

verfolgen könnten (z.B. Qualifizierung der Beurteilungspraktiken in Schulen oder Empowermentstrategien für bestimmte Schülergruppen)« (ebd.).

Ungleichheitseffekte könnten theoretisch auch aufgrund von Dispositionen und Handlungen unterdurchschnittlich repräsentierter Individuen und Gruppen zustande kommen (ebd.). Vor dem Hintergrund subjektivierungstheoretischer Forschungen (s. z.B. Rose 2012) ist darauf hinzuweisen, dass dies nicht losgelöst von gesellschaftlichen Diskursen erfolgt und darüber vermittelten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen, die dem einzelnen Subjekt ein Verständnis über die eigene Position innerhalb dieser Ordnung vermitteln und auch Aspirationen prägen können, etwa welche Ansprüche erhoben werden dürfen und können, aber auch Widerstand gegen gesellschaftliche Anrufungen und Erwartungen.

Abschließend ist festzuhalten, dass es genauer zu untersuchen gilt, wie Verzögerungen beim Schulzugang durch Regeln, Handlungen und Interaktionen unterschiedlicher beteiligter organisationaler und nicht-organisationaler Akteur*innen zustande kommen, wie sich Prozesse der Platzierung im Schulsystem darstellen und inwiefern diese sowohl vor dem Hintergrund einer bildungsrechtlich und rechtssoziologisch informierten Perspektive als auch diskriminierungstheoretisch eingeordnet werden können.

2. Eine multiperspektivische Untersuchung in Bremen

In ihren unterschiedlichen Positioniertheiten verfügen die in verschiedenen Rollen am Schulzugangs- und -platzierungsprozess beteiligten Akteur*innen über unterschiedliche Ausschnitte der Wirklichkeit, die nach Abu-Lughod (2008) als »partial truths« und »positioned truths« (ebd., S. 53) verstanden werden können. Dies verweist auf die wissenssoziologische Annahme, dass Wissen, Denken und Erkenntnis nicht gegeben und neutral, sondern immer standortabhängig und sozial bedingt sind. Für die Forschung hat dies zur Folge, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit aus der Perspektive unterschiedlicher, am Prozess des Schulzugangs und der -platzierung beteiligter und handelnder Akteur*innen rekonstruiert werden sollte (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 404). Um verschiedene Aspekte sowie die Informationen, Erfahrungen und Wahrnehmungen unterschiedlicher beteiligter Akteur*innen einholen zu können, wurde ein multiperspektivisches Untersuchungsdesign entwickelt. Die Forschung fand in Bremen statt, was im Folgenden begründet wird (Kap. II.2.1). Im Anschluss wird auf die zentrale Bedeutung der Eltern für diese Untersuchung eingegangen und dargestellt, wie mittels der Methode ›Follow-the-People‹ Multiperspektivität erzeugt wird (Kap. II.2.2). Danach werde ich zu einem persönlicheren Schreibstil wechseln und meine Haltung als Forscherin im Feld reflektieren (Kap. II.2.3) und die Phase des Zugangs zu Befragungsteilnehmenden beschreiben (Kap. II.2.4).

2.1 Bremen als Forschungsort

Aufgrund der unterschiedlichen schulgesetzlichen, -strukturellen und -organisatorischen Bedingungen wurde als Ort für die multiperspektivische Untersuchung die Stadtgemeinde Bremen ausgewählt, die zusammen mit Bremerhaven den Zweistadtstaat Bremen bildet. Die seit 1945 durchgehend von der SPD regierte Stadt ist als Forschungsort für diese Untersuchung aus mehreren Gründen interessant: Im Gegensatz zum deutlich intensiver beforschten Nordrhein-Westfalen gibt es im Land Bremen keine gesonderten Schulpflichtregelungen, die am Aufenthaltsstatus anknüpfen, und das Sek-I-Schulsystem gilt als im Wesentlichen zweigliedrig organisiert (s. hierzu Kap. III.1). Beide Schulformen, Gymnasien wie Oberschulen, führen potentiell zum Abitur. Damit verfügt Bremen neben einer »hervorragenden Datenlage« (Gil 2015, S. 10) über »für die schulische Integration von Seiteneinsteigern potenziell günstige Voraussetzungen« (ebd.).

Wie Dewitz et al. (2016) für die Jahre 2012 bis 2015 aufzeigten, hatte Bremen im Vergleich zu den anderen Bundesländern anteilig die meisten Zuzüge von migrierten Kindern und Jugendlichen im Schulalter von 6 bis 18 Jahren zu verzeichnen. Während ihr Anteil im Bundesdurchschnitt 1,02 (2014) und 2 Prozent (2015) an der Gesamtzahl der Altersgruppe betragen hatte, betrug er in Bremen 1,79 (2014) und 3,6 Prozent (2015) (ebd., S. 12). Die Migration von Kindern und Jugendlichen im Schulalter nach Bremen wurde auch in den Folgejahren von Bremer Behörden anhaltend als hoch bewertet: Ende des Schuljahres 2015/16 besuchten 4 Prozent aller Schüler*innen in Bremen Vorkurse (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2016, S. 3). Aus weiteren Protokollen wird ersichtlich, dass im Jahr 2018 die Migration von Kindern und Jugendlichen aufgrund des Familiennachzugs zu Schutzberechtigten (Rechtzone III) (SSJFIS 2018, S. 3) und der Migration aus den Rechtszonen I und II anhielt und etwa 70 Schüler*innen pro Monat in den Sek-I-Bereich einmündeten (SKB 2018a, S. 2). Anfang des Jahres 2019 wurden 1.200 Schüler*innen der Stadt Bremen in Vorkursen beschult. Bezogen auf die Gesamtschüler*innenanzahl an öffentlichen Schulen machte dies 2,5 Prozent aus. Im Mai 2020 wurde in einem Lagebericht durch die Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport vermeldet, dass »entgegen einer verbreiteten Annahme [...] die Zuzugszahlen nicht ab[nehmen, J.F.]« (SSJIS 2020, S. 2). Aufgrund von anhaltenden und neuen globalen Krisen (u.a. Machtübernahme der Taliban in Afghanistan, Krieg in der Ukraine) kam es vor allem ab Anfang 2022 zu stärkeren Migrationsbewegungen nach Deutschland. Im Dezember 2022 wird in einem Sitzungsprotokoll des Bremer Ausschusses für Migration und Inklusion verlautet, dass die vorherrschende Migrations- und Beschulungssituation mit der in den Jahren 2015 und 2016 vergleichbar sei (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2022, S. 2). Auf die Situation nach dem Jahr 2019 – Covid-19-Krise, Veränderungen in den Migrationsbewegungen und -politiken – wird im Rahmen dieser Forschung zwar nicht eingegangen, jedoch verdeutlichen diese behördlichen Einschätzungen, dass die Untersuchung des Schulzugangs und der Schulplatzierung anhaltend relevant ist.

Zwischen 2012 und 2018 ist es durch veränderte Migrationsbewegungen aus den Rechtszonen I (EU) und III (Schutzsuche) zu Veränderungen der in Bremen am häufigsten vertretenen nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten gekommen: Türkische Staatsangehörige sind zwar auch im Jahr 2018 noch am stärksten vertreten (23.735), jedoch

verringerte sich ihre Anzahl im Vergleich zum Jahr 2012 (25.575). Die zweitgrößte Gruppe nichtdeutscher Staatsangehöriger sind im Jahr 2018 syrische Staatsangehörige (16.340), die im Jahr 2012 (848) noch nicht unter den zehn häufigsten Gruppen waren, gefolgt von polnischen (10.685), bulgarischen (8.815), rumänischen (3.975), russischen (3.645), afghanischen (3.345), serbischen (3.130), iranischen (2.285) und irakischen Staatsangehörigen (1.900) (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 32).

Abgesehen von den eben genannten Bedingungen, die Bremen zu einem relevanten Forschungskontext machen, bot sich der Standort bezüglich des Zugangs zum Feld für mich als Forscherin auch an, da ich bereits durch ein Masterarbeitsprojekt, mein Engagement in der aufenthaltsrechtlichen Beratung, meine berufliche Verortung an der Universität Bremen und mein soziales Netzwerk feldspezifische, profunde Wissensbestände zur Bremer Struktur sowie Kontakte erworben hatte, an die ich anknüpfen konnte. Dieses Kapital betrachte ich als eine zentrale Voraussetzung dafür, dass diese multiperspektivische Untersuchung und der Zugang zu unterschiedlichsten Befragungsteilnehmenden in dieser Qualität überhaupt möglich waren.

2.2 ›Follow-the-People‹: Familiäre Erfahrungen als Ausgangspunkt für Multiperspektivität

Grundsätzlich gibt es mehrere Begründungen, warum die Perspektiven und Erfahrungen von Familien – und hier insbesondere der Eltern – der zentrale Ausgangspunkt dieser Untersuchung sind. Da möglichst der gesamte Prozess, d.h. alle Etappen und Aspekte von der Ankunft eines Kindes in Deutschland bis zur Schuleinmündung erfasst werden sollte, war es naheliegend, zunächst Familien und insbesondere Eltern nach ihren Erfahrungen zu fragen.

Neben diesem zunächst forschungspragmatischen Gedankengang hatte die zentrale Relevanzsetzung der elterlichen bzw. familiären Perspektive jedoch auch einen anderen Hintergrund: Diese soll auf den Umstand antworten, dass im Migrationskontext unterschiedliche natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen virulent werden und vor allem im Flucht- und Asylkontext Konstruktionen von Passivität und Hilfsbedürftigkeit (s. Arouna 2018) sowie ein »Opferdiskurs« (Seukwa 2016, S. 110) dominant sind. Im bildungspolitischen (und schulischen) Diskurs wird die Figur ›Eltern mit Migrationshintergrund‹ konstruiert, wobei dies häufig mit einer problemfixierten, kulturalisierenden und die Eltern responsabilisierenden Perspektive einhergeht, hingegen strukturelle und institutionelle Problemlagen ausgeblendet werden (Gomolla und Kollender 2019; Kollender 2020). Durch die zentrale Stellung der Perspektive von migrierten Eltern in der vorliegenden Forschung sollte dies aufgebrochen und die Bedeutung der Eltern als Fürsorgende, als handlungsfähige, aktive Akteur*innen und als legitime Vertreter*innen der Rechtsansprüche ihrer Kinder hervorgehoben werden (s. auch Einleitung). Die Erfahrungen, Ressourcen und Aspirationen der Eltern sollten einen zentralen Artikulationsraum erhalten und davon ausgehend die Blickrichtung auf die Institutionen, strukturellen Bedingungen und Problemfelder gelenkt werden.

Über die Erfahrungen von Familien werden Eindrücke zu den Lebensbedingungen im Kontext unterschiedlicher aufenthaltsrechtlicher Positionen und migrationsspezifischer Situationen vermittelt. Differenzen in Abläufen, Hürden und Brücken beim Schul-

zugang können zum Teil nur aus der erlebten Perspektive erfasst werden.¹³ In den elterlichen Erzählungen wird aufgezeigt, wie der Schulzugangsprozess erlebt, gedeutet und gestaltet wird, was überhaupt als Problem wahrgenommen und wie ein solches bearbeitet wird. Über die subjektive Dimension hinaus enthalten die Interviews auch Informationen darüber (Vogel und Funck 2018), welche Akteur*innen, Interaktionen oder strukturelle und institutionelle Faktoren im Schulzugangsprozess relevant werden – auch unabhängig davon, welche Bedeutung die Befragten diesen zuschreiben. Ausgehend von den elterlichen Erzählungen wurden die direkt erwähnten oder indirekt ableitbaren Institutionen und institutionellen Akteur*innen im Sinne des ›Follow-the-People‹-Prinzips (s. Einleitung) in weiteren Schritten aufgesucht oder Informationen auf Basis von Dokumenten oder Felderkundungen eingeholt (s. hierzu auch Kap. II.3).

Einerseits ist ›Follow-the-People‹ das Leitprinzip für das Datensampling, andererseits dient die Methode auch als Mittel zur Perspektiven- und Verständniserweiterung in Bezug auf die sozialen und administrativen Prozesse. Ausgehend von der Besonderheit des familiären Einzelfalls soll die Aufmerksamkeit auf die sich darin abzeichnenden strukturellen und (migrations-)organisationalen Rahmenbedingungen (nationalstaatlich und lokalspezifisch) gelenkt werden. Zudem führen dieser Ansatz und die Suche nach der strukturellen Verwobenheit m.E. auch zu einer Ent-Individualisierung als ›Einzelfall‹, ohne dabei die Besonderheit der spezifischen Situation und die individuelle Deutbarkeit aufzulösen.

Aus konstruktivistischer Perspektive besitzt jegliche menschliche Erkenntnis einen Konstruktionscharakter (s. Kruse 2015, S. 54). Dies kann auch diese Untersuchung trotz ihrer Multiperspektivität nicht überwinden und kann demnach nicht postulieren, dadurch die ›Wirklichkeit‹ als Ganzes erfassen zu können. Vielmehr stellt auch sie selbst die Konstruktion einer Teilrealität aus der Rekonstruktion verschiedener Ausschnitte der Wahrnehmung und Darstellung von Wirklichkeit dar. Nach Kruse könne man »dennoch sehr wohl zwischen mehr oder weniger angemessenen Rekonstruktionen von ›Wirklichkeit‹ unterscheiden« (ebd.). Diesbezüglich ist die Ausrichtung an Gütekriterien für eine Forschung unerlässlich.

Hierzu zählt die *Intersubjektivität*, die dadurch hergestellt wird, dass der Erkenntnisprozess intersubjektiv nachvollziehbar ist, indem dieser expliziert und alle Forschungsschritte dokumentiert werden. Weitere damit zusammenhängende Gütekriterien, die ich in dieser Forschung als erfüllt betrachte, betreffen die *Interpretations-Intersubjektivität*.

13 An dieser Stelle sei auf die Forschung von Donja Amirpur (2016) verwiesen, die den Zugang zum Hilfesystem im Kontext von Migration untersucht hat. Auf der Basis von Interviews mit Eltern aus der ersten Einwanderungsgeneration mit Kindern mit Beeinträchtigungen rekonstruierte sie verschiedene strukturelle Barrieren, Ausgrenzungs- und Diskriminierungsdynamiken beim Versuch der Inanspruchnahme von Unterstützungsmaßnahmen. Als relevant stellten sich unter anderem der aufenthaltsrechtliche Status sowie linguale Machtstrukturen heraus (ebd., S. 15).

tät von Daten¹⁴ (Kruse 2015, S. 55) und die *reflektierte Subjektivität*¹⁵ (ebd., S. 55–56). Die *Konsistenzregel* als weiteres Gütekriterium besagt, dass sich Sinnstrukturen konsistent im Datenmaterial wiederfinden und nicht einmalig und zufällig sind (ebd., S. 56) – was vor allem für die Datenanalyse relevant ist und in der vorliegenden Forschung beachtet wurde (Kap. II.4 und IV).

In Bezug auf die Auswahl der Daten ist hervorzuheben, dass es in der qualitativen Forschung nicht um statistische Repräsentativität, sondern um *Repräsentation* geht (Kruse 2015, S. 56–57). Auch in qualitativen Studien mit einer kleinen Fallzahl wie dieser können Fälle so gewählt werden, dass sie im Hinblick auf die Problematik die Heterogenität des Feldes abdecken und »über die untersuchten Fälle hinweg ein[] gewisse[r] Grad der Verallgemeinerung« (ebd., S. 57) erreichbar ist. Die Heterogenität bzgl. der Fallauswahl für die vorliegende Untersuchung bezog sich vor allem auf die Bedingungen der Migration, aufenthaltsrechtliche Positionen, (damit verbundene) Wohn- und Lebensbedingungen, Bildungserfahrungen und die Frage, ob Kinder direkt mit ihren Eltern migriert sind oder nachgeholt wurden (für die Auswahl näher zu betrachtender Fälle s. Kap. III.3). Mit dieser vorliegenden multiperspektivischen Forschung im »Follow-the-People«-Design können unterschiedliche familiäre Situationen und Erfahrungen, aufenthaltsrechtliche Auswirkungen, lokale Regularien und institutionelle Perspektiven eingeholt und aufeinander bezogen werden. Damit ist es möglich – so meine These – die Komplexität von Zusammenhängen bezüglich des Schulzugangs und der Schulplatzierung im Kontext von Migration angemessen zu erfassen und zu repräsentieren.

2.3 Haltung und Position als Forscherin im Feld

Grundsätzlich ist für die vorliegende Untersuchung hervorzuheben, dass sich die Gestaltung des Forschungs-, Arbeits- und Schreibprozesses wesentlich an den Arbeitsschritten der Grounded Theory orientierte, insb. in einer reflexiven Ausrichtung (s. Breuer et al. 2018): Dies betraf vor allem das »*zirkulär-iterative Prozessieren* [herv. i.O.] der Forschungsphasen« (ebd., S. 359), den Zugang zum Forschungsfeld und die Art des Datensamplings sowie die stetige Reflexion der Forschung durch Präkonzepte und Memos. Meine Forschungshaltung war auch deshalb durch ein hohes Maß an Offenheit, Flexibilität und

14 Sowohl im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Doktorand*innenkolloquien, die von meinen Betreuerinnen Yasemin Karakaşoğlu und Mechthild Gomolla angeboten wurden, als auch mit anderen Kolleg*innen in der Wissenschaft habe ich Interviewleitfäden diskutiert und Passagen aus Dokumenten oder Interviews gemeinsam interpretiert.

15 Breuer et al. (2018) unterscheiden mehrere Ebenen, auf denen die Subjektgebundenheit sozialwissenschaftlicher Erkenntnis angesiedelt ist. Dazu gehört die *allgemein-anthropologische Dimension* im Sinne einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die *kulturhistorische Dimension* wie die »gesellschaftliche Wissenschaftspraxis und kulturelle (abendländische) Denkweisen« (ebd., S. 118), die *Ebene der Institutionalisierung* der Wissenschaftspraxis wie die disziplinäre Zugehörigkeit oder (denk-)schulische Verortung, die *Ebene der Personalität* der/des Forscher*in wie die Auseinandersetzung mit der Thematik, Forschungsfeld und Methodenwahl als auch »die Ebene der *Leiblichkeit* [herv. i.O.] des Forschers, der sich »mit Haut und Haar« als Resonanzraum/Sonde sowie als Momentum der Intervention im Forschungsfeld einsetzt« (ebd.). Mithilfe von Prä-Konzepten und Memos wurde der Forschungsprozess begleitet und dadurch versucht, die eigene Position und Rolle in der Forschung zu reflektieren. Darauf wird gleich im Kapitel II.2.3 Bezug genommen.

Reflexion gekennzeichnet, weil das Forschungsprinzip ›Follow-the-People‹ und die Tatsache, dass der administrative Schulzugangsprozess (in Bremen) noch wissenschaftlich kaum erschlossen ist, dies erforderlich machte.

Die Reflexion des Forschungsprozesses war für mich von der Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Position und einer diesbezüglichen Mahnung von Lila Abu-Lughod (2008) begleitet: »we must constantly attend to the positionality of the anthropological self and its representations of others« (ebd., S. 53). So hatte ich mit den Eltern biographisch die Elternschaft gemeinsam und konnte mich aus eigener Erfahrung auch in die Position eines alleinerziehenden Elternteils hineinversetzen. Zugleich bin ich eine *weiße* Akademikerin mit deutscher Staatsangehörigkeit ohne eine eigene Migrationserfahrung in der Schulzeit, mit einer deutschsprachig-monolingualen Sozialisierung, deren soziale Zugehörigkeit nicht in Frage gestellt wird und die über ein gutes soziales Netzwerk verfügt – ich befinde mich also in einer vergleichsweise privilegierten Position. Vor dem Hintergrund von Diskursen im Feld der ›Critical Whiteness‹ fordert diese Position auch eine entsprechende Auseinandersetzung damit, ob es überhaupt angemessen ist, als *weiß* positionierte Person migrierte Eltern zu befragen, um Antworten auf die Frage des Schulzugangs und der -platzierung zu erhalten.

Aufgrund dieser Bedenken konzentrierte ich mich bei den Felderkundungen zunächst auf die institutionellen Ebenen, z.B. Beratungsstellen. Dabei stellte ich fest, dass dieser Fokus aufgrund der Standortgebundenheit und Begrenztheit des Erfahrungsum- und Wahrnehmungsradius institutioneller Akteur*innen empirisch nicht ausreichend ist, um das familiäre Erleben der Ankunftssituation in Deutschland, die sich den Familien stellenden Problematiken und ihre Bewältigungsstrategien angemessen erfassen zu können. Das Ziel meiner Forschung, den Schulzugangsprozess möglichst vielfältig betrachten zu können, würde ohne den zentralen familiären Ausschnitt der Wirklichkeit nicht erreicht werden. Darüber hinaus deutete sich an, dass die ›gut gemeinte‹ Vermeidung der Befragung von Eltern das Risiko beinhaltete, dass Diskurse *über* Eltern produziert werden, anstatt dass die Eltern als zentrale, handelnde Akteur*innen und Vertreter*innen des Bildungsrechtsanspruchs ihrer Kinder begriffen werden (s. Kap. II.2.2) und einen entsprechenden Artikulationsraum erhalten. Für mich galt es, mögliche Ambivalenzen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positioniertheiten auszuhalten, zu reflektieren und eine ›ethisch achtsame‹ und ›engagierte‹ Rolle einzunehmen (Fichtner und Trần 2018, S. 18–20; s. auch Scharathow 2013).

Vor dem Hintergrund forschungsethischer Aspekte und einer rassismus- und diskriminierungskritischen Perspektive, die meine (Forschungs-)Haltung prägte (Karakaşoğlu 2021, S. 4), war es mir ein Anliegen, dass die Forschung – um an Gomolla (2017, S. 150) bzw. Nancy Fraser anzuschließen – »normativ ausgerichtet ist, empirisch gesättigt und von der praktischen Absicht geleitet, Ungerechtigkeit zu überwinden« (Fraser 2003, S. 69). Dies beinhaltete den Anspruch, dass nicht nur Informationen erhoben und am Ende der Forschung empirische Befunde und Hinweise auf (strukturelle) Problemfelder durch entsprechende Publikationen oder Vorträge einem Fachpublikum zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus bedeutete dies gemäß dem forschungsethischen Prinzip »do not harm« is not enough« (Hugman et al. 2011, S. 1271) mit Eltern und anderen unterstützenden Akteur*innen (z.B. Beratungsstellen), meist in einem Gespräch im Anschluss an die formale Datenerhebung, meine Wissensbestände zu Rechtsansprü-

chen und Informationen, etwa zu Unterstützungsstrukturen, zu teilen. Insofern verstand ich mich selbst nicht nur als Konsumentin und Analytikerin in Bezug auf die Erfahrungen anderer, sondern auch als eine Akteurin im Feld, die zu Menschenrechtsbildung, zur Generierung von (Bildungs-)Anspruchswissen (s. Kap. II.1.3) und zur Verwirklichung von Rechten beitragen kann. Dies beinhaltete ggf. die Eltern in der Wahrnehmung und Ausübung ihrer Rechte zu bestärken (»Bildung für Menschenrechte«, s. UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training vom 19.12.2011) und bei (institutionellen) Akteur*innen ggf. auch ein Rechtsbewusstsein (s. Kap. II.1.3) und Verständnis für die Rechtsverbindlichkeit von Bildungs- und Menschenrechten und ihrer Geltung unabhängig von Statuspositionen zu schaffen.

Die anderen beiden Merkmale der Offenheit und Flexibilität, die für diese explorative Forschung besonders relevant waren, bedeuteten zum Beispiel, dass ich vor allem bei Felderkundungen stets darauf vorbereitet war, spontan Interviews durchführen zu können und mich flexibel an die vorhandenen Bedingungen anpassen zu können (Protokoll, Audioaufnahme, Anzahl der teilnehmenden Personen am Interview). Obwohl »Eltern« die Adressat*innen der Befragungen waren, führte der offene und flexible Forschungsprozess etwa dazu, dass auch die Erfahrungen zweier Jugendlicher erhoben wurden, da sich diese von sich aus bei mir meldeten, um über ihre Erfahrungen mit dem Schulzugang zu sprechen. Der Zugang zu den Befragungsteilnehmenden wird im Folgenden weiter beschrieben und reflektiert.

2.4 Der Zugang zu Befragungsteilnehmenden

Als »besonders wichtig« für den gesamten Forschungsprozess erachten Rieker et al. (2020) die Phase des Zugangs zu einem Forschungsfeld und einer Untersuchungsgruppe, da die Möglichkeitsbedingungen die Qualität des Datenmaterials prägten. Die Phase sei schwierig, »mitunter auch unangenehm«, weil »Forschende hier mit vielen Unwägbarkeiten und unbekannten Herausforderungen konfrontiert« seien (ebd., S. 2). Dies galt auch für die vorliegende Untersuchung, die Anfang des Jahres 2018 direkt mit einer explorativen Phase begann.

Dazu gehörten Felderkundungen, bei denen ich mich zunächst auf institutionelle Akteur*innen konzentrierte¹⁶ (s. Kap. II.2.3). Relativ schnell lag jedoch mein Fokus darauf, Zugang zu ab Mitte der 2010er Jahre migrierten Eltern in unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Situationen zu erhalten, die Interesse daran hatten, über ihre Erfahrungen mit dem Schulzugang ihrer Kinder im Alter von 10–16 Jahren zu sprechen. Mit der Datenerhebung zu beginnen war auch der pragmatischen Überlegung geschuldet, dass aufgrund der Erinnerungsleistung die Erfahrung des Schuleinmündungsprozesses noch nicht allzu lange zurückliegen sollte. Darüber hinaus kam es im Zuge der Migrationsbewegungen ab Mitte der 2010er Jahren zu raschen Änderungen bei relevanten Gesetzen,

16 Hierzu gehörten bspw. Telefongespräche oder Treffen mit Stadtteilmanager*innen, um mir einen Überblick zu verschaffen über Orte und Institutionen, die relevant sein könnten sowie Vorgespräche mit im Feld professionell Tätigen, zu denen über meine sozialen Netzwerke ein Kontakt hergestellt werden konnte.

in der Organisationsstruktur und bei administrativen Abläufen (s. hierzu Kap. III.2), die zeitnah eingefangen werden sollten.

Eine Herausforderung in Bezug auf den Zugang zu Eltern stellte m.E. insbesondere die Begrenztheit meiner Sprachkenntnisse dar (Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch). Für andere Sprachen war der Einbezug von Dolmetscher*innen nötig, was nicht nur ein finanzielles Hindernis darstellte (s. auch Brandmaier 2015, S. 132), sondern auch die Herstellung ungezwungener, spontaner Interviewsituationen erschwerte. Zudem war eine vorausschauende Planung darüber, welche Sprachkenntnisse erforderlich sein könnten, nicht möglich u.a. auch, weil keine Eingrenzung auf ein Herkunftsland oder eine Sprache erfolgen sollte, um unterschiedliche Migrations- und Aufenthaltssituationen einfangen zu können. Insofern wäre es zwar wünschenswert gewesen, dass sich die Wahl der Kontakt- und Interviewsprache »idealerweise an der Muttersprache der zu befragenden Personen« (Enzenhofer und Resch 2011, S. 8) orientiert hätte, jedoch musste im Sinne eines »Pragmatismus der Machbarkeit« (ebd.) gehandelt werden, sodass andere Aspekte priorisiert wurden. Es ging vor allem um die Ermöglichung einer grundlegenden Verständigung zu Abläufen des Zugangs zur Schule in sich spontan und flexibel ergebenden Interviewsituationen, um Einblicke in die Vielfalt an Herausforderungen von Familien mit dem System erhalten zu können. Für mein Forschungsanliegen war damit das Beherrschen einer bestimmten Sprache auf hohem Niveau nicht von zentraler Bedeutung.

Zunächst wurde versucht, Kontakte zu Eltern über eigene soziale Netzwerke und anschließend über Multiplikator*innen (insb. Beratungsstellen, Stadtteil-Sozialarbeiter*innen) herzustellen. Ein erster Interviewkontakt mit einem Elternteil kam über mein soziales Netzwerk im Februar 2018 zustande.¹⁷ Auf demselben Weg konnten auch zu späteren Zeitpunkten Interviews mit zwei weiteren Elternteilen bzw. Familien erhoben werden (zum Überblick s. Anhang II, Tabelle 5A). In einem Fall konnte der Kontakt zu einer Familie als ›Schneeball-Effekt‹ auf Basis eines Interviews mit einer anderen Familie hergestellt werden. Weitere Kontakte zu Eltern ergaben sich im Rahmen von Felderkundungen. Ich informierte dabei Mitarbeitende von unterschiedlichen stadtteilbezogenen sozialen Projekten über mein Forschungsprojekt und hoffte, dass sie als »Schlüsselpersonen« (Rieker et al. 2020, S. 4) Kontakt zu Eltern herstellen könnten. Hierzu formulierte ich Anschreiben in deutscher und englischer Sprache (s. Anhang IV, Dokument 1A), die ich auslegte oder per E-Mail an die entsprechenden Schlüsselpersonen versendete. Dadurch gelang der Kontakt zu vier Elternteilen und einem Jugendlichen, die mir erlaubten sie zu kontaktieren bzw. sich bei mir meldeten. Aufgrund meiner Anschreiben wurden zudem Mitarbeitende von Beratungsstellen und aus Unterkünften auf meine Forschung aufmerksam und luden mich zu einem Ge-

17 Auf die Methoden der Interviewführung und auf die methodischen Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Dokumentationsformen wird im nächsten Kapitel eingegangen. Das Interview diente zum einen dazu, die Gestaltung meiner Befragung anzupassen und Folgeinterviews vorzubereiten. Zum anderen konnte ich mit dem Elternteil noch zwei weitere Interviews zu späteren Zeitpunkten durchführen, um offene Fragen zu klären und zu erfahren, wie die Schulsituation weiter erlebt wurde.

sprach ein. In diesem Rahmen ergaben sich spontane Interviewsituationen mit einem Elternteil und einem Jugendlichen.¹⁸

Durch den Einbezug der Jugendlichen in die Forschung erfuhr diese eine im Voraus nicht eingeplante Erweiterung um die Perspektive der bildungsanspruchsberechtigten Kinder und Jugendlichen. Die Eltern und Jugendlichen begegneten mir und meinem Forschungsprojekt offen und interessiert. Bereits in telefonischen Vorgesprächen wurde eine hilfsbereite Haltung ausgedrückt – »ich möchte Ihnen gerne weiterhelfen« –, die mich als Forscherin in die Position derjenigen versetzte, die hilfsbedürftig ist und Unterstützung braucht, um das Projekt überhaupt durchführen zu können. In vielen Gesprächen wurde zudem deutlich, dass die Eltern und Jugendlichen mit ihrer Teilnahme auch ein eigenes Interesse und eine eigene Agenda verfolgten. Sie äußerten Ideen, Kritik und Wünsche an das Bildungssystem und die Politik und richteten die Erwartung an meine Forschung, Problematiken publik zu machen.

Während der Zugang zu Eltern aus den Rechtszonen II und III und der Fokus auf Kinder im Sekundarschulalter gelang, fand ich keinen Zugang zu Eltern ohne Papiere (Rechtszone IV) und der Zugang zu Eltern mit einer EU-Staatsangehörigkeit (Rechtszone I) mit Kindern im Sekundarschulalter erwies sich für mich als begrenzt.¹⁹

Abgesehen von dem ersten Interview im Februar 2018 und einem letzten Elterninterview im September 2019 wurden die Interviews mit Eltern und Jugendlichen schwerpunktmäßig zwischen August 2018 und Februar 2019 erhoben. Das Interviewsample wird in Kap. III.3 näher beschrieben. Die Befragungsteilnehmenden wählten den Ort, sodass ich entweder zum Wohnort der Familie (zu Hause, Übergangswohnheim) eingeladen wurde (sechs Fälle), die Interviews in meinem Büro (zwei Fälle), in einem dem familiären Wohnort nahe gelegenen Café (ein Fall) oder in der Stadtbibliothek (zwei Fälle) stattfanden.

Den Interviews mit den Eltern und Jugendlichen schlossen sich follow-up Recherchen zu aufenthaltsrechtlichen und untergesetzlichen Bedingungen an. Es wurden mehr oder weniger direkt genannte oder umschriebene Institutionen erfasst und Kontakt zu diesen aufgenommen. Die Befragung von in den Interviews erwähnten nicht-institutionellen Akteur*innen wie Bekannten, Freund*innen, Verwandten oder privaten Unterstützer*innen wurde von vornherein nicht angestrebt. Zum einen hätte dies als Indiskretion verstanden werden und Misstrauen in oder nach der Interviewsituation hervorrufen können. Zum anderen ging es im Forschungsprojekt um Erfahrungen mit dem

18 In einem Übergangswohnheim war ein Vater bereit, ein Interview zu geben, welches ein*e Sozialarbeiter*in aus der Einrichtung, die über Deutsch- und Arabischsprachkenntnisse verfügte, spontan übersetzen konnte. Im anderen Fall handelte es sich um einen Jugendlichen, der ein Praktikum in der Beratungsstelle absolvierte, und mir anbot, über seine Erfahrungen mit dem Schulzugang zu sprechen.

19 Aufgrund eines gezielten Anschreibens an EU-Staatsangehörige meldete sich ein Elternteil, das zusammen mit einem bereits 16-jährigen Kind nach Deutschland gekommen war. Um insbesondere mehr über die Schulzugangssituation der in wissenschaftlichen Studien als besonders diskriminierungsgezeichneten südosteuropäischen Staatsangehörigen (Fabiańczyk 2019; Petersen und Panagiotidis 2022) in Erfahrung zu bringen, kontaktierte ich außerhalb des »Follow-the-People«-Erhebungsprinzips eine Beratungsstelle und befragte die Mitarbeitenden, die primär mit Klient*innen aus südosteuropäischen Staaten in Kontakt sind.

Schulsystem, die über den Einzelfall hinausweisen. Daher wurden in die Untersuchung zum Schulzugangsprozess *institutionelle* Akteur*innen und in ihrem *professionellen* Kontext Handelnde einbezogen. Aufgrund von forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Erwägungen wurden die Interviewpartner*innen nicht darüber informiert, dass sie in Folge eines vorangegangenen Interviews mit spezifischen Eltern oder Jugendlichen kontaktiert wurden. Stattdessen wurde kommuniziert, dass sie im Rahmen einer Untersuchung zur lokalen Bildungsorganisation im Kontext von Migration angesprochen wurden.

Im Anschluss an die Elterninterviews wurde versucht, Kontakt herzustellen zu Beratungs-/Begleitstellen, unterschiedlichen Formen von Unterkünften für Schutzsuchende, dem Jugendamt, der Meldebehörde, Wohnungsbaugesellschaften, dem Gesundheitsamt, der Bildungsbehörde, einem Bildungsmaßnahme-Träger und Schulen (Oberschule, Gymnasium und Schulzentrum). In einigen Fällen gelang die Kontaktaufnahme niedrigschwellig über eine Anfrage per E-Mail oder Telefon. In anderen Fällen mussten zunächst übergeordnete Stellen um Erlaubnis gebeten werden.²⁰ In einigen Fällen kam kein formales Interview zustande, weil die Anfragen unbeantwortet blieben (Schulen, Gesundheitsamt) oder abgelehnt wurden (Erstaufnahmeeinrichtung, Jugendamt, Schulen). Teilweise konnten Fragen im Rahmen kürzerer Telefongespräche geklärt werden (Meldebehörde, Wohnungsbaugesellschaft).

Die in Folge der Interviews mit Eltern und Jugendlichen follow-up erhobenen 18 formalen Interviews mit institutionellen Repräsentant*innen wurden schwerpunktmäßig zwischen September 2018 und Mai 2019 durchgeführt, ein letztes fand im September 2019 mit einer Schule statt. Auch hier galt es, als Forscherin flexibel und offen auf unterschiedliche Situationen zu reagieren. Es kam teilweise zu Interviewsituationen mit mehr als einer/einem Interviewpartner*in. Sie fanden alle in deutscher Sprache und in den Räumlichkeiten der jeweiligen Institution statt. Die Lesart des Zugangs zum Feld als »Dauerzustand« (Rieker et al. 2020, S. 3), als »eine Anforderung, die den gesamten Forschungsprozess begleite« (ebd.) und insofern nie abgeschlossen sei, zeigte sich auch während dieses iterativen Forschungsprozesses: Auch nach der Erhebung der formalen Interviews wurden während der Interviewanalysen zur Klärung von Prozessen und Zusammenhängen zum Teil weiterhin institutionelle Akteur*innen mit entsprechenden Wissensbeständen und Aufgabenfeldern auf niedrigschwelligem Niveau (Telefon, E-Mail) kontaktiert.

Gemäß des ›Follow-the-People‹-Datensamplings gelang in sieben Fällen eine vollständige Kettenbefragung (zur Übersicht, s. Anhang II, Tabelle 6A) und Erhebung von Informationen zu allen im spezifischen Fall relevanten Akteur*innen, angefangen bei

20 Dies war zum Beispiel bei zwei Unterkünften für Schutzsuchende eines bestimmten Trägers notwendig. Darüber hinaus musste ich für die Kontaktaufnahme zu Schulen in einem langwierigen Prozess zunächst die Erlaubnis von der Rechtsstelle der Senatorin für Bildung und Wissenschaft einholen. Bezüglich der Schwierigkeit der Befragung von Schulpersonal konnte auf Erfahrungen vorangegangener Forschungsprojekte zurück gegriffen werden (s. Funck et al. 2015; Funck 2017; Funck und Barasi 2021): Es wurde auf Ferienzeiten und mögliche Stoßzeiten im Kontext von Prüfungen geachtet, stets auf die Zustimmung durch die Bildungsbehörde verwiesen und eine Strategie freundlicher Hartnäckigkeit bis zur Zusage oder endgültigen Absage zu einem Interview verfolgt.

den Eltern oder Jugendlichen bis hin zu den Schulen. In vier Fällen ist die Kettenbefragung unvollständig, da ein Interview mit der Unterkunft für Geflüchtete oder den Schulen fehlte, in die die Kinder (zuerst) eingemündet waren.

3. Die Datenerhebung und das Datenmaterial

Das Untersuchungsanliegen und die komplexen Schulzugangs- und Schulplatzierungsprozesse lassen sich aus mehreren Gründen nur schwer *direkt* beobachten: Das Geschehen ereignet sich nicht an einem Ort, stattdessen sind verschiedene Institutionen und Akteur*innen an unterschiedlichen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten beteiligt und die kontaktierten Familien hatten den Schulzugang in der Regel bereits erfolgreich bewältigt: »Nicht alles, was vor sich geht, zeigt sich Außenstehenden ohne Weiteres« (Breidenstein et al. 2020, S. 95). In Dokumenten lassen sich Kontextbedingungen für Abläufe erfassen, jedoch sind die Erklärungen oft nicht hinreichend (Ackel-Eisenach und Müller 2012, S. 8–10) und bilden nicht das Geschehen auf der operationalen Ebene ab. Insofern sind qualitative Interviews »eine wichtige und manchmal die einzig mögliche Quelle« (Vogel und Funck 2018, S. 6), um etwas über vergangene Vorgänge zu erfahren oder auch Vorgänge im Kontext verschiedener Zeiträume reflektieren zu können.

Problemzentrierte Interviews (Kap. II.3.1) bildeten das Herzstück der Datenerhebung und wurden, wie im Folgenden weiter beschrieben, sowohl mit den Familien (Kap. II.3.2) als auch mit den institutionellen Akteur*innen durchgeführt (Kap. II.3.3). Der Datenkorpus wurde durch Felderkundungen, Feldgespräche und entsprechende Notizen und Protokolle sowie durch die Recherche von administrativen, politischen und medialen Dokumenten und statistischen Daten ergänzt (Kap. II.3.4).

3.1 Das problemzentrierte Interview

Als gemeinsamer Nenner für Interviews mit Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen und vielfältigen Erfahrungsräumen (insb. biographischer vs. professioneller Kontext) bot sich eine am problemzentrierten Interview (PZI) (Witzel 2000) orientierte Befragungsmethode an.

Das PZI ermöglicht eine offene halbstrukturierte Befragung entlang einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung (*Problemzentrierung*). Ziel ist eine »möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität« (Witzel 2000, S. 1). Das Vorwissen der interviewenden Person, das sich durch die Interviews und den Forschungsprozess stetig erweitert, strukturiert den heuristisch-analytischen Rahmen für die Befragung. Beim PZI setzt die befragte Person die Relevanzen (*Offenheitsprinzip*) und die interviewende Person regt mit möglichst offenen Fragen zu Narrationen an (*Erzählprinzip*). *Gegenstands-* und *Prozessorientierung* sind weitere charakteristische Prinzipien. Gegenstandsorientierung betont die Flexibilität der Methode in Bezug auf unterschiedliche Anforderungen in Abhängigkeit des jeweiligen Untersuchungsgegenstands bzw. der befragten Personen(-gruppen). Prozessorientierung bezieht sich auf den gesamten Forschungsablauf: Es geht um einen sensiblen, akzeptierenden und