

Schlussbetrachtung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung war die Umsetzung des Rechts auf Bildung im Kontext von Migration und unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Positionen. Die Forschung fand in der Stadtgemeinde Bremen statt und bezog sich vor allem auf Migrations- und lokale Bildungsorganisationsphänomene zwischen Mitte und Ende der 2010er Jahre. Das zentrale Untersuchungsziel bestand für mich darin zu *verstehen*, welche Faktoren den Zugang zum Schulsystem beeinflussen, begünstigen oder blockieren, da dieser die Voraussetzung dafür darstellt, dass Kinder und Jugendliche in einer Schule lernen und ihren Rechtsanspruch auf (schulische) Bildung einlösen können. Darüber hinaus war für mich von Interesse, wie migrierte Kinder und Jugendliche innerhalb des Sekundarschulwesens platziert werden, denn auch die zur Verfügung gestellten Bildungsoptionen können die Ausübung des Bildungsrechtsanspruchs einschränken oder erweitern. Meine Untersuchung erstreckte sich auf den Zeitraum der Phase des schulischen Zugangs und der schulischen Platzierung und endete mit der Einmündung in einen schulischen Vorkurs. Mit dem multiperspektivischen ›Follow-the-People‹-Design (Kap. II.2) wollte ich einerseits den Erfahrungen von migrierten Familien als Adressat*innen (Kinder) und Vertreter*innen (Eltern) des Rechts auf Bildung einen besonderen Stellenwert einräumen (sie waren der Ausgangspunkt der Recherche) und andererseits institutionelle Perspektiven einholen sowie strukturelle Bedingungen begreifen. Auf diese Weise konnte die persönliche Erfahrung der Befragten gewissermaßen von ihrer ›Individualität‹ gelöst und vor dem Hintergrund ihrer Einbettung in die nationalstaatlichen und lokalen schulbezogenen und strukturellen Rahmenbedingungen der Migrationsgesellschaft reflektiert werden. Mit dieser Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass sowohl beim Zugang zum deutschen Schulsystem als auch im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung ein großer Entwicklungsbedarf besteht, um auf unterschiedliche Migrationsphänomene so zu reagieren, dass der Bildungsrechtsanspruch aller Kinder und Jugendlicher sichergestellt, gewährleistet und geschützt wird, wie es aus einer menschenrechtlichen Perspektive erforderlich ist.

Reichweite der empirischen Erkenntnisse

Es zeigt sich, dass die Verwirklichung des Rechts auf Bildung nicht alleine durch das Angebot an (Vorkurs-)Schulplätzen innerhalb einer Stadtgemeinde erweitert oder eingeschränkt wird. Unabhängig davon können andere Faktoren wie die aufenthaltsrechtlichen und migrationsorganisatorischen Rahmenbedingungen (Unterbringungsstruktur), struktureller Rassismus und Klassismus auf dem Wohnungsmarkt, residentielle Segregation, eine am Kriterium der ›Wohnortnähe‹ orientierte Schulauswahl, Problematiken im Verwaltungsablauf, die Abfolge organisationaler Handlungsschritte sowie fehlende Kenntnisse unterschiedlicher beteiligter Akteur*innen über das voraussetzungslose Recht auf Bildung – teilweise als diskriminierungsrelevante Interaktionseffekte – negative Auswirkungen auf einen Schulzugang haben. Die vorgelegte Untersuchung konnte zeigen, dass das ab Mitte des 20. Jahrhunderts qua menschenrechtlicher Abkommen zunehmend kodifizierte, universale und voraussetzungslose Recht auf Bildung zwar als ›law in the books‹ Bestand hat. Im Kontext von Migration, nichtdeutscher Staatsangehörigkeit und stratifizierten Aufenthaltspositionen hat sich dieser jedoch noch nicht als ein handlungsleitendes und entscheidungsrelevantes Deutungsmuster durchgesetzt, auf welches regelmäßig und innerhalb von konkreten Situationen und Interaktionen zurückgegriffen wird, um einen Schulbesuch durchzusetzen (Eltern) oder zu ermöglichen (Entscheidungsträger*innen). Dies liegt auch daran, dass sowohl durch den aufenthaltsrechtlichen Stratifizierungseffekt (nationalstaatlich) als auch durch die lokalen Gesetze und Routinen *andere* Deutungen dominanter dafür sind, für wen ab wann und unter welcher Voraussetzung ein Anspruch bzw. staatlicherseits die Verantwortung zu einer Beschulung (in einer Schule) besteht. Ein zentraler argumentativer Bezugspunkt für oder gegen eine Beschulungsermöglichung stellt (nach wie vor) die Erfüllung der ›Schulpflicht‹ dar, die in Bremen schulgesetzlich an die »Wohnung« im Land Bremen (§ 52 BremSchulG) geknüpft ist und seitens der Administration so ausgelegt wird, dass die Erfüllung eine melderechtliche Registrierung voraussetzt. Unabhängig von der formalen Grundlage kann der Schulausschluss jedoch auch durch eine Routine begründet werden, die sich am aufenthaltsrechtlichen Status und der lokalen Praktik der Organisation von Migration und Integration orientiert (kein Schulzugang in der Erstaufnahmeeinrichtung). Das bedeutet, dass Ausschlüsse formal (Schulpflichtregelungen) oder faktisch (Routine) im Kontext von Nicht-Staatsangehörigkeit fortgesetzt werden, obwohl seit den 1960er Jahren die nichtdeutsche Staatsangehörigkeit kein formales Ausschlusskriterium für die Schulpflicht mehr darstellt (auch als ein Verdienst der Durchsetzung der Menschenrechte, Kap. I.2.2).

Dies sind keine Problematiken, die sich auf den Untersuchungszeitraum oder die Stadtgemeinde Bremen begrenzen. Vielmehr ist auf der Basis des vorliegenden Forschungsstands davon auszugehen, dass diese in unterschiedlichen Ausmaßen und Variationen auch in anderen Bundesländern und Gemeinden vorzufinden (s. hierzu auch Massumi 2019) sowie auch zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Dissertation (April 2023) wirksam sind. Die Migrationsbewegungen zwischen EU-Ländern und die internationale Anwerbung von Fachkräften, ebenso wie Fluchtbewegungen aufgrund von unterschiedlichen Kriegen, globalen Konfliktherden oder Klimakatastrophen bleiben ein relevantes Thema. So zeigte etwa auch der Angriffskrieg Russlands auf die

Ukraine, dass jederzeit mit einem Anstieg der Migration von Kindern und Jugendlichen nach Deutschland zu rechnen ist. In einem Sitzungsprotokoll des Bremer Ausschusses für Migration und Inklusion (Dezember 2022) heißt es, »dass im Jahr 2022 etwa 2.500 Kinder und Jugendliche für Vorkurse angemeldet worden seien, was einer ähnlich großen Zahl von Anmeldungen entspräche wie in den Jahren 2015/2016« (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2022, S. 2). Wieder lebten zahlreiche Kinder in Zeltstätten und stünden auf Wartelisten für eine Beschulung (ebd.). Die Zeitung *Weser-Kurier* vermeldet am 11.03.2024: »Rund 500 Bremer Flüchtlingskinder erhalten derzeit keinen Schulunterricht. Sie leben in Erstaufnahmeeinrichtungen, um die sich die Bildungsbehörde bisher nicht kümmerte« (Theiner 2024). Am Beispiel der Situation in Bremen verdeutlicht dies, dass die Fragen der Einbindung in das Bildungssystem und der Verwirklichung des Rechts auf Bildung migrierter Kinder und Jugendlicher weiterhin von hoher Relevanz für Gesellschaft, (Bildungs-)Politik, Schulen und Forschung sind. In Zeiten stärkerer Migrationsbewegungen und knapper Güter (nicht ausreichende Investition in Bildung, Lehrpersonenmangel, Vorkurs-/Schulplatzmangel) verstärkt sich die Ungleichheit in Bezug auf die Inanspruchnahme von Bildungsrechtsansprüchen. Wie in der Untersuchung gezeigt werden konnte, werden Staatsangehörigkeit, aufenthaltsrechtliche Positionen und natio-ethno-kulturelle Identifizierungen dann besonders bedeutsam, weil nationalstaatliche und gesellschaftliche Definitionen über Zugehörigkeit und Daseinsberechtigungen dann auch im Feld der sozialen Mobilisierung von Bildungsrechtsansprüchen entsprechende Hierarchisierungen zur Folge haben.

Plädoyer für multiperspektivische Forschungsdesigns mit einer besonderen Berücksichtigung des Wirklichkeitsausschnitts von Rechtsanspruchsberechtigten

Hätte ich die Perspektive der Eltern nicht zentral in die Untersuchung miteinbezogen, sondern mich auf institutionelle Akteur*innen konzentriert, wie es meiner anfänglichen Überlegung entsprach (Kap. II.2.3), hätten die Problemfelder jenseits der Bildung (insb. Wohnen, soziales Kapital) und ihr Einfluss auf die Bildungsbeteiligung nicht in ihrer zentralen gesellschaftlichen Relevanz und familiären Bedeutung erfasst werden können. Dies betrifft vor allem die Auswirkungen verschiedener Aspekte rund um das Thema Aufenthaltsbedingungen und Wohnen auf die Bildungsteilnahme migrierter Kinder und Jugendlicher (Schulzugang und Bildungsplatzierung). Erst die Einsichten in die individuellen Perspektiven und berichteten Erfahrungen migrierter Eltern (und Jugendlicher) konnten diese Problemfelder in meinen Aufmerksamkeitsfokus rücken. Daher komme ich zu der Schlussfolgerung, dass es für die Forschung zu sozialer Ungleichheit und (institutioneller) Diskriminierung relevant ist, neben der Erforschung der Institutionen auch die Erfahrungen der Betroffenen in der Datenerhebung und in den Analysen zu berücksichtigen. Denn der Einbezug des familiären Wirklichkeitsausschnitts kann maßgeblich dazu beitragen, das Verständnis für mögliche Faktoren von sozialer Ungleichheit und Diskriminierung zu erweitern sowie die persönlichen Konsequenzen erlebter Ungleichbehandlung zu erfassen, ebenso wie die Gegen-, Widerstands- und Umgangsstrategien von (potentiell) Betroffenen.

Insofern hat diese Untersuchung im ›Follow-the-People‹-Design einen methodischen Beitrag zu diesem theoretischen und methodologischen Problem und Forschungsdesiderat innerhalb der (institutionellen) Diskriminierungsforschung geleistet. Sie hat aufgezeigt, auf welche Weise der Einbezug die Perspektiven von Rechtsanspruchsberechtigten und potentiell von Ungleichheit und Diskriminierung ihres Bildungsrechtsanspruchs Betroffenen mit institutionellen Perspektiven zusammengeführt werden können. Das bedeutet nicht, dass die Familien Ungleichheit und Diskriminierung als solche zwangsläufig explizit adressieren und wahrnehmen (s. El-Mafaalani et al. 2017, 2023), ebenso wenig wie die institutionellen Akteur*innen dies erkennen oder explizieren können bzw. wollen, da diskriminierende Strukturen nicht immer durchdrungen und selten offen gelegt werden (Kap. II.1.4 und Kap. IV.4.11).

Diese Offenlegung ist eine *analytische* Aufgabe der Forscher*in, die unter Beachtung ethischer Prinzipien, Gütekriterien (Kap. II.2) und angemessener Auswertungsmethoden (Kap. II.4) eine theoretisch fundierte Lesart des Geschehens anbietet. Die Kombination einer rechtssoziologischen und menschen- bzw. bildungsrechtlich geprägten mit einer diskriminierungstheoretischen Forschungsperspektive hat sich diesbezüglich als äußerst ergiebig erwiesen. Unter Einnahme dieser Perspektiven hat die vorliegende Forschung eine Brücke geschlagen zwischen einerseits rechtlichen Auseinandersetzungen, die die Ebene der sozialen Mobilisierung des Rechtsanspruchs auf Bildung nicht adäquat erfassen (können) und andererseits Beiträgen aus der sozial- und erziehungswissenschaftlichen (Migrations-)Forschung, in der Bezüge zum (Menschen-)Recht auf Bildung eher ein Randthema darstellen. Ich möchte nun auf zentrale Forschungsbedarfe aufmerksam machen, die sich im Anschluss an die vorliegende Untersuchung eröffnet haben.

Bedarfe und Konsequenzen für die (Bildungsungleichheits-)Forschung

Es besteht dringend weiterer Forschungsbedarf zu den Facetten des strukturellen Rassismus auf dem Wohnungsmarkt, seinen Auswirkungen auf familiäre Lebenssituationen (Lebensorte, Wohnbedingungen, melderechtliche Registrierung) sowie die *Folgen* für die Inanspruchnahme des Rechts auf Bildung für Kinder (Zugang zu Bildungsinstitutionen,¹ Schulformen, Lernvoraussetzungen, Lernangebote, Bildungswege, Bildungserfolge usw.) und den Zugang zu sozialen, wirtschaftlichen und bürgerlichen Rechten von (migrierten) Familien.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Wohnbedingungen und Bildungsteilhabe sollte darüber hinaus der aufenthaltsrechtliche Kontext berücksichtigt werden. Es gibt zwar Studien, in denen die Bildungssituation von Kindern in Aufnahmeeinrichtungen thematisiert wird (s. z. B. Alexandropoulou et al. 2016; Lewek und Naber 2017; Wrase und Haschemi Yekani 2019; Baron et al. 2020; UNHCR

1 In Jordings (2022) Forschung in NRW gibt es Hinweise darauf, dass die geographische Verortung der Grundschule und das Schulformangebot des entsprechenden Stadtteils relevant dafür sind, in welche weiterführenden Schulen die als ›Seiteneinsteiger*innen‹ kategorisierten Schüler*innen übergehen (ebd., S. 373–375).

und UNICEF 2021). Jedoch fehlt es bisher an einem systematischen und vergleichenden Bundesländer-Überblick dazu, wie der Bildungsrechtsanspruch von Kindern und Jugendlichen in den unterschiedlichen Erstaufnahmeeinrichtungen (reguläre, spezialisierte oder solche für unbegleitete Kinder und Jugendliche) faktisch umgesetzt wird: Welche und wie viele Einrichtungen gibt es in den Bundesländern, wie lange halten sich Kinder und Jugendliche darin auf, welche Art von Bildung wird ihnen darin zuteil (kein Bildungszugang, Zugang zur Schule, einrichtungsinterne Bildungsmaßnahme oder können Eltern dies auswählen usw.) und was sind jeweils die Voraussetzungen, um einen Zugang zu Bildung zu erhalten (z.B. aufenthaltsrechtliche oder melderechtliche Erfordernisse usw.)? Zudem gibt es bisher keine Informationen dazu, wie der Bildungszugang für Kinder und Jugendliche in der aus einer menschenrechtlichen Perspektive umstrittenen, jedoch faktisch praktizierten Abschiebehaft umgesetzt wird.

Die eigeninitiierte Schulaufsuche von Eltern erweist sich in der vorgelegten Untersuchung als ein probates Mittel, um einen Schulzugang zu erwirken und bestätigt damit auch Forschungserkenntnisse mit Bezug auf NRW (Massumi 2019). Wenn Eltern und Schulen durch ›Rekontextualisierung‹ von Vorgaben zentrale Organisationsstrukturen umgehen (Kap. IV.1.6 und IV.4.7), kann dies aus einer menschenrechtlichen Perspektive notwendig sein, um den kinderrechtlichen Anspruch auf Bildung sicherzustellen, wenn die lokale Bildungsorganisationsstruktur (im Einzelfall oder für ganze Gruppen) und die vorgesehenen Wege alleine keine (schnelle) Durchsetzung gewährleisten.

Meine Untersuchung endete prinzipiell mit dem Zeitpunkt der Einmündung in den Vorkurs eines Gymnasiums oder einer Oberschule. Jedoch deutet sich in den Interviews mit Gymnasialleitungen und Eltern an, dass eine Platzierung von migrierten Kindern und Jugendlichen in einem Gymnasialvorkurs nicht automatisch bedeutet, dass diese von Seiten der Institutionen als ›Gymnasiast*innen‹ und damit als ihre potentiellen Regelschüler*innen adressiert werden. In Übereinstimmungen mit Untersuchungen aus NRW (Emmerich et al. 2020a, S. 140) kann sich die Aufnahme faktisch lediglich auf den gymnasialen Vorkurs beschränken. In dieser Untersuchung zeigt sich zudem, dass migrierte Schüler*innen auch nach dem Übergang in den gymnasialen Regelbetrieb nicht notwendigerweise als Abiturkandidat*innen verstanden werden, wie es angesichts der Institution des Gymnasiums und ihres Auftrags, Schüler*innen zu einem Abitur zu führen, zu erwarten wäre. Für diese Gymnasiast*innen kann auch lediglich ein ›Beschulungsauftrag‹ und nicht ein ›Leistungsauftrag‹ bestehen.

Dies bietet nicht nur einen Erklärungshinweis für statistische Befunde in Bremen, nach denen vor allem die Übergänge von nichtdeutschen Staatsangehörigen vom Gymnasium in die Gymnasiale Oberstufe seit 2015 massiv eingebrochen sind (2014/15: 83 Prozent, 2018/19: 42 Prozent, s. Anhang III, Abbildung 2A). Auch für NRW kann angenommen werden, dass ein Gymnasialbesuch nicht mit einem entsprechenden Bildungserfolg einhergeht. In einer Studie wurde aufgezeigt, dass im Schuljahr 2018/19 nur ein Drittel der als ›Geflüchtete‹ kategorisierten Schüler*innen an Gymnasien ein (Fach-)Abitur erreichte und ebenfalls ein Drittel diese Institution *ohne* einen Abschluss verließ (s. Kemper und

Reinhardt 2022, S. 234). Untersuchungen zu anderen Bundesländern sowie vergleichende Studien stehen noch aus.²

Diese Problematik lässt sich auch vor dem Hintergrund dessen verstehen, dass Gymnasien in Bremen und auch in anderen Bundesländern wie NRW nicht aufgrund eines partizipativen und bildungsgerechtigkeitsmaximierenden Verständnisses geöffnet und entsprechend konzeptuell vorbereitet wurden. Stattdessen erfolgte dies »aufgrund des quantitativen Drucks, Schulplätze bereitstellen zu müssen« (Emmerich et al. 2020a, S. 140). Das heißt trotz einer Platzierung in höheren Schulformen kann schulintern eine Negativselektion und damit ein »historisch tradierte[s] Adressierungs- und Gruppierungsmuster« (ebd.) tendenziell fortgesetzt werden (s. Kap. I.2.4). Auch in einem gering stratifizierten Schulsystem wie dem im Land Bremen, in dem an den beiden zentralen Schulformen ›Oberschule‹ und ›Gymnasium‹ alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs *prinzipiell* möglich sind, kann sich das negative Selektionsmuster also schulintern fortsetzen. Dieser Befund hat für die Bildungsforschung folgende Konsequenzen:

Die quantitative Bildungsungleichheitsforschung, die sich auf die Verteilung auf Sekundarschulformen und Übergänge im Sek-I-Bereich konzentriert, muss stärker als bisher in den Blick nehmen, welche *Bildungserfolge* in den unterschiedlichen Schulformen *faktisch* erzielt werden. Die Beobachtung der Verteilung auf bestimmte Schulformen (Vorkurs, Bildungsbeteiligung an einer bestimmten Schulform als ›Regelschüler*in‹) allein ist nicht aussagekräftig für den Bildungserfolg von migrierten Schüler*innen. Wird alleine die Platzierung in der Schulform ›Gymnasium‹ als eine Errungenschaft erachtet, wird damit nicht die reale Perspektive von Bildungsabschlüssen eingeholt. Zudem sendet dies ein falsches Signal an die Bildungspolitik, die die Schulformverteilung unter der realen Optionen verzerrenden Perspektive erreichter ›Bildungsgerechtigkeit‹ kommunizieren kann. Denn es ist möglich, so zeigt diese Untersuchung für die Stadtgemeinde Bremen auf, dass das Gymnasium auch ein Bildungsrisiko darstellt, wenn dieses (migrierten) Schüler*innen vor dem Hintergrund der Dimensionen der *Acceptability* und der *Adaptability* des Rechts auf Bildung (Kap. I.1.2) keine angemessene Bildung anbietet, Bildung im Migrationskontext fördernde Strukturen nicht weiterentwickelt bzw. bestehende an die gewandelte Schüler*innenschaft nicht anpasst.

Insofern besteht zudem ein qualitativer Forschungsbedarf zum schulischen Umgang mit migrierten Schüler*innen, der notwendigerweise auch die Perspektive und Erfahrungen von migrierten Eltern und Schüler*innen berücksichtigt. Dieser Forschungsbedarf betrifft in besonderer Weise Schulen mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Oberschulen in Bremen, Gesamtschulen in anderen Bundesländern) und Gymnasien. Trotz punktueller Einblicke, die auf Basis der Interviews mit Gymnasialleitungen und Erfahrungen von Eltern mit der Beschulung an einem Gymnasium in der vorliegenden Untersuchung gewonnen wurden (s. insb. Kap. IV.2.10 und IV.3.7), bleibt es weitgehend undurchsichtig, was innerhalb dieser Institution passiert und wie Bildungschancen und Abschlussmöglichkeiten schulintern verteilt werden. Es besteht weiterhin Bedarf, das innerschulische Geschehen unter der genannten Analyseperspektive genauer zu beobachten und die

2 Diesbezüglich sei auf ältere Untersuchungen von Kemper (2015) für das Jahr 2007 im Bundesland Rheinland-Pfalz und Söhn (2011) für den Zeitraum 1987 bis 2003 in den alten Bundesländern verwiesen.

spezifischen Bildungssettings in den Blick zu nehmen. Dies betrifft etwa Beobachtungen und Analysen zu der institutionellen Gestaltung der Einmündungen und Übergänge im Vorkurs-Regelklassensystem oder des sozialen Miteinanders der Schüler*innen (z.B. Organisation gemeinsamer Pausen, Anordnung von Räumlichkeiten usw.). Daraus kann abgeleitet werden, welche Potentiale und Risiken sich für die Bildungsverläufe von migrierten Schüler*innen prinzipiell eröffnen.³

Zudem besteht ein dringender Forschungsbedarf dazu, wie sich Bildungskarrieren von Jugendlichen fortsetzen, die im allgemeinbildenden Schulsystem *keinen* Abschluss erreichen. So wird in der bisherigen Forschung kaum berücksichtigt, ob diesen dennoch eine Einmündung in das Berufsschulsystem gelingt oder die Jugendlichen gänzlich ohne einen (in Deutschland anerkannten) Bildungsabschluss bleiben und welche Konsequenzen damit einhergehen (aufenthaltsrechtlich, beruflich, bzgl. Sprachkapital usw.). Als eine Problematik erweist sich auch, dass Forschungen zu Bildungsverläufen im Migrationskontext zumeist entweder auf das allgemeinbildende Schulsystem oder das Berufsschulsystem konzentriert sind und nicht beide Systeme gemeinsam in den Blick genommen werden (Ausnahme hierzu bildet die Forschung von Massumi 2019).

Abschließende Reflexionen zur vorgelegten Untersuchung

Inwiefern die *universale* Gültigkeit von Bildungsrechtsansprüchen auf dem Papier und die Praxis der Rechtsverwirklichung auseinanderklaffen, hängt von zahlreichen Faktoren ab, die situativ variieren können. Dabei geht es einerseits um die Gesamtperspektive, wie das System migrierte Kinder und Jugendliche als *Bildungsrechtsanspruchsberechtigte* erfasst bzw. wie diese als Zielgruppe des Bildungssystems adressiert und in dieses einbezogen werden (makroorganisatorische Rahmenbedingungen, kapazitative Möglichkeiten, angemessene Konzepte). Relevant ist andererseits jedoch auch, wie sich die unterschiedlichen Akteur*innen in konkreten Handlungssituationen verhalten, über welche Wissensbestände sie verfügen, was sie als umsetzbar oder durchsetzbar erachten und wie sie agieren und entscheiden. Obwohl aus einer kinderrechtlichen Perspektive alle Kinder dieselben Träger von Rechtsansprüchen sind, werden sie seitens des lokalen Systems und der Bildungsinstitutionen different adressiert. Zum Bildungssystem und innerhalb des Schulsystems gibt es privilegiertere und weniger privilegierte Zugänge. Tradiert wird dies durch den Aufenthaltsstatus (der Eltern) und inwiefern die Eltern als ein wirtschaftlich relevanter Faktor für den Nationalstaat wahrgenommen werden (Hochqualifizierte, Fachkräfte vs. Schutzsuchende), ggf. auch potentiell als Wähler*innen in Frage kommen könnten (Chancen auf deutsche Staatsangehörigkeit, EU-Staatsangehörige als kommunale Wähler*innen). Darüber hinaus geht es um die Bleibewahrscheinlichkeit, die nicht nur am Aufenthaltsstatus und damit nationalstaatlich ausgerichtet ist. Vor dem Hintergrund des föderalen Systems geht es auch um die *lokale* Bleibewahrscheinlichkeit, die sich an der Einschätzung orientiert, ob die Kinder und Jugendlichen

3 Hierzu sei auf die Forschung von Heidrich (i.E.) verwiesen, die aus einer praxistheoretischen Perspektive beobachtet, inwiefern sich in Bremen im teilintegrativen Vorkurs-Regelklassen-Modell Möglichkeiten für Bildungsbeteiligung und Bildungsrisiken ergeben.

erstens in Bremen und zweitens (für einen längeren Zeitraum) in einem bestimmten Gebiet innerhalb der Stadt bleiben werden. Schließlich muss sich der administrative Aufwand, den das lokale System mit seinen knappen Ressourcen betreibt, auch ›lohnen‹.

In der vorgelegten Studie wurde nicht die konkrete Praxis beobachtet. Stattdessen wurde versucht, die Prozesse und Problematiken in der Schulzugangs- und Schulplatzierungsorganisation durch Gespräche und Interviews mit Akteur*innen in unterschiedlichen Positionen sowie mithilfe von statistischen Daten, administrativen und (bildungs-)politischen Dokumenten oder Zeitungsartikeln zu erfassen. Die so gewonnenen Erkenntnisse fußen auf dem erinnerten, retrospektiv berichteten Geschehen (Familien) bzw. der Darstellungsweise der Entscheidungsträger*innen, die Prozesse und Entscheidungen in einer Art beschreiben, wie diese nach außen vertretbar erscheinen (›Bereich des Gültigen‹). Wenn auch versucht wurde, diesem Malus mit einer multiperspektivischen Untersuchung zu begegnen, ist der Wirklichkeitsausschnitt begrenzt. Es konnte z.B. nicht direkt beobachtet werden, inwiefern etwa rassismusrelevante Diskurse, Adressierungen und Hierarchisierungen in *konkreten* Entscheidungssituationen wirksam und ggf. zu einem diskriminierungsrelevanten Faktor werden. Weiteren, latent vorhandenen Hinweisen in Bezug auf die Bedeutung von ›Geschlecht‹ oder ›Behinderung‹ bei der Umsetzung des Rechts auf Bildung im Kontext von Migration im Schulalter⁴ konnten innerhalb dieser vorliegenden explorativen Untersuchung im ›Follow-the-People‹-Design nicht angemessen nachgegangen werden. Zudem waren auch nicht alle gewünschten Gesprächspartner*innen zu einem Interview bereit sowie wurde teilweise die Zustimmung zu Informationsgehalten nachträglich zurückgezogen. Dies verweist darauf, dass die wissenschaftliche oder öffentliche Adressierung einer Kluft zwischen Bildungsgerechtigkeitsansprüchen einerseits und die Realität ungleicher Lebens- und Bildungschancen andererseits hochgradig politisch aufgeladen ist und als ein gesellschaftlich höchst brisantes Thema wahrgenommen wird (was nicht sein soll, soll auch nicht gezeigt werden).

Selbst wenn es mit dieser Untersuchung und dem speziellen Forschungsdesign sicher nicht gelungen ist, *alle* relevanten Aspekte zu erfassen bzw. auch alle gewünschten Interviewpartner*innen zu erreichen, so wurde mir als Forscherin nicht nur von den befragten Eltern und Jugendlichen Vertrauen entgegengebracht. Darüber hinaus waren auch zahlreiche organisationale Repräsentant*innen und Entscheidungsträger*innen zu einem Interview mit mir bereit, selbst wenn bei diesen die Vorahnung bestanden haben muss, dass ihre Informationen kritisch reflektiert werden könnten. Meine Aufgabe als Wissenschaftlerin, die im Kontext der Umsetzung von sozialen und kulturellen Menschenrechten (Recht auf Bildung) forscht, ist es nun auch, die zutage geförderten Problematiken innerhalb des Systems wiederum in das System zurück zu spiegeln. Das bedeutet konkret, mit Praktiker*innen über die Befunde zu diskutieren und darüber nachzudenken, wie Praxis verändert werden kann und muss, sodass sich dem Ideal einer universalen Verwirklichung von Bildungsrechtsansprüchen weiter angenähert werden

4 So gibt es etwa Hinweise auf eine tendenzielle Bevorzugung von ›Mädchen‹ und darauf, dass sich die Umsetzung von Bildungsrechtsansprüchen im inklusiven Bremer Bildungssystem als besonders schwierig gestaltet, wenn es um ungesicherte Aufenthaltspositionen und spezifische Förderbedarfe geht.

kann – und zwar für *alle* Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen unabhängig von ihrer aufenthaltsrechtlichen Position oder anderen diskriminierungsrelevanten Merkmalen.

