

Permanente Transitionen?

Geflüchtete und migrierte Jugendliche in Hilfen zur Erziehung zwischen biografischer Bearbeitung und pädagogischer Adressierung

Luisa Burgmer, Ulrike Deppe, Jost Eisenmenger, Susanne Siebholz

Beitrag zur Veranstaltung »Jugendtransitionen/Jugendtransformationen« der Sektion Jugendsoziologie

Einleitung

Im Fokus des Beitrags stehen geflüchtete und migrierte Jugendliche in Hilfen zur Erziehung (HzE) und damit Jugendliche, die in mehrfacher Hinsicht eine Vervielfältigung von Übergängen im Jugendalter erfahren: Sowohl insgesamt im Lebenslauf als auch speziell im deutschen Bildungs- und Hilfesystem erleben Jugendliche, die Migrations- und Fluchterfahrungen machen, aber auch Jugendliche, die durch eine HzE vom Jugendamt betreut werden, eine Vielzahl an Übergängen (für HzE Kliche und Täubig 2019; Siebholz 2023; für Migration u.a. Homuth et al. 2020; SVR 2025). Daher richtet der Beitrag den Blick auf die mit Migration und HzE einhergehenden Übergänge von Jugendlichen und fragt im Spiegel empirischer Befunde nach deren Bedeutung für die Jugendphase.

Dafür werden zunächst kurz die theoretischen Bezüge zu Jugend, Migration und Übergängen sowie der Stand der Forschung in diesem Bereich skizziert. Anschließend werden knapp der Projektkontext sowie die Methodologie des Projekts vorgestellt, in dessen Rahmen der Beitrag entstanden ist.¹ Im Folgenden ziehen wir erste empirische Ergebnisse aus zwei Teilprojekten heran, in denen zum einen narrativ-biografische, teils mehrsprachig geführte Interviews mit migrierten und geflüchteten Jugendlichen in HzE auf die bildungsbezogenen, impliziten und handlungsleitenden Wissensbestände untersucht werden und zum anderen Gruppendiskussionen mit und ethnografische Protokolle zu pädagogisch Tätigen, die mit den betreffenden Jugendlichen in Angeboten und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, analysiert werden. Diese Angebote sollen u.a. dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (SGB VIII). Sie spielen ebenfalls eine relevante Rolle bei der Bewältigung von Übergängen junger Menschen (Zeller und Köngeter 2013). Insofern stellt sich die Frage, welche Orientierungen und Praktiken sich in der pädagogischen Adressierung dieser Übergänge der Jugendlichen finden lassen.

¹ Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds Plus (ESF+) unter dem Förderkennzeichen 66Int10500 gefördert.

Zum Schluss wird das Zusammenspiel dieser beiden Perspektiven genauer untersucht, da es insgesamt um das genauere Verstehen geht, in welcher Weise lebenslauf- und bildungsbezogene Übergänge von migrierten Jugendlichen selbst erlebt und thematisiert sowie wie sie von pädagogischen Akteur*innen gerahmt und gestaltet werden. Dabei wird die Frage diskutiert, welche impliziten, normativen Ansprüche und Erwartungen an mehrfach übergangserfahrene Jugendliche sowie an deren Jugendphase herausgearbeitet werden können und welche Flexibilisierungen, Veränderungen und Diversifizierungen jugendbezogener Normen sich anhand dessen erkennen lassen.

Theorie und Forschungsstand zu Jugendlichen, Migration und Übergängen

Grundsätzlich werden *Jugendliche* im Beitrag aus einer konstruktivistischen und praxeologischen Perspektive als Akteur*innen verstanden, die durch ihre Praktiken und durch ihr soziales Handeln an der prozesshaften Herstellung gesellschaftlicher Strukturen beteiligt sind. Cathleen Grunert und Merle Hummrich (2024) identifizieren drei aktuelle Herausforderungen jugendtheoretischer Entwürfe, an die der vorliegende Beitrag anknüpft. Dazu gehören die

1. stärkere Berücksichtigung gesellschaftlicher, institutionalisierter Regulierungen sowie generationaler Machtverhältnisse,
2. Vermeidung eurozentristischer Engführungen und eines methodologischen Nationalismus der Jugendforschung und
3. differenzsensible Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer Lagerungen in ihren Verschränkungsverhältnissen und Machtwirkungen wie in intersektionalen Forschungsstrategien.

In der Analyse wird dies berücksichtigt, indem Jugend in Relation zum Erwachsensein oder zur Kindheit gefasst wird, um Praktiken des generationalen Ordners sichtbar zu machen (Grunert und Hummrich 2024, S. 22). Dazu sind auch Analysen von Altersnormierungen und deren Aushandlungen in Interaktionsverhältnissen notwendig (Grunert und Hummrich 2024, S. 23). Mit einer transnational informierten Perspektive können die von den Jugendlichen erlebten Unterschiede in der institutionellen Regulierung, das Leben unter verschiedenen nationalstaatlichen und Bildungsregimen sowie Risiken des Aufwachsens unter Bedingungen sozialer Ungleichheit herausgearbeitet werden (dazu auch Rabe-Matičević 2020; Hummrich 2020). Um die Intersektionalität und Interdependenz von Strukturkategorien stärker zu berücksichtigen, nehmen wir eine rekonstruktive Perspektive ein, um die sich dokumentierenden Differenzkonstruktionen nachzuvollziehen (Grunert und Hummrich 2024, S. 24; Kollen-der 2020).

Migration wird ebenfalls in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive und damit als Phänomen, das sozial und diskursiv entfaltet wird, betrachtet. Migration ist damit nicht Voraussetzung der Analyse, sondern der Analysegegenstand. So gerät etwa in den empirischen Blick, wie die Kategorien „Migrationshintergrund“ oder „Geflüchtete“ (auch) im pädagogischen Handeln genutzt, hervorgebracht und relevant gesetzt werden. In verschiedenen Zusammenhängen der pädagogischen Praxis werden Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrung als eigene Zielgruppe hervorgehoben und als Adressat*innen spezieller pädagogischer Maßnahmen und Angebote konstituiert. In der Schule sollen die Jugendlichen auf den Unterricht und insbesondere auf die Unterrichtssprache Deutsch vorbereitet werden (z.B. Ellinger 2013; Bürger 2018; Hummrich 2022). Aber auch in der Sozialpädagogik, etwa der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie den HzE, gibt es spezielle Einrichtungen oder Angebote für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung, insbesondere für sog. unbegleitete Minderjährige (Graßhoff 2025). Legitimierung für diese speziellen Angebote sind Defizitzuschreibungen wie z.B. ,feh-

lende Deutschkenntnisse', ‚kulturelle Andersartigkeit‘ oder ‚Integrationsbedarf‘ (für die offene Kinder- und Jugendarbeit z.B. Buchna et al. 2020; für die Kinder- und Jugendhilfe Thomas et al. 2018, S. 111–114; Metzdorf-Scheithauer und Schmolke 2024). Mit Migration verbundene Themen wie ‚Diversität‘, ‚Kultursensibilität‘ und ‚Interkulturalität‘ werden als pädagogische Querschnittsthemen verhandelt (Graßhoff 2025).

Trotz dieser besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit und Bearbeitung sind Ungleichheiten und Benachteiligungen für Personen mit Migrations- und Fluchterfahrung zu beobachten. Der überwiegende Teil der Kinder von Asylsuchenden lebt unterhalb der Armutsgrenze (Lochner 2020, S. 192). Auch im Schulsystem bestehen weiterhin Benachteiligungen. Kinder mit „Migrationshintergrund“ gehen seltener nach der Grundschule auf ein Gymnasium, erlangen niedrigere allgemeinbildende Schulabschlüsse (Hofherr 2020, S. 107) und verlassen die Schule deutlich häufiger ohne Schulabschluss (Hofherr 2020, S. 117). Zudem hat der Aufenthaltsstatus einen erheblichen Einfluss auf Lebensführungs-, Gestaltungs- und Teilhabechancen (Spindler et al. 2024).

Die Erforschung der Ursachen dieser Benachteiligung hat in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung unterschiedliche Gegenstände in den Blick genommen und wurde immer wieder verunsichert. So verschob sich der Fokus von zugeschriebenen Eigenschaften migrantisierter Personen auf Strukturen und Mechanismen, die eine solche Kategorisierung hervorbringen bzw. diese ungleichheitsrelevant werden lassen (Rose 2025).

Dabei wurden in der Migrationsforschung auch *Übergänge* in den Blick genommen, wobei sich bestimmte Übergänge als besonders „ungleichheitsrelevante Selektionsschwelle[n]“ erwiesen haben (Hinrichsen und Reinhardt 2025, S. 6), z.B. der Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. Übergänge sind sozial konstruierte Prozesse (bspw. Andresen et al. 2022), wobei zentral die Hervorbringung sowie die (pädagogische) Bearbeitung von Übergängen für den Beitrag von Interesse sind. Übergänge sind dabei als potenziell chancenhafte, aber auch risikoreiche Prozesse zu verstehen. Gerade für benachteiligte und vulnerable Personengruppen stellt sich bspw. der Übergang in das Ausbildungs- und Erwerbssystem als besonders risikoreich und unsicher dar (Fasching 2023, S. 641).

Gleichzeitig ist die Inanspruchnahme von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (bspw. HzE, aber auch offene Kinder- und Jugendarbeit) mit einer Vervielfältigung von Übergängen verbunden. Die Kinder- und Jugendhilfe bearbeitet dabei nicht nur Übergänge im Lebenslauf, sondern ist auch Produzentin von Übergangsstrukturen (Zeller und Köngeter 2013). Die Inanspruchnahme einer Hilfe zur Erziehung stellt an sich bereits einen Übergangsprozess dar. Zudem zeigt sich, dass auf 56% der beendeten stationären Hilfen eine weitere Hilfe zur Erziehung folgt (Autor*innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024, S. 102f.). Ziel der pädagogischen Bearbeitung von Übergängen ist primär die Abmilderung von Chancen- und Bildungsungleichheiten sowie die Gestaltung möglichst nahtloser Übergänge (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Dabei ist die Hilfe nicht nur ein institutionelles Angebot, sondern als ein interaktiver Prozess zu sehen, welcher sich u.a. durch die Adressierung der jungen Menschen als hilfebedürftig und hilfswürdig vollzieht (Hirschfeld 2024, S. 140). Letztlich zielen diese Adressierungen darauf ab, den jungen Menschen bewusst zu machen, dass sie bestimmte Übergänge nicht allein schaffen und auf Hilfe angewiesen sind (Hirschfeld 2024, S. 145). Eine solche Festschreibung eines spezialisierten pädagogischen Bedarfs und die Institutionalisierung spezifischer Angebote für Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrung an Übergängen weisen darauf hin, dass sie normative Anforderungen in der Ankunftsgesellschaft nicht erfüllen. Die spezifischen Angebote sollen die so markierten Defizite kompensieren. Eine reflexive Perspektive auf migrationsspezifische Übergänge und deren pädagogische Bearbeitung ermöglicht es, diese Übergänge nicht als vorgegebene Entitäten zu betrachten, sondern herauszuarbeiten, welche Übergänge relevant werden und wer in welcher Weise daran beteiligt ist (Hinrichsen und Reinhardt 2025).

Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrungen in HzE erleben also eine Vielzahl an Übergängen sowohl insgesamt im Lebenslauf als auch speziell im deutschen Bildungs- und Hilfesystem (für HzE Klische und Täubig 2019; Siebholz 2023; für Migration u.a. Homuth et al. 2020; SVR 2025). Dies betrifft zum einen den – zum Teil mehrfachen – Wechsel des Lebensortes, der mit der transnationalen Migration und bei unbegleiteten, minderjährigen Jugendlichen zusätzlich mit der Einmündung in eine stationäre Erziehungshilfe einhergeht. Zum anderen betrifft es ihre schulbezogenen Übergänge, die in Teilen entstandardisiert sind, bspw. Schulwechsel innerhalb der gleichen Schulform, Klassenwiederholungen oder auch den Wechsel von einer höheren in eine niedrigere Schulform (Kliche und Täubig 2019). Die Vervielfältigung von Übergängen zeigt sich nicht zuletzt auch in der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung in sog. Vorbereitungs- oder Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen (VK bzw. DaZ-Klassen), wobei der Übergang von den Vorbereitungs- in Regelklassen häufig willkürlich erfolgt und nicht selten erst durch einen weiteren Schulwechsel ermöglicht wird (Reinhardt und Becker 2022).

Trotz der verstärkten Einwanderung – insbesondere von Jugendlichen – infolge von kriegsbedingten Migrationsbewegungen seit 2015, erneut seit 2022 und dem damit verbundenen Anstieg der Einmündung von migrierten Jugendlichen in (v.a. stationäre) Erziehungshilfen (vgl. Fendrich et al. 2023, S. 57f.) ist dem Zusammenhang von Migrations- sowie Fluchterfahrung, HzE und der Teilhabe der Jugendlichen an formaler Bildung bislang keine Aufmerksamkeit geschenkt worden, auch nicht aus einer übergangsbezogenen Perspektive. Dies wäre jedoch in allen drei Hinsichten naheliegend. Auch Merle Hinrichsen und Anna Cornelia Reinhardt (2025) kritisieren an der aktuellen Migrations- und Übergangsforschung die unhinterfragte Orientierung an Nationalstaaten und an institutionalisierten Normallebensläufen. Sie fordern eine verstärkt relationale Perspektive von Übergängen, die diese als „komplexe und multiperspektivische soziale Konstruktionen“ (Hinrichsen und Reinhardt 2025, S. 4) konzipiert, in denen „sich sowohl Ungleichheits-, Macht- und Differenzverhältnisse als auch gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen eines Normallebensverlaufs [reproduzieren]“ (Hinrichsen und Reinhardt 2025, S. 4). In diesem Sinne werden im Folgenden Migration selbst als Übergang wie auch bildungsbezogene Übergänge im Migrationskontext in den Blick genommen.

Projekt und Methodologie

Das Forschungsprojekt, in dessen Rahmen der Beitrag entstanden ist, wird vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) und dem Europäischen Sozialfonds Plus (ESF+) gefördert und trägt den Titel „Integration durch Bildung für immigrierte und geflüchtete Jugendliche in den Hilfen zur Erziehung“. Ziel ist es, in fünf Teilprojekten die Perspektiven, Potenziale und Bildungsstrategien von Jugendlichen in der Stadt Chemnitz zu untersuchen, die im Rahmen der HzE Unterstützung erfahren. Dabei sollen insbesondere ihre Zugänge zu bildungsrelevanten Beratungs- und Unterstützungsleistungen erforscht werden. Zugleich werden die Perspektiven und Angebote zentraler Akteur*innen, die mit den Jugendlichen in verschiedenen Kontexten (Behörden, Schulen, Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen) betraut sind, und deren Zusammenwirken in der Stadt Chemnitz erhoben.

Dem komplexen Gegenstand der Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für geflüchtete und migrierte Jugendliche in HzE wird Rechnung getragen, indem in einem multiperspektivischen Forschungsdesign die unterschiedlichen beteiligten Akteur*innen und Praktiken durch teilnehmende Beobachtungen, Interviews und Gruppendiskussionen einbezogen werden.

Formaltheoretisch und methodologisch wird mit dem Zugang über die praxeologische Wissenssoziologie angestrebt, das Potenzial der dokumentarischen Methode zu nutzen, um die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände im Sinne von Haltungen, Orientierungen und Normen zu rekonstruieren, die sich in der Thematisierung der eigenen Lebensgeschichte bei den Jugendlichen, in der Thematisierung der eigenen Arbeit bei den pädagogisch Tätigen (in Schulen sowie der Kinder- und Jugendhilfe) sowie in den Praktiken von behördlich Tätigen (kommunales und Landesschulamt, Jugendamt) dokumentieren. Die Verschränkung dieser verschiedenen Perspektiven soll im Rahmen einer wissenssoziologisch-praxeologischen Gesamtstrategie geleistet werden. Es werden individuelle und organisationsbezogene Bedingungen, Zusammenhänge, Routinen und Praktiken in ihrem Zusammenspiel und ihren wechselseitigen Bezügen rekonstruiert (Bohnsack 2014). Im Mittelpunkt des Gesamtprojekts stehen die migrierten und geflüchteten Jugendlichen und es werden ihre Erfahrungen mit den verschiedenen Akteur*innen des kommunalen Bildungs- und Hilfesystems nach der Ankunft analysiert. Zugleich werden die lokalen Angebote auf administrativer und sozialräumlicher Ebene sowie die pädagogischen Professionellen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, die mit den Jugendlichen in unterschiedlichen Bildungs- und Unterstützungssettings arbeiten, intersektional (Degele und Winker 2007) und mehrebenenanalytisch (Nohl 2013) untersucht.

Ergebnisse

Im Folgenden werden Ausschnitte aus unterschiedlichen Daten des Forschungsprojekts vorgestellt. Zunächst stehen die migrierten und geflüchteten Jugendlichen in HzE mit ihren biografischen Selbstthematisierungen und ihren bildungsbezogenen, impliziten und handlungsleitenden Wissensbeständen im Zentrum. Anhand eines exemplarischen Falls wird diskutiert, ob und welche Erfahrungen von den Jugendlichen als Übergänge im Kontext ihrer transnationalen (Bildungs-)Biografie relevant gesetzt werden, wie sie diese Erfahrungen und insbesondere institutionell und pädagogisch gerahmte Übergänge thematisieren und welche bildungsbezogenen Haltungen und Strategien der Jugendlichen sich dabei herausarbeiten lassen. Anschließend widmet sich der Beitrag anhand unterschiedlicher Ausschnitte aus ethnografischen Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit pädagogisch Tätigen und Ehrenamtlichen der Frage, welche Orientierungen und Praktiken sich in der pädagogischen Adressierung dieser Übergänge der Jugendlichen finden lassen. Dazu wird einerseits auf die Ebene kollektiver Orientierungen, andererseits auf die Ebene der Handlungspraxis der pädagogisch Tätigen Bezug genommen. Abschließend setzt der Beitrag die Perspektiven zueinander in Beziehung, um ein genaueres Verständnis davon zu erhalten, wie die lebenslauf- und bildungsbezogenen Übergänge von migrierten Jugendlichen selbst erlebt und thematisiert sowie wie sie von pädagogischen Akteur*innen gerahmt und gestaltet werden. Alle personenbezogenen Daten wurden pseudonymisiert.

Übergänge und Problematisierungen aus Sicht von Jugendlichen mit Fluchterfahrung

In der Biografie der zum Interviewzeitpunkt 17-jährigen, nach Deutschland geflüchteten Roza Gûl lässt sich die Thematisierung einer Vielzahl an Übergängen beobachten: Übergänge des Wohn- und Lebensortes (im Herkunftsland, zwischen Transitländern, Grenzüberschreitungen, in Deutschland), Übergänge in der Konstellation der Personen, mit denen sie zusammenlebt, Übergänge in Schule (mehrere Schulwechsel im Herkunftsland, erster Schulabschluss im Herkunftsland, Einmündung in Schule und Schulwechsel in Deutschland), Übergänge in den HzE, Übergänge in deutschen Behörden.

Übergänge sind unterschiedlich mit Handlungsoptionen für Roza verbunden und werden unterschiedlich pädagogisch unterstützt oder nicht:

„ja, wir sind in deutschland angekommen; [Einatmen] am anfang war es sehr schwierig jaaaa weil wir nichts über die regeln in deutschland wussten; [Einatmen] jaaa wir waren allein und so weiter jaaa. wir kannten keine hausregeln; wussten nichts über das wohnen ja nichts über das schulleben und solche sachen wussten wir nicht [...] (.) bin ich zu meinem onkel mütterlicherseits gegangen (.) jaaa ich hatte auch dort viele schwierigkeiten; ich bin dort ein jahr lang geblieben jaaa (.) mein leben war nicht schön weil sie sehr streng waren und und (.) über das leben von mädchen bestimmen wollten; dass sie nicht [Einatmen] raus gehen sollen jaaa dass sie nicht in die schule gehen sollen (.) es muss (.) es gab viele sachen die verboten waren (.) ich bin nicht (.) in die schule gegangen ich bin nur für drei monate in die schule gegangen;“ (Interview Roza Gûl, Übersetzung des arabischen Transkripts, Z. 53–64)²

An dieser Stelle wird implizit deutlich, welche Herausforderungen Roza am Übergang zu einem neuen Wohn- und Lebensort sieht: Sie markiert es als wichtig, an einem neuen Ort Regeln zu kennen, um sich anpassen und orientieren zu können. Die Thematisierung von Regeln, die auch an weiteren Stellen explizit wird, zeigt, dass das Nicht-Kennen und Nicht-Wissen von Regeln ein Problem für sie darstellt, sodass sich als zugrundeliegende Haltung rekonstruieren lässt, sich regelkonform zu verhalten, auch wenn Roza im Zuge ihrer Migrationsgeschichte regelbezogene Differenzerfahrungen im Ankunftsland macht.

Den Onkel bezeichnet sie als streng, weil er über das Leben von Mädchen bestimmen möchte. Über diesen negativen Gegenhorizont wird deutlich, dass für sie ein selbstbestimmtes Leben als Mädchen normal und erstrebenswert ist. Dies beinhaltet für sie u.a. die Aspekte Schule, Bildung und Wohnen sowie das Rausgehen, also sich allein in der Öffentlichkeit zu bewegen.

Im weiteren Interviewverlauf erzählt sie, dass sie sich selbst dafür eingesetzt hat, von dem Onkel weggehen zu können. Einer vom Onkel festgesetzten Zwangsheirat widersetzte sie sich aktiv, auch gegen dessen Widerstände. Gleichzeitig wird in den dann folgenden Zeilen deutlich, dass sie sich eigenverantwortlich um die Planung ihres weiteren Lebens- und Bildungsweges kümmert und kümmern will. Die Betonung der eigenen Verantwortung ist dabei der logische Gegenspieler zur Fremdbestimmung, die sie beim Onkel erfahren hat.

Es wird im weiteren Interviewverlauf deutlich, dass Roza ihr vorheriges Leben bei dem ersten Onkel als nicht normal empfunden hat. Zur Schule zu gehen, gehört für sie eindeutig zu einem Normalzustand, wohingegen ein Verbot des Schulbesuchs nicht normal sein kann. Es zeigt sich zudem ein hoher Stellenwert der Familie. Die Familie sollte laut Roza an einem Ort zusammenleben. Dass sie ohne ihre Eltern und ihre Geschwister in Deutschland ist, gehört für sie zu einem nicht normalen und „seltsamen“ (Interview Roza Gûl, Übersetzung des arabischen Transkripts, Z. 105) Zustand.

Problematisierungen an Übergängen durch pädagogisch Tätige

In dem Auszug aus einem Protokoll eines Vorbereitungsgesprächs für eine Gruppendiskussion mit Mitarbeiter*innen eines Jugendclubs geht hervor, was diese als Herausforderungen für die Arbeit mit geflüchteten und migrierten Jugendlichen sehen:

² Das Interview wurde mit einem Dolmetscher geführt. Die vorliegende Passage wurde in der Originalsprache Arabisch transkribiert und anschließend von einer professionellen Übersetzerin auf Deutsch übersetzt.

„Stefan erzählt, dass er gern Sprachkurse vorhalten würde, da die Sprachbarriere ein Problem bei der Arbeit sei und die Jugendlichen oft relativ viel Zeit hätten. Er habe aber keine Gelder dafür. Er erwähnt auch, dass es teilweise schon für die deutschen Jugendlichen sehr schwer sei, Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Bei geflüchteten Jugendlichen, gerade solchen, die als kleine Kinder auf die Flucht aufgebrochen sind und dann nach Jahren als Jugendliche in Deutschland ankämen, nie eine Schule besuchen konnten, wären die Herausforderungen riesig. Sie ‚fallen durchs Raster‘, sagt Stefan, und er kenne keine Einrichtung in Chemnitz, die solche Jugendlichen aufnehmen würde. Punktuell gebe es zwar einzelne Angebote, wie etwa Berufsvorbereitungskurse, aber keine flächendeckenden, passgenauen Anlaufstellen.“ (07/25, Jost Eisenmenger)

Neben der zunächst angesprochenen finanziellen Restriktion, die Angebote von Sprachkursen im Jugendclub verunmöglicht, spricht der Mitarbeiter über eine spezifische Gruppe von Jugendlichen, die als Kinder zur Flucht aufbrachen und als Jugendliche in Deutschland ankommen. Bei diesen scheint nicht nur die genannte Sprachbarriere das Problem zu sein, sondern insgesamt die „Herausforderungen riesig“. Für diese Jugendlichen fehlten Angebote, die über die Berufsvorbereitungskurse hinausgingen. Es scheint, als ob der Mitarbeiter sich diesen, in mehrfachen Übergängen befindlichen Jugendlichen ohnmächtig ohne Hilfemöglichkeiten gegenübersteht. Es dokumentiert sich, dass die Jugendlichen aus seiner Perspektive keine Hilfe an seinem Arbeitsort finden könnten. Die eigenen Potenziale des Angebots, z.B. eine stabile Ansprechperson und Anlaufstelle für die Jugendlichen darzustellen, können hingegen nicht aufgerufen werden.

(Pädagogische) Bearbeitung durch Begleitung als Lösungsvorschlag von pädagogisch Tätigen

In einer Gruppendiskussion mit Ehrenamtlichen eines integrativen Freizeitvereins wird dagegen deutlich, dass es durchaus Handlungsoptionen gibt, an denen der Verein aktiv arbeitet, u.a. indem er eine Stelle für einen Integrationsbeauftragten beinhaltet und aktiv mit migrierten Jugendlichen arbeitet. Dabei wird auch das Ziel verfolgt, durch die Vereinsarbeit die Bildungsteilhabe zu stärken. Der Integrationsbeauftragte sagt dann in der Gruppendiskussion:

„die optionen gibt es ja die möglichkeiten gibts ja auch in deutschland es gibt genug chancen für die bildungen und, und alles herum, die sind schon da (.) wird das auch angeboten (äh was heißt) nur fehlt dass jemand den hand mitnimmt und sagt schaut mal, da is der weg, von dort kannst du vielleicht mal anfangen (.) das is glaub=ich was wirklich wichtich- was wichtich is und was auch fehlt halt.“ (Transkript Gruppendiskussion, Z. 999–1003)

Auch hier dokumentiert sich eine Orientierung, dass Jugendliche „an die Hand genommen“ werden müssten, dass sie nicht in der Lage seien, sich selbst durch die vorhandenen Angebote zu navigieren. Dafür brauche es pädagogische Beratung und Begleitung, die in der Lage ist, auf die bestehende, aber unverbundene Infrastruktur zurückzugreifen und passgenaue Angebote herauszusuchen. Allerdings sieht die befragte Person hier selbst für sich bzw. den Verein vor, dieses Angebot machen zu wollen und im Rahmen dieser Tätigkeit die Jugendlichen zu unterstützen.

Begleitung als pädagogische Bearbeitung von Übergängen in Aktion

Wir konnten für die 17-jährige Interviewte Roza Gûl auch eine Interaktion mit ihrer direkten pädagogischen Begleitperson beobachten. Darin zeigt sich, dass zwar durchaus eine Beratung und Begleitung stattfindet, sie aber nicht unbedingt dem Interesse und den Bildungsaspirationen der Jugendlichen entspricht:

„Frau Burkhardt sprach von einem Kolleg in B-Stadt, wo Roza wohl mit Realschule weitermachen könnte, was aber immer mit Fahren verbunden sei. Sie plädierte für eine Ausbildung und erklärte Roza, dass sie mit einer Ausbildung den Realschulabschluss mit ‚geschenkt‘ bekäme und dann noch weitermachen könne mit Gymnasium, wenn sie wolle. Sie nannte die Ausbildung zur Zahnarzthelferin. Roza hakte ein, dass sie einen neuen Plan habe und nicht mehr Zahnmedizin studieren wolle, sondern Schönheitschirurgin (sie umschrieb das zuerst, weil sie das Wort nicht wussten, und sie suchten zusammen nach dem Wort dafür) werden wolle. Frau Burkhardt machte bei diesem Plan ein Gesicht, als ob sie innerlich mit den Augen rollen würde.“ (03/2025, Susanne Siebholz)

Hier zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen von Rozas weiterem Bildungsweg. Sie selbst hat hohe Ambitionen hinsichtlich eines Medizinstudiums. Bei der Betreuerin dagegen wird die Präferenz eines niedrigeren Bildungsgangs deutlich, der eventuell weniger Risiken birgt und mit weniger Hindernissen und Herausforderungen für Roza verbunden ist.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Betreuerin in einem widersprüchlichen Spannungsfeld navigieren muss. Dieses Spannungsfeld zeichnet sich durch strukturelle Hindernisse aus: die aufenthaltsrechtliche Situation der Klientin, die Zugänglichkeit von Plätzen in bestimmten Bildungsinstitutionen, das Alter der Klientin, das bei Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, des Sozialamts oder auch des Arbeitsamtes eine Rolle spielt, die hohe Nachfrage für eher niedrig qualifizierte Berufe des Arbeitsmarkts, Zeitknappheit in der Betreuung und sicher auch ihre bisherigen Erfahrungen mit Klient*innen. Es bestehen zugleich die Erfolgserwartung eines Mindestmaßes an Integration durch Abschlüsse und institutionelle Einbindung und der Anspruch einer individuellen Einschätzung, Berücksichtigung und Förderung der Klientin (vgl. auch Scheffold 2024).

Schluss

Zusammenfassend zeigt sich bereits in der Biografie der Interviewten die Vervielfältigung der Übergänge und das Risiko einer negativ selektierenden Wirkung durch administrativ-pädagogische Entscheidungen. Roza setzt ihre Normalitätsvorstellungen, die eng mit dem regelmäßigen Schulbesuch verbunden sind, dem entgegen. Unter der Frage des erreichbaren Bildungsabschlusses zeigen sich bei ihr höhere Bildungsorientierungen im Vergleich zur Betreuerin. Hier lassen sich divergente Normative zu den Bildungswegen von geflüchteten Jugendlichen in Erziehungshilfen erkennen (Königter et al. 2016, S. 86). Auch der Übergang in die Kinder- und Jugendhilfe und das damit verbundene „Herausfallen“ aus der Norm des Aufwachsens in und mit der eigenen Familie erscheint für Roza erklärungs- und legitimationsbedürftig (Siebholz 2023).

Vonseiten der pädagogisch Tätigen des Jugendclubs wie auch des Freizeitvereins werden geflüchtete und migrierte Jugendliche generell als hilfe- und unterstützungsbedürftig, aber mit koordinierten, passgenauen Angeboten unterversorgt angesehen. Der Verweis des Jugendclubmitarbeiters auf die Notwendigkeit von Sprachkursen läuft beim Vergleich mit den Jugendlichen mit Erstsprache Deutsch

ins Leere, weil auch diese Schwierigkeiten hätten, Perspektiven für ihre Zukunft zu entwickeln. Der Linguizismus (u.a. Lialiou et al. 2024; tom Dieck und Rosen 2024), der sich in Schulen und bei Lehrkräften zeigt, wird aus der Perspektive der Fachkräfte und Ehrenamtlichen im Kinder- und Jugendhilfebereich durch „andere“ – nicht näher benannte – Probleme überlagert. Diese sind drängender, erscheinen aber durch die Kinder- und Jugendhilfe nicht direkt bearbeitbar. Im Gegensatz dazu ist die Betreuerin der interviewten jungen Frau, die direkt mit den Behörden kommuniziert, daran orientiert, die Übergänge ins Bildungs- und Ausbildungssystem in einer minimal riskanten und aus ihrer Sicht wahrscheinlichen Variante für die Jugendliche zu gestalten. Hier zeigt sich eine Variante der Optimierung, die ein Mismatch zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu vermeiden sucht und damit gleichzeitig die Bildungsaspirationen ihrer Klientin nicht berücksichtigt – obwohl gerade Lehrkräfte in Bezug auf migrierte und geflüchtete Schüler*innen die Bildungsaspiration als zentrale Dimension für den Schulerfolg setzen (z.B. tom Dieck und Rosen 2024, S. 74).

Im Zusammenspiel der beiden Perspektiven zeigt sich zudem, dass die mehrfach übergangserfahrenen Jugendlichen in der Regel nicht als kompetent und selbstbestimmungsfähig durch die pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen werden. Dies führt bei Jugendlichen mit höheren Bildungsambitionen dann, wie andere Fälle aus der Forschung zeigen (aktuell z.B. Scheffold 2024; Warkentin 2024, S. 166), dazu, dass ein aktives ‚Displaying‘ der eigenen Bildungsaspirationen insbesondere in Übergangssituationen und der eigenen Leistungsfähigkeit notwendig ist (s. auch Scheffold 2024, S. 87–88), um in die angestrebte Richtung von Bildungsabschlüssen zu gelangen. Damit zeigt sich erneut, dass insbesondere die Suspendierung von Ansprüchen durch die außerschulischen pädagogisch Tätigen hinsichtlich formaler Bildung eine Hervorbringung oder Verstärkung von Bildungsungleichheiten befördert – insbesondere an bildungsbezogenen Übergängen, die sich hier im Zusammenhang von Migration und Hilfen zur Erziehung umso prekärer darstellen.

Literatur

- Andresen, Sabine, Petra Bauer, Barbara Stauber und Andreas Walther. 2022. Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Zeitschrift für Pädagogik*, 68. Beiheft, Hrsg. Sabine Andresen, Petra Bauer, Barbara Stauber und Andreas Walther, 15–31. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Autor*innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik. 2024. *Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine Kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Buchna, Jennifer, Moritz Schumacher und Thomas Coelen. 2020. Kulturalisierungen im Kontext Flucht versus Positionierungen als Jugendliche. Perspektiven von Fachkräften und jungen Geflüchteten auf Jugendarbeit. *deutsche jugend* 11:473–481.
- Bürger, Thomas. 2018. Kinder mit Migrations- und Flüchtlingserfahrungen—Eine Herausforderung für die Schule. In *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen: Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*, Hrsg. Jennifer Henkel und Norbert Neuß, 44–53. Stuttgart: Kohlhammer.
- Degele, Nina, und Gabriele Winker. 2007. *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/degelewinker/> (Zugegriffen: 12. August 2023).
- Ellinger, Stephan. 2013. *Förderung bei sozialer Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fendrich, Sandra, Agathe Tabel, Julia Erdmann, Valentin Frangen, Petra Göbbels-Koch und Thomas Mühlmann. 2023. *Monitor Hilfen zur Erziehung 2023*. Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund: Dortmund.
- Fasching, Helga. 2023. Übergangsforschung. In *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, Hrsg. Matthias Huber und Marion Döll, 637–643. Wiesbaden: Springer VS.
- Graßhoff, Gunther. 2025. Sozialpädagogik. In *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, Hrsg. Isabell Diehm, Merle Hummrich, Wolfgang Meseth und Galina Putjata. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40621-9_25-1
- Grunert, Cathleen, und Merle Hummrich. 2024. Jugend relational denken? Historische Kontinuitäten und neue Herausforderungen für jugendtheoretische Konzepte. In *Jugend(en). Zeitschrift für Pädagogik*, 70. Beiheft, Hrsg. Cathleen Grunert, Werner Helsper, Merle Hummrich und Nicole Pfaff, 15–31. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hinrichsen, Merle, und Anna Cornelia Reinhardt. 2025. Übergänge. In *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, Hrsg. Isabell Diehm, Merle Hummrich, Wolfgang Meseth und Galina Putjata. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40621-9_34-1
- Hirschfeld, Heidi. 2024. Adressierung in Übergangshilfen: Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten. In *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung*, Hrsg. Karolina Siegert und Antje Hendelmann, 137–148. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hofherr, Stefan. 2020. Allgemeinbildende Schulen. In *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*, Hrsg. Susanne Lochner, Alexandra Jähnert und Deutsches Jugendinstitut, 107–124. Bielefeld: wbv.
- Homuth, Christoph, Gisela Will und Jutta von Maurice. 2020. Broken school biographies of adolescent refugees in Germany. In *Refugees in Canada and Germany: From Research to Policies and Practice*, Hrsg. Anette Korntheuer, Paul Pritchard, Débora B. Maehler und Lori Wilkinson, 123–142. Köln: Leibniz Institute for the Social Sciences.
- Hummrich, Merle. 2020. Jugend, Migration und Flucht. In *Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme*, Hrsg. Lea Puchert und Anja Schwertfeger, 179–189. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Hummrich, Merle. 2022. Migration. In *Handbuch Schulpädagogik*, Hrsg. Marius Haring, Carsten Rohlf und Michaela Gläser-Zikuda, 596–608. Münster und New York: Waxmann.
- Kliche, Helena, und Vicki Täubig. 2019. *SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW).
- Köngeter, Stefan, Katharina Mangold und Benjamin Strahl. 2016. *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kollender, Ellen. 2020. *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. 2006. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Lialiou, Ionna, Carolin Rotter und Nicole Pfaff. 2024. Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns. In *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven*, Hrsg. Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold und Stephanie Warkentin, 139–155. Bielefeld: transcript.
- Lochner, Susanne. 2020. Besondere Lebenslagen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020: Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*, Hrsg. Susanne Lochner, Alexandra Jähnert und Deutsches Jugendinstitut, 191–212. Bielefeld: wbv.
- Metzdorf-Scheithauer, Anika, und Rebecca Schmolke. 2024. Junge unbegleitete Menschen mit Fluchtgeschichte in den Hilfen für junge Volljährige: Eine zentrale Unterstützungsstruktur zwischen Integrationspotenzialen und Entwicklungserfordernissen. In *Junge Menschen in prekären Lebenslagen: Theorien*

- und *Praxisfelder der Sozialen Arbeit*, Hrsg. Tim Middendorf und Alexander Parchow, 402–412. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, Arndt-Michael. 2013. *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich in der dokumentarischen Methode. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabe-Matičević, Sandra. 2020. Geflüchtete Jugendliche – Inobhutnahme als Moratorium für unbegleitete Minderjährige? In *Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme*, Hrsg. Lea Puchert und Anja Schwertfeger, 238–249. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Reinhardt, Anna Cornelia, und Birgit Becker. 2022. Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. In *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Zeitschrift für Pädagogik, 68. Beiheft*, Hrsg. Sabine Andresen, Petra Bauer, Barbara Stauber und Andreas Walther, 115–129. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rose, Nadine. 2025. Teilhabe unter Bedingungen sozialer Ungleichheit? Von dominanten Erklärungsansätzen sozialer Ungleichheit zur Subjektivierungsforschung in der postkolonialen Konstellation. In *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, Hrsg. Isabell Diehm, Merle Hummrich, Wolfgang Meseth und Galina Putjata. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40621-9>
- Scheffold, Miriam. 2024. »Ich will nicht jetzt weinen, aber ja, alles ist für Pass.« Effekte migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse auf Bildungswege junger geflüchteter Frauen. In *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven*, Hrsg. Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold und Stephanie Warkentin, 83–96. Bielefeld: transcript.
- Siebold, Susanne. 2023. *Kinder in Heimen am Übergang von der Grund- in die Sekundarschule. Eine qualitative Längsschnittanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spindler, Susanne, Gesa Langhoop, Sara Madjlessi-Roudi, Marina Mayer, Ilker Ataç, und Karin Scherschel. 2024. „Leider ist es sinnvoll, das Mädel macht jetzt eine Ausbildung“ – Soziale Arbeit mit jungen Menschen in Duldung unter Zugzwängen des Migrationsregimes. In *Junge Menschen in prekären Lebenslagen: Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit*, Hrsg. Tim Middendorf und Alexander Parchow, 391–401. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- SVR – Sachverständigenrat für Integration und Migration. 2025. *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/01/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2025.pdf> (Zugegriffen: 04. Juni 2026).
- SGB VIII. 2023. Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl I S. 1163). https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/ (Zugegriffen: 20. Juni 2025).
- Thomas, Stefan, Madeleine Sauer und Ingmar Zalewski. 2018. *Unbegleitete minderjährige Geflüchtete: Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- tom Dieck, Fenna, und Lisa Rosen. 2024. Grounded Theories in der Flucht- und Migrationsforschung. Methodologische Überlegungen zu machtkritischen Analysen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive. In *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven*, Hrsg. Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold und Stephanie Warkentin, 65–80. Bielefeld: transcript.
- Warkentin, Stephanie. 2024. Die Gestaltung schulischer Übergänge für neu zugewanderte Jugendliche. Zwischen Responsibilisierungen und individueller Handlungsfähigkeit. In *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven*, Hrsg. Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold und Stephanie Warkentin, 159–173. Bielefeld: transcript.
- Zeller, Maren, und Stefan Köngeter. 2013. Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In *Handbuch Übergänge*, Hrsg. W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch und K. Lenz, 568–589. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.