenen, sei es im Miteinander von Verwaltung und anderen Akteursgruppen. Umso wichtiger erscheint es, die Kommunen für diese Aufgaben auskömmlich zu finanzieren – der Grundstein für die Integration wird vor Ort gelegt.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass unzureichende Finanzmittel für Städte und Gemeinden von politischer Kurzsichtigkeit bei den Verantwortlichen auf Landes- und Bundesebene zeugen. Denn die Integration von Zugewanderten ist in unser aller Interesse.

Dieser Bericht hat die vielfältigen Herausforderungen dargestellt, mit denen Geflüchtete beim Ankommen in Deutschland konfrontiert sind. Um geflüchtete Menschen dennoch bestmöglich in ihrer Integration zu unterstützen, lassen sich mit Blick auf den Forschungsstand sieben zentrale Ableitungen treffen.

1. **Frühe Bildungsteilhabe ist entscheidend.** Der Zugang zu frühkindlicher Bildung, Schule und Ausbildung sollte möglichst frühzeitig und ohne bürokratische Hürden erfolgen. Gerade im frühen Kindesalter kann institutionelle Betreuung sowohl die sprachliche als auch die soziale Integration wirkungsvoll fördern.
2. **Spracherwerb ist Grundlage und Querschnittsaufgabe.** In allen Bildungsbereichen ist die deutsche Sprache Voraussetzung für Teilhabe und Bildungserfolg. Eine alltagsnahe und kontinuierliche Sprachförderung – verknüpft mit Bildungs- und Lebensrealitäten – ist daher unerlässlich.
3. **Individuelle Förderung braucht verlässliche Strukturen.** Bildungsbiografien Geflüchteter sind oft von Brüchen geprägt. Um Bildungsprozesse erfolgreich zu gestalten, braucht es gezielte Unterstützung – etwa in Form von Beratung, Begleitung oder Mentoring – sowie transparente Übergänge und anpassungsfähige Förderangebote.
4. **Gemeinsames Lernen statt Segregation.** Der gemeinsame Unterricht in Regelklassen fördert nicht nur die fachliche, sondern auch die soziale Integration. Separierende Maßnahmen sollten, wenn möglich begrenzt eingesetzt werden. Eine inklusive Ausgestaltung des Bildungsalltags ist langfristig erfolgreicher.
5. **Rechtssicherheit fördert Bildungsengagement.** Eine stabile aufenthaltsrechtliche Perspektive unterstützt Bildungsplanung, Motivation und Verlässlichkeit. Unklare oder unsichere Bedingungen wirken sich hingegen hemmend auf die Integration aus.
6. **Benachteiligung gezielt entgegenwirken.** Frauen, Personen mit geringer formaler Bildung und Familien mit Kindern benötigen niedrigschwellige und lebenslagenorientierte Angebote. Hier gilt es, bestehende Lücken weiterhin zu identifizieren und passgenaue Maßnahmen fortwährend zu entwickeln.
7. **Kooperation als Gelingensbedingung.** Die Bildungsintegration Geflüchteter ist eine Querschnittsaufgabe. Erfolgreiche Ansätze entstehen dort, wo Bildungsinstitutionen, Verwaltung, Ehrenamt, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zusammenwirken. Kommunale Bildungslandschaften sind hierbei wichtige Gestaltungsräume.

Anliegen der Autorinnen war es, einen Überblick zu bieten über Voraussetzungen von Integration durch Bildung von Geflüchteten sowie die Strukturen in Wiesbaden, einschließlich einer Darstellung bestehender Bildungsangebote. Dieser Bericht, verantwortet vom kommunalen Bildungsmanagement, kann nicht alle Sachverhalte und Angebote erschöpfend darstellen.

Vielmehr ist diese Ausarbeitung als Angebot zu verstehen, das – so hoffen wir – Ansatzpunkte zur Reflexion bietet und bestenfalls zum Ausgangspunkt wird, um einzelne Sachverhalte zu vertiefen.

7 Literaturverzeichnis

- Amt für Zuwanderung und Integration (2015): *Integrationskonzept der Landeshauptstadt Wiesbaden*. Online unter: <https://www.wiesbaden.de/vv/medien/merk/33/Integrationskonzept-2.Fortschreibung-2016-2020.pdf>
- Anger, Christina; Betz, Julia & Plünnecke, Axel (2024): *INSM-Bildungsmonitor 2024. Potenziale der Zuwanderung im Bildungssystem heben*. Online unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2024/Bildungsmonitor_2024_INSM.pdf
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Online unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/bildung-in-deutschland-2016>
- Becker, Regina (2024): *Bildungsverläufe und Bildungsübergänge geflüchteter Jugendlicher in Deutschland*. Wissenschaft und Praxis 2.
- Behnke, Nathalie (2019): *Wer zahlt für die Flüchtlinge? Praktische Umsetzung des Konnexitätsprinzips*. In Bogumil, Jörg et al.: *Verwaltungshandeln in der Flüchtlingskrise*. 65 – 82.
- Bernhard, Sarah, Bernhard, Stefan & Helbig, Laura (2021): *Langer Weg mit Stolpersteinen. Erfahrungen von Geflüchteten beim Deutschlernen*. Bd. 26.
- Bogumil, Jörg; Kuhlmann, Sabine & Proeller, Isabella (Hrsg.) (2019): *Verwaltungshandeln in der Flüchtlingskrise*.
- Bornemann, Anna (2024): *Geflüchtete Menschen in Wiesbaden. Daten, Hintergründe und zentrale Aspekte der Unterbringung*. Wiesbaden: Amt für Soziale Arbeit, Abt. Grundsatz und Planung. Online unter: https://www.wiesbaden.de/medien/downloads/leben-in-wiesbaden/amt-51.1/Endversion_Bericht-Gefluechtete-Menschen-in-Wiesbaden.pdf
- Brücker, Herbert u. a. (2019): *Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung: Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung*. IAB-Kurzbericht 3.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2024): *Das Bundesamt in Zahlen 2023. Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=4

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2024a): *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2024*. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2024-1-hj-integrationskursgeschaeftsstatistik_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): *Gleiche Chancen durch frühe Bildung. Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung*. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112554/a73b1eb50d3b49105e13eb2213501581/gleiche-chancen-durch-fruehe-bildung-data.pdf>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022): *Studienerfolg und Arbeitsmarktintegration*. Bd. 4. Online unter: https://static.daad.de/media/daad_de/infos-services-fuer-hochschulen/expertise-zu-themen-laendern-regionen/fluechtlinge-an-hochschulen/studie_integration_von_geflProzentC3ProzentBChteten_iv.pdf
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2020): *Einstieg ins Fachstudium und Studienbegleitung*. Bd. 3. Online unter: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/p43_gefluechtete_teil3_rz_web.pdf
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2018): *Studienvorbereitung und Übergang ins Studium*. Bd. 2. Online unter: https://static.daad.de/media/daad_de/infos-services-fuer-hochschulen/expertise-zu-themen-laendern-regionen/fluechtlinge-an-hochschulen/da_gefluechtete_rz_web.pdf
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2017): *Studienvorbereitung und Studienzugang*. Bd. 1. Online unter: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/expertise-zu-themen-laendern-regionen/fluechtlinge-an-hochschulen/studie_hochschulzugang_fluechtlinge.pdf
- Deutscher Städtetag (2007): *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. Online unter: <https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/aachener-erklaerung-2007.pdf>
- El-Mafaalani, Aladin; Kurtenbach, Sebastian & Strohmeier, Klaus Peter (2025): *Kinder – Minderheit ohne Schutz*.
- El-Mafaalani, Aladin & Massumi, Mona (2019): *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. Online unter: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf>
- Ertl, Hubert; Granato, Mona; Helmrich, Robert & Krekel, Elisabeth (2022): *Fazit und Schlussfolgerungen - Chancen schaffen für Geflüchtete in Ausbildung und Beruf*. In: *Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem*. 104 – 116.

- Ertl, Hubert; Granato, Mona; Helmrich, Robert & Krekel, Elisabeth (2022): *Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem*. Online unter: [https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/Integration Gefluechteter Ausbildung Beruf.pdf](https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/Integration_Gefluechteter_Ausbildung_Beruf.pdf)
- Fliedner, Ortlieb (2019): *Grundwissen Kommunalpolitik. Kommunen in Staat und Gesellschaft*. Online unter: <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/kommunal/15866/15866-01.pdf>
- Floeting, Holger; Kirchhoff, Gudrun; Scheller, Henrik & Schneider, Jessica (2018) *Zuwanderung und Integration von Geflüchteten in Kommunen. Der lange Weg vom Ankommen zum Bleiben*. Deutsches Institut für Urbanistik.
- Gambaro, Ludovica u. a. (2020): *Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher*. DIW Wochenbericht 34. 580 – 588.
- Gambaro, Ludovica; Neidhöfer, Guido & Spieß, Katharina (2019): *Kita-Besuch von Kindern aus nach Deutschland geflüchteten Familien verbessert Integration ihrer Mütter*. DIW-Wochenbericht 44.
- Gottschalk, Ingo (Hrsg.) (2019): *VSOP Kursbuch Sozialplanung. Orientierung für Praxis und Wissenschaft*.
- Granato, Mona & Christ, Alexander (2022): *Integration junger Geflüchteter in berufliche Ausbildung. Zugang zu und Gestaltung von beruflicher Ausbildung*. In: *Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem*. 26 – 39.
- Heß, Barbara (2024): *Potenziele von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten: Bericht für Januar – Oktober 2023*. Berichtsreihen zu Migration und Integration Reihe 3. Online unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/soko-10mon-2023.html>
- Höckel, Lisa Sofie & Schilling, Pia (2022): *Starting Off on the Right Foot – Language Learning Classes and the Educational Success of Immigrant Children*. Ruhr Economic Papers 983. Online unter: [https://www.rwi-essen.de/fileadmin/user_upload/RWI/Publikationen/Ruhr Economic Papers/REP 22 983.pdf](https://www.rwi-essen.de/fileadmin/user_upload/RWI/Publikationen/Ruhr_Economic_Papers/REP_22_983.pdf)
- Homrighausen, Pia & Saif, Salwan (2021): *Kursverläufe im Allgemeinen Integrationskurs*. BAMF-Kurzanalyse 7/2021. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse7-2021-integrationskursverlaeufe.pdf?__blob=publicationFile&v=10
- Karakayal, Juliane u. a. (2016): *Mit Segregation zur Integration? Willkommensklassen in Berlin. Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Online unter: [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise Willkommensklassen.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf)

- Karato, Yukako (2023): *Flucht & Gewalt. Psychosozialer Versorgungsbericht Deutschland 2023*. Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer.
- Kirchhöfer, Florian (2022): *Geflüchtete und Neuzugewanderte in der dualen Ausbildung: Gründe für vorzeitige Vertragslösungen und die Gestaltung von Mentoring als Intervention*.
- Kost, Andreas; Massing, Peter & Reiser, Marion (Hrsg.) (2020): *Handbuch Demokratie*.
- Kristen, Cornelia u. a. (2020): *Mehrheit der Geflüchteten hat höhere Bildung im Vergleich zur Herkunftsgesellschaft*. DIW Wochenbericht 34, 564 – 570. Online unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.797230.de/20-34-2.pdf
- Lambert, Laura; von Blumenthal, Julia & Beigang, Steffen (2018): *Flucht und Bildung: Hochschulen*.
- Marbach, Moritz; Vallizadeh, Ehsan; Harde, Niklas u. a. (2024): *Arbeitsmarktintegration durch Sprachförderung: Lehren aus Deutschlands Sprachkursen für Geflüchtete*. immigration policy lab, Working Paper Series (deutsche Zusammenfassung). Online unter: <https://immigrationlab.org/content/uploads/2024/11/Germany-Ad-Hoc-Language-Program-Research-Brief-De.pdf>
- Marbach, Moritz; Vallizadeh, Ehsan; Harder, Niklas u. a. (2024) *Does Ad Hoc Language Training Improve the Economic Integration of Refugees? Evidence from Germany's Response to the Syrian Refugee Crisis*. immigration policy lab; Working Paper Series. Online unter: https://osf.io/preprints/socarxiv/2ysd6_v1
- Meysen, Thomas; Beckmann, Janna & González Méndez de Vigo, Nerea (2016): *Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Rechtsexpertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Meysen_et_al_expertise_kitazugang_fluechtlingskinder_2016.pdf.
- De Paiva Lareiro, Christina (2019): *Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. BAMF-Kurzanalyse.
- Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (2019): *Handbuch Bildungsarmut*.
- Reinhardt, Max; Birkeneder, Antonia; Chabursky, Sophia & Boll, Christina (2024): *Ukrainische Geflüchtete in Deutschland und kommunale Unterstützungsstrukturen*. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und privaten Fürsorge. 150 - 155.
- Rohde, Bernhard (2019): *Politischer und rechtlicher Rahmen von Sozialplanung*. In: Gottschalk, Ingo (Hrsg.): *VSOP Kursbuch Sozialplanung. Orientierung für Praxis und Wissenschaft*. 29 – 38.

- Scheible, Jana A. (2018): *Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen*.
- Scheible, Jana A. & Rother, Nina (2017): *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Söhn, Janina u. a. (2017): *Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen*. Forschungsbericht für das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Online unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/52352/ssoar-2017-sohn-et-al-Erfolgsfaktoren-fur-die-Integration-von.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stöbe-Blossey, Sybille (2019): *Integration durch Bildung als Kooperationsaufgabe: Potenziale vorbeugender Sozialpolitik*. Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Winkler, Oliver (2024): *Beyond Dreams? Zum Zusammenhang von Aufenthaltsdauer und beruflichen Bildungsaspirationen von 17-jährigen Geflüchteten*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Online unter: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/download/19542>

Weitere Veröffentlichungen



Wiesbadener Bildungsbericht 2019

Bildungsteilhabe (herkunfts-)benachteiligter Menschen in Wiesbaden

www.wiesbaden.de/bildungsbericht



Geflüchtete Menschen in Wiesbaden

Daten, Hintergründe und zentrale Aspekte der Unterbringung

www.wiesbaden.de/sozialplanung



