

reiche Bewältigung des Schulzugangs im Sinne einer Einmündung in einen Vorkurs erst die Überwindung der *ersten* Hürde auf dem Weg zur Erlangung eines *vollständigen* Schüler*innenstatus beschreibt. Dieser wird erst mit dem Übergang in die Regelklasse erreicht, markiert eine neue Position im Rahmen einer gesellschaftlichen und insbesondere schulischen Ordnung und wirkt im Sinne eines Status als »echte*r Schüler*in« – »endlich bin ich jemand, der normal seine Klasse absolviert« – zugleich normalisierend und identitätsstiftend.

3. Familie Demircan Anfang 2017: Platzierung am Wunschgymnasium und professionelle Unterstützungsstrukturen für Hochqualifizierte

»The problem is not to access to the system, but to access to the good stage within the system«

Der dritte ausgewählte Fall der Familie Demircan (IP1), die aus der Türkei zunächst nach Frankreich und dann Deutschland migriert, unterscheidet sich im Hinblick auf die Schulzugangsbedingungen und Bildungsaspirationen von den vorangegangenen Fällen. Das Interview wurde im Februar 2018 an der Universität Bremen in englischer Sprache als gemeinsame lingua franca geführt, mit einem Audiogerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Frau Demircan kommt Anfang 2017 gemeinsam mit ihrem Sohn Kaya, der zu dem Zeitpunkt zehn Jahre alt ist, aufgrund eines Stipendiums (Rechtszone II) nach Deutschland. Im Gegensatz zu den anderen Familien verfügt Frau Demircan über einen privilegierten Zugang zu einer spezialisierten Beratungsstelle für akademisches Personal und prestigereichen sozialen Netzwerken (hohes Sozialkapital), erste Kontakte wurden bereits vor der Migration nach Deutschland geknüpft. Im Gegensatz zur Familie Shawahn (Fall 1) und Familie Ahmadi (Fall 2) bestehen bei der Familie Demircan keine Problematiken mit der anfänglichen Wohnsituation. Nicht der Schulzugang an sich wird in diesem Fall als ein anfängliches Handlungsproblem wahrgenommen, sondern vielmehr die Platzierung in einer spezifischen Wunschschule, dem Gymnasium 1. Die Einmündung des Sohnes Kaya in das Wunschgymnasium gelingt nach zweieinhalb Monaten. Der Vorgang soll nun näher beleuchtet werden.

3.1 »for a longer period of time than we planned« – Migrationsbedingungen, berufliche und aufenthaltsrechtliche Situation

Zusammen mit ihrem Sohn Kaya verlässt Frau Demircan Mitte 2016 eine türkische Großstadt:

»I was working in Turkey and due to political conditions in Turkey I felt the time was in danger and so that we decided to actually to come to get out to go abroad for a while. For a year. This was originally planned« (IP1, Z. 13–16). Frau Demircan kann sich ein Stipendium für einen Aufenthalt in Frankreich für ein halbes Jahr organisieren: »And I managed to find immediately- I needed that immediately and I managed to find few scholarship

from France« (IP1, Z. 17–18). Ihr Plan sah einen weiteren halbjährigen Aufenthalt in einem anderen EU-Land vor, um im Anschluss wieder in die Türkei zurück zu kehren. Doch dieser Plan ändert sich, da Frau Demircan noch während ihres Aufenthalts in Frankreich erfährt, dass sie wie viele andere Akademiker*innen in der Türkei mit einem speziellen Erlass des Staatspräsidenten vom Dienst suspendiert wird: »but when I was in France the situation in Turkey got even worse and we realized that we are not able to go back to Turkey for a longer period of time than we planned. And lately I also learned it, I was also kicked out from the job that I had there, from the positions, so I was totally banned from my stateservice with a special decree« (IP1, Z. 25–29). Frau Demircan erklärt, dass sie deshalb nach längerfristigen Bleibeoptionen in anderen Ländern suchen musste: »So I needed to search for a longer plan than- that I did before« (IP1, Z. 35). Sie erfährt von einem Stipendium in Deutschland für Wissenschaftler*innen ›in risk‹, bewirbt sich und wird angenommen. Zusammen mit ihrem Sohn kommt sie Anfang 2017 nach Bremen.

Frau Demircan hatte in der Türkei eine hohe berufliche Position im akademischen Bereich inne. Die politische Lage im Herkunftsland, die als sicherheitsgefährdend erlebt wird (»I felt the time was in danger«), wird bei der Familie Demircan zur Ursache ihrer Migration. Die sich in diesem Fall abzeichnenden besonderen Migrations- und Aufenthaltsbedingungen sollen an dieser Stelle vor dem Hintergrund des Migrationsgeschehens ab Mitte der 2010er Jahre und von Erkenntnissen aus der Migrationsforschung weiter reflektiert werden.

Die Anzahl der Asylanträge von türkischen Staatsangehörigen, die zwischen 2016 und 2019 in Deutschland einen deutlichen Anstieg erfahren haben und zudem nicht mehr hauptsächlich Angehörige der kurdischen Minderheit betreffen (s. Mediendienst Integration 2020),²⁸ deutet an, dass nicht nur Frau Demircan, sondern auch andere türkische Staatsangehörige die politische Lage als bedrohlich empfunden haben. Frau Demircan verfügt über ein hohes kulturelles und insbesondere relevantes soziales Kapital sowie andere Ressourcen wie Zeit, um ihre Migration zu planen. Sie muss keinen Asylantrag stellen und kann ihre Ausreise und Aufenthalte in Frankreich und anschließend Deutschland als Hochqualifizierte im akademischen Bereich über spezielle Stipendien für Wissenschaftler*innen ›at risk‹ organisieren. Insofern kann sie ihre Ressourcen bzw. Kapitalien in juridisches Kapital transformieren, staatlicherseits autorisiert einreisen und einen regulären Aufenthaltstitel im Rahmen der Rechtszone II erhalten (s. Kap. I.3.3). Solche Stipendien wurden als eine akademisch kompatible und zugleich humanitäre Maßnahme im Kontext sich seit 2015 abzeichnender ›forced intellectual migration flows‹ (Yarar und Karakaşoğlu 2023, S. 102) eingeführt und sollten zumindest temporär Bleibe- und berufliche Perspektiven ermöglichen. Yarar und Karakaşoğlu (2023) bezeichnen solche politischen Praktiken, die eine Intersektion zwischen

28 2015 betrug die Anzahl der Asylanträge türkischer Staatsangehöriger in Deutschland noch 1.767, 2016 bereits 5.742 und 2019 waren es 11.423 Anträge. Damit gehörte die Türkei zu den dritthäufigsten Herkunftsländern, aus denen in Deutschland Asylanträge gestellt wurden (Mediendienst Integration 2020, S. 2).

Humanitarismus und höherer Bildung bilden, als »academic humanitarianism« (ebd., S. 98).

Herrn Shawahn (Fall 1), der in Syrien ebenfalls als Hochqualifizierter tätig war, stand ein solcher Migrationspfad im Rahmen der Rechtszone II nicht offen. Sowohl Frau Demircan als auch Herr Shawahn machten von ihrem Menschenrecht auf Emigration (Art. 13 AEMR) Gebrauch (Kap. I.1.1) und verließen das Land aufgrund von Umständen, die für ein freies und sicheres Leben als schwierig empfunden wurden. Jedoch betrat Herr Shawahn das deutsche Territorium ohne staatliche Erlaubnis. Indem er bei einer Behörde sein »Asylbegehren« äußerte, wurde seine Migration zur Flucht erklärt und er selbst zum »Flüchtling« als ein »Produkt institutionellen Handelns in der Ankunftsgesellschaft« (Schroeder 2003, S. 422). Wie sich bei Herrn Shawahn nachvollziehen lässt (Kap. IV.1.1 und IV.1.2), ist die Qualifikation oder »Klassenzugehörigkeit vor der Flucht gänzlich unerheblich. Im Asylsystem werden alle Fluchtmigrierende auf der gleichen untersten sozialen Stufe der sozialen Hierarchie angeordnet« (Grönheim 2019, S. 188). Demgegenüber behält Frau Demircan durch ihren juristischen Status und ihr Arbeitsverhältnis den symbolischen und sozialen Status als Hochqualifizierte – wenn auch der Status als »at-risk-scholar« speziell ist, wie Yarar und Karakaşoğlu (2022) erläutern und nicht das gesamte kulturelle Kapital transferierbar ist. Der Status ermögliche den Wissenschaftler*innen auf der einen Seite, »[to] legitimate positions in the field and gives them access to resources« (ebd., S. 8). Auf der anderen Seite jedoch

»this label transforms their own subjectivities as professors, assistant professors etc. into one single homogenizing category of »at-risk-scholar«. This new subjective position involves some ambivalence as it refers to two distinct qualities at once: »being under risk« and »being scholar« (i.e. neither totally academic like other international scholars nor totally under risk like other refugees)« (ebd.).

Die im deutschen Hochschulsystem eingenommene Position ist in aller Regel unterhalb derjenigen, die im Herkunftskontext errungen wurde. Dies erlebt auch Frau Demircan, die trotz der beruflichen Anschlussmöglichkeiten im Vergleich zu ihrer beruflichen Position in der Türkei einen Statusverlust in Kauf nehmen muss.

Der Vergleich von Herrn Shawahns und Frau Demircans Situation verdeutlicht, so wie Niedrig und Seukwa (2010) für die Migrationsforschung zu bedenken geben, dass eine »trennscharfe Definition von »Fluchtmigration« in Abgrenzung von anderen Formen der Migration [...] kaum möglich« ist (ebd., S. 182) – auch wenn aufgrund der nationalstaatlichen Eintrittsbedingungen aufenthaltsrechtlich durchaus trennscharf unterschieden wird.

Anders als in den beiden vorangegangenen Fällen (Familie Shawahn und Familie Ahmadi), die die Absicht einer dauerhaften Niederlassung in Deutschland resp. Bremen hatten, sah der ursprüngliche Plan von Frau Demircan lediglich einen temporären Aufenthalt von unter einem Jahr außerhalb der Türkei vor. Sowohl in der Migrationsforschung als auch in der statistischen Praxis wird dieser als vorübergehend verstandene transnationale Wohn- und Arbeitsplatzwechsel weniger als »Migration«, sondern vielmehr als

›Mobilität‹ begriffen (s. Karakaşoğlu und Vogel 2020, S. 7).²⁹ Aufgrund der anhaltenden politisch problematischen Situation in der Türkei und der sich verschlechternden Lebensbedingungen für Frau Demircan (Verlust ihrer beruflichen Position), verändert sich das Vorhaben einer baldigen Rückkehr: »we are not able to go back to Turkey for a longer period of time than we planned«. Die Wahl des *Ortes* (Staat, Stadt) des zeitlich nicht bestimmbar Exils ist abhängig davon, wo sich für Frau Demircan berufliche Anschlussmöglichkeiten bieten. Folglich wird aus der ursprünglich zeitlich begrenzt geplanten Mobilität ein Migrationsprozess, der unabgeschlossen ist und durch den Aufenthalt in mindestens zwei Staaten (Frankreich und Deutschland) keinen singulären Vorgang beschreibt, weshalb er als ein zirkuläres bzw. *transnationales* Migrationsverhältnis gefasst werden kann (ebd., S. 4–5). Folglich ist die Migration des Sohnes Kaya, der zu einem Schüler(-kandidaten) mit einer mehrfachen Migrationserfahrung wird, »im doppelten Sinne fremdbestimmt« (ebd., S. 9): einerseits durch die nationalstaatlichen Migrations- und Aufenthaltsoptionen, die sich seiner Mutter eröffnen und andererseits durch die Wege, die seine Mutter wählt (Kap. I.3.1). Davon hängt auch sein Verbleib in einer oder mehreren schulischen Institution(en) ab. Temporäre Migration und eine zeitlich nicht bestimmbare Aufenthaltsdauer, wie es sich hier im Fall der Familie Demircan andeutet, forderten nach Karakaşoğlu und Vogel (2020) »das Konzept der schulischen Integration« heraus, »die regelhaft davon ausgeht, dass ein Langzeitaufenthalt geplant ist« (ebd., S. 6).

3.2 »to continue the same qualified education as he had« – Wunsch nach Anschluss an vorangegangene Bildungskarrieren

In Bezug auf die schulische Situation ihres Sohnes Kaya beschreibt Frau Demircan Folgendes:

Der Sohn Kaya besuchte eine private Schule in einer türkischen Großstadt, die Frau Demircan als »one of the good private schools in ((Stadt Türkei))« (IP1, Z. 1098–1099) charakterisiert. Staatliche Schulen seien »generally known as not good enough apart from some specific schools or teachers that you have to find« (IP1, Z. 1096–1097). Frau Demircan befindet: »I know Kaya was successful student« (IP1, Z. 848). Sie möchte eine Schule, die ihrem Sohn ermöglicht »to continue the same qualified education as he had in Turkey« (IP1, Z. 519–521).

Durch den kostenpflichtigen Privatschulbesuch ihres Sohnes in der Türkei hatte Frau Demircan bereits ökonomisches Kapital in die schulische Bildung, die sie als qualitativ

29 Karakaşoğlu und Vogel (2020) verweisen auf die Statistikabteilung der Vereinten Nationen, wonach eine Person erst dann statistisch als Immigrant*in gezählt wird, wenn der Wohnort tatsächlich oder beabsichtigt für einen Zeitraum von über einem Jahr in ein anderes Land verlagert wird (ebd., S. 7). Krüger-Potratz (2016) empfiehlt, »zwischen Migration im Sinne von Mobilität (Reisen, Wanderungen, Austausch) einerseits und Migration als grenzüberschreitende Zu- und Abwanderung von Personen auf Dauer oder Zeit andererseits zu unterscheiden, auch wenn faktisch eine Bewegung in die andere übergehen kann« (ebd., S. 14).

hochwertig hervorhebt, investiert. Mit dieser Investition und der Charakterisierung Kayas als »erfolgreichen Schüler« plausibilisiert Frau Demircan ihren Wunsch, ihrem Sohn in Deutschland einen Bildungsanschluss auf einem qualitativ ähnlich hohen Niveau wie in der Türkei zu ermöglichen. Zudem kommt Frau Demircan im Interview auf die negative Schulerfahrung ihres Sohnes Kaya während des Aufenthalts in Frankreich zu sprechen, die ein zweites Argument für ihre Bildungsaspiration in Bezug auf ihren Sohn bildet:

Während des sechsmonatigen Aufenthalts in einer französischen Großstadt besuchte dort der Sohn Kaya für einen Zeitraum von vier bis fünf Monaten eine öffentliche Schule. Dieser sei er direkt nach der Anmeldung beim Stadtamt (»municipalité«) zugewiesen worden. Es sei die einzige Schule in der Umgebung gewesen, die ein Angebot zum Französischlernen hatte und befand sich »really in a marginal place, where we lived at that time. It was really an area where socially- where social problems were (allowed) and that was not something Kaya was used to« (IP1, Z. 258–261). Niemand habe mit ihrem Sohn Kaya Englisch sprechen können und »he just waited really long time before he became able to speak to someone. So he was feeling really lonely at the beginning« (IP1, Z. 112–113). Zudem sei Kaya an der Schule von Mitschüler*innen, die Frau Demircan als marginalisiert wahrnimmt, diskriminiert worden. Die negative Schulerfahrung in Frankreich habe ihrem Sohn Kaya psychisch zugesetzt: »he had already bad experiences in France staying in the French school system for five or four months [...] he was really in bad situation in terms of psychologically. He was not really happy with the school anymore. [...] So, when we arrived he had this problem already. And that is why it was very important for me to make the right decision and to find the right school for him« (IP1, Z. 40–47). Frau Demircan fasst an anderer Stelle ihre Beweggründe zusammen: »So I want him to have good education but also I- alright, okay also because of our bad experience in France. I want him to go to a school in which this school is good and I know that he is secure enough. He does not wheel social problems of other students but the main problem is education there ecetera. So that our experience in France forced me to go for the best and structured institutionally set up school in Germany (IP1, Z. 865–871). Für Frau Demircan steht folglich bei ihrer Ankunft in Deutschland die Einmündung Kayas in eine seinen Bedürfnissen angemessene Schule im Vordergrund: »As we arrived one of my biggest and earliest problem was about Kayas school« (IP1, Z. 38–39).

In dieser Schilderung wird deutlich, dass die Qualität einer potentiellen Schule sich für Frau Demircan nicht nur dadurch bemisst, Kayas Leistungen zur Entfaltung zu bringen, sondern, dass diese ihm auch einen Ort der emotionalen Sicherheit bietet (»secure enough«). Für Frau Demircan war dies an der französischen Schule nicht gegeben, denn Kaya fand dort keinen sprachlichen und sozialen Anschluss und wurde von als marginalisiert charakterisierten Mitschüler*innen diskriminiert. Dies wirkte sich folglich negativ auf Kayas Wohlbefinden und psychische Gesundheit aus: »he was really in bad situation in terms of psychologically«, »he was not really happy with the school anymore«, »he was feeling really lonely«. Indem Frau Demircan die sozialräumliche Lage der Schule hervorhebt (»marginal place«, »an area where social problems where allowed«), greift sie zur Plausibilisierung ihrer autobiographischen Erfahrung auf ein bereits existierendes

soziales Deutungsmuster zurück. Demnach wird der Schulbesuch in sozial benachteiligten Stadtteilen und Schulen mit hohem Anteil an Kindern, denen ein ›Migrationshintergrund‹ zugeschrieben wird, mit einem geringen Leistungsniveau assoziiert (s. Karakayali und Nieden 2019, S. 891). In der Konsequenz, so zeigen etwa Studien für Deutschland auf, »meiden bildungsnahe Eltern Schulen mit hohem Zuwanderungsanteil, da die meisten Eltern diese mit mangelhaften Lernmöglichkeiten und einem problembelasteten Umfeld assoziieren« (Morris-Lange et al. 2013, S. 5) und betreiben eine aktive Schulwahl (Makles et al. 2019b, S. 178) weg von den als problematisch wahrgenommenen Schulen.

Eine aktive Schulwahl praktizierte Frau Demircan auch in der Türkei (»one of the good private schools«, »social problems [...] that was not something Kaya was used to«). Die negative Erfahrung in Frankreich, wo sie sich auf die behördliche Schulzuweisung und die Schulangebote verlassen hatte, bestätigt sie darin (»forced me to go«), in Deutschland eine gestalterische Rolle im Platzierungsprozess einzunehmen und schulische Präferenzen zu formulieren: »to make the right decision and to find the right school«, »to go for the best and structured institutionally set up school in Germany«. Frau Demircan präsentiert sich damit als eine Person, die aktiv gestalten, auswählen und Einfluss auf die Schulplatzierung nehmen *kann* und *darf*, nimmt sich damit als legitimes Rechtssubjekt wahr und hält ihr Vorhaben in dem deutschen Kontext auch für durchsetzbar (Anspruchswissen).

Frau Demircans Selbstbewusstsein und Überzeugung, Einfluss nehmen zu können, stellen eine relevante Ressource für die Schulplatzierung dar und bilden einen Kontrast zu den Ressourcen und Wahrnehmungen von der Familie Shawahn (IP3, Fall 1) und Ahmadi (IP5, Fall 2). Frau Demircan hat nicht nur ein hohes kulturelles Kapital, sondern verfügt im Vergleich zu den anderen Familien durch ihre berufliche Position im akademischen Bereich auch über ein gewisses symbolisches Kapital in der Aufnahmegesellschaft. Zudem hat sie Zugang zur spezialisierten Beratungs-/Begleitstelle 2, wodurch sie über ein für die gewünschte Schulplatzierung besonders wertvolles soziales Kapital verfügt. Auf diese spezialisierte Beratungsstelle wird nun vertieft eingegangen.

3.3 »um dann einen nahtlosen Übergang nach Bremen zu ermöglichen« – Servicestellen für internationale Akademiker*innen

Frau Demircan (IP1) hat bereits vor ihrer Migration nach Deutschland Kontakt zur Beratungs-/Begleitstelle 2 hergestellt, die Anfang der 2010er Jahre speziell für internationales akademisches Personal errichtet wurde:

»Well I wrote to ((Name Beratungs-/Begleitstelle 2)) about my son and I told them that we need a place for him and they said they can only start inquiry after we arrived. After we have registration here in Germany. [...] I also learned that in Germany as we have a Visa, Kaya can attend a state school as well without any hesitate. I mean the system must provide us a place« (IP1, Z. 307–317). Zudem kann Frau Demircan aufgrund der Unterstützung der Beratungs-/Begleitstelle 2 noch vor Ankunft in Bremen eine möblierte

Wohnung in zentraler Lage anmieten, die sie mit ihrem Sohn ab dem ersten Tag ihrer Ankunft in Deutschland beziehen kann (IP1, Z. 1133–1138).

Aus der Schilderung von Frau Demircan geht hervor, dass die Beratungs-/Begleitstelle 2 eine besonders relevante Unterstützungsstruktur für (die Vorbereitung auf) den Aufenthalt in Bremen darstellt. Sie dient Frau Demircan als Informationsquelle (lokale Abläufe und Regeln) und bietet ihr etwa durch die Unterstützung bei der Wohnungssuche auch konkrete Serviceleistungen an. Im Gegensatz zur Familie Shawahn (IP3) und Ahmadi (IP5) verfügt Frau Demircan damit bereits vor ihrer Ankunft über relevante Ressourcen wie ein Bildungsrechtsanspruchswissen (»the system must provide us a place«) und Lokalwissen sowie Wohnraum-Kapital, welches – wie die Situationen der Familien Shawahn und Ahmadi aufzeigten – eine für den Schulzugangsprozess besonders relevante Ressource darstellt. Auch Frau Nikopolidou (IP8), die als EU-Staatsangehörige zusammen mit ihrem 16-jährigen Sohn Leon für die Aufnahme eines dreijährigen Arbeitsverhältnisses im akademischen Bereich Mitte 2018 nach Bremen kommt, hat Zugang zu der spezialisierten Beratungs-/Begleitstelle 2. Dank dieser steht auch ihr bereits bei ihrer Ankunft eine Wohnung zur Verfügung, sodass auch in diesem Fall die Wohnungssuche kein anfängliches Handlungsproblem darstellt.

Auf die Aktivitäten und den Hintergrund der Beratungs-/Begleitstelle 2, die als Akteurin im Kontext des »Follow-the-People«-Prinzips in die Datenerhebung mit einbezogen wurde, soll an dieser Stelle näher eingegangen werden. Im Interview mit einem/einer Mitarbeitenden beschreibt diese*r, dass international Forschende »bei allen Fragen rund um das Ankommen« unterstützt werden. Es ginge bei ihnen um »das Willkommen heißen« (IP18, Z. 11–12),

»nicht um die Forschung, sondern darum, dass man Forschung betreiben kann, um Viumsfragen, Schulplatzsuche, Kindergartensuche. Wir geben Informationen, wie und wo man ganz gut wohnen kann,³⁰ wenn man hier zum Beispiel am ((Institution A)) forscht. Es gibt ganz viele Alltagsfragen, die wir beantworten zur GEZ, zur Steuer ID, solche Dinge. Eigentlich in jeder Lebenslage kann man auch in Sprechstunden zu uns kommen und Fragen stellen. Natürlich versuchen wir schon vorab, vor dem Aufenthalt der international Forschenden anzuknüpfen oder zu beginnen, um dann einen nahtlosen Übergang hier nach Bremen zu ermöglichen und gleich losstarten zu können« (IP18, Z. 13–22).

Außerdem bietet die Beratungs-/Begleitstelle 2 auch Veranstaltungen an, um Möglichkeiten der Vernetzung (IP18, Z. 22–35) und eine »Willkommenskultur zu schaffen« (IP18, Z. 86).

Solche speziellen, auf die Bedürfnisse der relativ kleinen Zielgruppe »internationale Wissenschaftler*innen« ausgerichteten Servicestellen haben sich im Laufe der 2010er Jahre auch in anderen Bundesländern aufgebaut (Karakaşoğlu 2014, S. 14). Die Errichtung und Ausrichtung der Beratungs-/Begleitstelle 2 und die vielfältigen Bemühungen,

30 Die Wohnungssuche wird nicht nur über die Bereitstellung umfassender Informationen auf der Webseite, sondern je nach zeitlichen Ressourcen auch aktiv durch die Mitarbeitenden unterstützt.

den Aufenthalt in Bremen vorzubereiten und zu begleiten und damit die Attraktivität des Standorts Bremen für die Zielgruppe zu erhöhen, lassen sich als eine Anwerbestrategie für Hochqualifizierte verstehen. Der/die befragte Mitarbeiter*in der Beratungs-/Begleitstelle 2 erklärt, dass es einen »Trend dahingehend [gibt, J.F.], dass es vielleicht gar nicht unbedingt so wichtig ist, [...] mit welchem Professor man zusammen forscht, in welchem Team, an welchem Institut, sondern welche Sofoelemente rundrum wichtig sind« (IP18, Z. 1126–1129). Damit werden Rahmenbedingungen beschrieben wie »Lebensqualität, Stadt, wer kümmert sich um meine Familie, dual carrier, also alles rund rum und da sind wir so in die Offensive gegangen und haben gesagt: Also das haben wir und wir haben übrigens auch den Service für Familien, bringen Sie die mit« (IP18, Z. 1129–1132). Die Strategien zur Anwerbung von internationalen Wissenschaftler*innen schließen damit an den allgemeinen familien- und wirtschaftspolitischen Kurs einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Fachkräfte und Hochqualifizierte an.

Internationale Akademiker*innen mit Familien wendeten sich meist im Vorfeld mit Anliegen in Bezug auf einen Kindergarten- oder Schulplatz an die Beratungs-/Begleitstelle 2 (IP18, Z. 109–110). So wie es sich bei Frau Demircan (IP1) und auch bei Frau Nikopolidou (IP8) zeigt, werden im Rahmen einer auf den Aufenthalt in Deutschland vorbereitenden Kontaktaufnahme Daten zu den Kindern, Vorlieben und Fähigkeiten von der Beratungs-/Begleitstelle 2 aufgenommen, so dass die Mitarbeitenden die Familien entsprechend der verfügbaren Bildungsoptionen beraten und nach passenden Möglichkeiten suchen können (IP18, Z. 124–133).

Zudem haben die Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 2 ein umfassendes Wissen zu möglichen, den Schulzugangsprozess betreffenden Hürden und Problemen generiert und entsprechende, diesen entgegenwirkende Handlungsstrategien entwickelt. Kann etwa eine Wohnung nicht sofort angemietet werden, können Wissenschaftler*innen ein Zimmer im Gästehaus anmieten und darüber eine melderechtliche Registrierung erwirken, sodass mögliche Folgeproblematiken – etwa für den Schulzugang (s. Fall 1 und Fall 2) – vermieden werden können. Jedoch werden im Interview mit dem/der Mitarbeiter*in der Beratungs-/Begleitstelle 2 weitere Verzögerungsmomente für den Schulzugang nach einer melderechtlichen Registrierung deutlich: So dauere es lange, bis die Daten erstens von der Meldebehörde an die Bildungsbehörde weitergegeben und zweitens dort in ein entsprechendes System eingetragen werden: »Und das sind Wege, die ganz lange laufen. Also das kann manchmal bis zu sechs Wochen dauern zu Hochzeiten im April [2018, Anm. J.F.] zum Beispiel, dass ein Kind überhaupt registriert ist bei der Behörde als ›ich such einen Schulplatz‹« (IP18, Z. 146–148). Auch in anderen Interviews wird auf Problematiken des inter- und intrabehördlichen Datenverarbeitungsprozesses verwiesen (Kap. IV.4.3), die ggf. dazu führen, dass die Phase der Schulabstinenz migrierter Kinder und Jugendlicher unabhängig von kapazitiven Bedingungen ausgedehnt wird. Da sie dadurch bei der Inanspruchnahme ihres Rechts auf Bildung benachteiligt werden, ist der Datenverarbeitungsprozess ein diskriminierungsrelevanter Faktor.

Der/die Mitarbeitende der Beratungs-/Begleitstelle 2 plausibilisiert die Notwendigkeit eines schnellen Schulzugangs für die Kinder mit dem Arbeitsverhältnis ihrer Klientel. Die Arbeitsaufnahme in Deutschland – so etwa auch bei Frau Nikopolidou

(IP8) – schlosse oft nahtlos an die Beendigung des Arbeitsverhältnisses im vorherigen Staat an:

»und das [...] dauert viel zu lang für Eltern, die einen Tag vor ihrem Arbeitsbeginn anreisen, weil der andere Arbeitsvertrag im Heimatland dann eben erst ausgelaufen ist. Deswegen ist es schwer, weil wir eigentlich den Schulplatz schon haben wollen, wenn das Kind [...] hier ankommt, um am nächsten Tag zur Schule zu gehen« (IP18, Z. 150–154).

Insofern stellt der fehlende Schulzugang nicht nur ein Problem für die Einlösung des Rechts auf Bildung von Kindern dar, sondern kann für Eltern auch ein massives Betreuungsproblem mit sich bringen. In diesem Fall betrifft es ein konkretes Arbeitsverhältnis, in anderen Fällen z. B. die Arbeitssuche, die Regelung bürokratischer Angelegenheiten oder der Besuch eines Deutschsprach-/Integrationskurses.

Aufgrund ihres Problemwissens in Bezug auf den Datenverarbeitungsprozess intervenieren die Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 2 bereits im Vorfeld, indem sie der Bildungsbehörde direkt Kopien der melderechtlichen Registrierung der Kinder ihrer Klientel übermitteln. Die Einflussnahme wird von dem/der befragten Mitarbeiter*in der Beratungs-/Begleitstelle 2 als »arbeitsentlastend« für die Bildungsbehörde und damit für diese vorteilhaft dargestellt: »und wenn man einen Fall abgearbeitet hat schon mal, ist man, in der Behörde wahrscheinlich auch, ist man ganz froh und zufrieden, weil man wieder ein Kind platzieren konnte, was ja, was eben aufgetaucht ist, schulpflichtig« (IP18, Z. 805–812). Das Handeln der Mitarbeitenden zeitigt ein Erfolgserlebnis und wird als eine Win-Win-Situation für die Behörde und das Kind dargestellt. Nicht problematisiert wird, dass damit eine privilegierte Umsetzung des Bildungsrechtsanspruchs für die exklusive Klientel »Kinder von internationalen Wissenschaftler*innen« stattfindet. Im Umkehrschluss kann dies – zumindest bei kapazitiven Engpässen – auch bedeuten, dass ein anderes Kind auf der Warteliste diesen Schulplatz ggf. nicht bekommt und länger warten muss.

Neben den Aktivitäten, die darauf abzielen, konkrete administrative Handlungsschritte zu beschleunigen, beziehen sich die Bemühungen der Beratungs-/Begleitstelle 2 gegenüber der Bildungsbehörde auch auf eine allgemeinere Vertretung der mit der Schulplatzierung verbundenen Interessen von internationalen Wissenschaftler*innen:

»Wir haben tatsächlich einen sehr guten Kontakt aufbauen können zur Behörde [...], so dass man uns sehr wohlgesonnen ist und das Bewusstsein hat, dass man Kinder, die von forschenden Familien eben nach Bremen kommen, dass man denen einfach ein gutes Willkommenheißen ermöglicht und dazu gehört ein Schulplatz eben auch zuteilt und nach Möglichkeit in der Nähe vom Arbeitsplatz, vom Wohnort, und dass man eben nicht wartet bis die Kinder hier registriert und wirklich da sind, so dass man da vorher schaut« (IP18, Z. 163–171).

In dieser Schilderung wird deutlich, dass über die Pflege von sozialen Beziehungen zu behördlichen Entscheidungsträger*innen (Aufbau eines »sehr guten Kontakts«, »wohlgesonnen«) versucht wird, Vorteile für die Klientel »forschende Familien« zu verschaffen.

Diese Gruppe wird gegenüber der Bildungsbehörde als besonders wertvoll präsentiert, womit sich folglich ihre privilegierte Behandlung beim Schulzugang (Umgehen üblicher Verwaltungsroutinen) und der Schulplatzierung (arbeits- oder wohnortnah) auch begründen lässt. Der/die Mitarbeitende erklärt an späterer Stelle, dass die Notwendigkeit der melderechtlichen Registrierung für die Kinder des von der Beratungs-/Begleitstelle 2 unterstützten akademischen Personals von der Bildungsbehörde »aufgelöst« wurde: »seitdem brauchen wir das nicht mehr so streng zu handhaben. Also man wird tätig vorher, man macht es offiziell mit der Cityregistrierung, dass es parallel laufen kann. Das waren die größten Schwierigkeiten, die hat sich verflüchtigt« (IP18, Z. 1156–1159). Dies ermöglicht, dass für die spezifische Gruppe Schulzugangsverfahren bereits eingeleitet werden, ohne dass die üblichen Verwaltungswege vollendet sind und die Interessensvertretung folglich einen positiven Effekt hatte. Insofern fungiert die Beratungs-/Begleitstelle 2 als eine partikulare Interessensvertreterin, die mit ihrem Lokalwissen, Sozialkapital und unterschiedlichen Tätigkeiten erfolgreich den Schulzugangsprozess für die Kinder ihrer Klientel beschleunigt.

Die Unterstützung durch die Beratungs-/Begleitstelle 2 (Beschaffung von Wohnraum, Beschleunigung von Verwaltungsprozessen) wirkt sich auf Frau Demircans (IP1) Problemwahrnehmung aus:

»So the problem is not him to attend to school system itself but more to attend to the right school for Kaya, to the school which is more or less equal in quality with school he was part of in Turkey. But in terms of access we did not have a big, big problem. Maybe because we were privileged by this system supported us like ((Beratungs-/Begleitstelle 2)), being part of ((Name der akademischen Institution)). But we had a problem to find the best, the best solution for him« (IP1, Z. 528–535).

Im Gegensatz zu den meisten anderen befragten Eltern und Jugendlichen erlebt Frau Demircan nicht den Zugang zu einer Schule als ein anfängliches Handlungsproblem, sondern die Einmündung ihres Sohnes Kaya in eine ihrem Anspruch entsprechende Schule. Dass Frau Demircan ihre eigene Erfahrung mit dem Schulzugangsprozess aufgrund der erhaltenen Unterstützung als »privileged« bewertet, verweist auch auf ein reflexives Moment in Bezug auf ihre migrationsgesellschaftliche Positionierung und ein Bewusstsein dafür, dass nicht alle migrierten Familien über ein solches Sozialkapital verfügen. Trotz der vergleichsweisen privilegierten Position und Unterstützung bleibt die schulische Platzierung ihres Sohnes für Frau Demircan allerdings ein Problemfeld.

3.4 »this is what successful students do in Germany: They go to Gymnasium« – Wissensbestände zum deutschen Schulsystem

Da sich Frau Demircans Problemwahrnehmung auf die Einmündung in eine qualitativ hochwertige Schule konzentriert und sich von den Aspirationen der meisten anderen befragten Eltern (Wohnortnähe, grundsätzlicher Bildungszugang) unterscheidet, möchte ich an dieser Stelle weiter auf die Umstände und Bedingungen des Schulauswahlprozesses eingehen. Dies betrifft zunächst Frau Demircans Strategie, Kenntnisse zum Schulsystem zu generieren:

»So until we arrive we only had a vague idea about what kind of school system there exists in Germany. Like basic information, like there was a- we learned that there is an international school on campus it is a private school that is what we learned and we learned that it is really expensive which is really not very good option for us for that reason mainly« (IP1, Z. 310–315). Um einen Überblick über das deutsche Schulsystem zu erhalten, spricht Frau Demircan nicht nur mit den Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 2, sondern auch mit ihren Arbeitskolleg*innen und informiert sich bei Familien, die wie sie neu nach Bremen gekommen waren und einen Schulplatz erhalten hatten (IP1, Z. 434–439): »I talked about schools all the time until he get into« (IP1, Z. 439–440). »I have been always informed by other people, I always listen to other people about schoolsystem in Germany. So, this was helpful before I decide to and make the decision about which school is the best« (IP1, Z. 456–459). Als »very supportive and helpful« (IP1, Z. 50) bezeichnet Frau Demircan darüber hinaus eine Privatperson in hoher akademischer Position, die sie als bekannte Persönlichkeit einstuft. Auch von dieser wird sie über »possible good schools in Bremen« (IP1, Z. 387) informiert.

Wie es sich auch im Fall von Frau Nikopolidou (IP8) zeigt, wählt Frau Demircan aus finanziellen Gründen nicht die von ihr favorisierte internationale Privatschule als Schule für ihren Sohn Kaya aus (»not very good option for us for that reason mainly«). Frau Demircan besitzt anfänglich kaum Kenntnisse zum deutschen Bildungssystem und nutzt verschiedene soziale Netzwerke mit einem hohen kulturellen Kapital, die ihr nicht zuletzt dank ihrer spezifischen Position im akademischen Bereich zugänglich sind. Neben der Beratungs-/Begleitstelle 2 als Ressource zur Generierung von Wissen über das Schulsystem und über das Prestige unterschiedlicher Schulen (»possible good schools«) – was ich im Folgenden als ›Schulprestige-Wissen‹ kennzeichne – nutzt sie auch den Austausch mit Arbeitskolleg*innen und anderen migrierten Familien, die aufgrund vergleichbarer Situationen ein spezifisches Erfahrungswissen aufweisen. In Interviews mit anderen Eltern werden vor allem Suchmaschinen im Internet als Quelle für Informationen zum deutschen Schulsystem genannt (IP2, IP8, IP9). Frau Zaidan (IP9), die mit der behördlichen Platzierung ihres Sohnes Qamar an einer Oberschule nicht einverstanden ist (s. Kap. IV.1.3), recherchiert Schulrankings im Internet. An diesem Ergebnis macht sie ihre schulischen Präferenzen fest und hierarchisiert entsprechend des Prestiges eine Auswahl an Gymnasien, auf die Qamar wechseln soll.

Zurück zum Ausgangsfall: Das Ergebnis von Frau Demircans (IP1) Erkundigungen innerhalb ihres sozialen Netzwerks ist, dass sie für ihren Sohn Kaya ein Gymnasium als Schulform wünscht, was sie wie folgt begründet:

»I thought this is what successful students do in Germany: They go to Gymnasium. That is what I heard ((lacht))« (IP1, Z. 859–861). Jedoch ist Frau Demircan unsicher, ob ihr Sohn an einem Gymnasium platziert werden kann: »We were not sure whether the Gymnasium would be- because suddenly the system is divided into three in Germany. We did not have neither in France nor in Turkey. So, and it means a lot to be part of one- [...] the other one in German system. If you do not go to Gymnasium it means a lot to the future

of Kaya. So, I was worried about all this possibilities« (IP1, Z. 76–80). Frau Demircan führt ihre Sorgen zur Platzierung an anderer Stelle weiter aus: »We heard there are three different ways to follow. And if you choose Gymnasium and Ober- ((2 Sec.)) [Interviewerin: Oberschule] Oberschule you can continue university education afterwards. But if you go to the third option you are not allowed to go to university education. That is what we heard. [...] Anyway there are hierarchically different patterns to follow. And to be able to Kaya to continue as the same qualified education as he had in Turkey I found it the best place for him to go to Gymnasium. But I knew that it is also not easy for everyone to follow Gymnasium. Is that the case? I do not know. That is what I heard from other Turkish people who live in Germany [...] in Bremen for a longer period of time than I did. They had grown up their children in Germany in Bremen itself. They told me that for migrant background people it is difficult for them to go- to let their child to Gymnasium. This is getting complicated. And I was very worried whether Kaya would be accepted by Gymnasium itself« (IP1, Z. 511–528).

In den Schilderungen von Frau Demircan offenbaren sich mehrere Narrative zum deutschen Schulsystem und Deutungen zum Gymnasialbesuch, was nun unter Einbezug anderer elterlicher und institutioneller Perspektiven weiter ausgeführt werden soll.

Zunächst wird in Frau Demircans Erläuterung die Vorstellung eines dreigliedrigen, hierarchisierten deutschen Schulsystems deutlich: »suddenly the system is divided into three«. Frau Demircan scheint zwar über die Kenntnis zu verfügen, dass die beiden in Bremen existierenden Sekundarschultypen ›Gymnasium‹ und ›Oberschule‹ einen zu einer Hochschullaufbahn befähigenden Abschluss ermöglichen. Jedoch geht sie von der Existenz einer weiteren, dritten Schulform aus, deren Besuch diesen Bildungsweg ausschließt: »you are not allowed to go to university education«. Auch in den anderen Elterninterviews (IP1, IP2, IP4, IP5, IP8) kursiert die Vorstellung eines im gesamten Bundesgebiet existierenden dreigliedrigen, hierarchisch geordneten Schulsystems – »Haupt, Real und dann Gymnasium« (IP5, Z. 664–665).³¹ Das zeigt sich auch bei denjenigen befragten Eltern, die seit vielen Jahren in Deutschland leben (Herr Ahmadi, IP5), über ein hohes Bildungskapital und gut informierte Netzwerke verfügen (Frau Demircan, IP1) und auch universitäre Seminare zum Bildungssystem besucht haben (Herr Hamidi, IP7). Auch wenn diese die beiden Schulformen ›Gymnasium‹ und ›Oberschule‹ in Bremen kennen, wird offenbar die Vorstellung der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems kaum irritiert. Als Quellen für dieses Wissen werden neben sozialen Netzwerken auch die Ergebnisse der Suchmaschine ›Google‹ genannt (z.B. Frau Gujjar (IP2): »they search a lot in Google. So, he searched that there is a three systems of education«),³² teilweise klingt dies auch in Gesprächen mit institutionellen Akteur*in-

31 Vogel und Samar (2021) weisen in einem Überblicksartikel zu Schulabschlüssen in Deutschland darauf hin, dass es zwar in allen 16 Bundesländern mit unterschiedlichen Schulsystemen und SekI-Schulformtypen noch die Schultypen Gymnasium und Förderschule gibt, jedoch die Schultypen Haupt- und Realschule nur noch in sechs Bundesländern existieren (ebd., S. 6).

32 Bei Eingabe des Suchbegriffs »German schoolsystem« (Abrufdatum 20.10.2022) erwecken die angezeigten Webseiten, so etwa auch das Fachkräfteanwerbeportal ›Make it in Germany‹, den Eindruck, dass das deutsche Sekundarschulwesen ein bundesweit homogenes System ist mit den drei

nen in beratender Funktion an (Beratungsstellen, Übergangwohnheime), sodass davon ausgegangen werden kann, dass dieses Wissen als soziales Deutungsmuster auch durch Interaktionen zwischen Eltern mit institutionellen Akteur*innen stets reaktiviert wird.

Einerseits bewegt Frau Demircan die Sorge, Kaya könne an der »third option« platziert werden – was mit der fehlenden Option, dort einen höheren Schulabschluss machen zu können, der für einen favorisierten Hochschulzugang notwendig ist, begründet wird. Inwiefern dabei auch ein negatives soziales Deutungsmuster operiert, das sich auf den symbolischen Wert der ›Hauptschule‹ und die soziale Stigmatisierung von ›Hauptschüler*innen‹ bezieht (s. Wellgraf 2012), wird in diesem Interview nicht ersichtlich. Andererseits identifiziert Frau Demircan das Gymnasium als die schulische Institution in Bremen, die in qualitativer Hinsicht der in der Türkei eingeschlagenen Bildungskarriere an der Privatschule entspricht (»same qualified education as he had in Turkey«) und die auch erfolgreiche Schüler*innen in Deutschland üblicherweise besuchen: »this is what successful students do in Germany«. Den Gymnasialbesuch assoziiert sie nicht nur mit einem höherwertigen Schulabschluss, sondern auch mit einem symbolischen Mehrwert: Die Platzierung an einer Schule ermöglicht den Schüler*innenstatus, doch durch die Platzierung an einem Gymnasium und das Attribut ›erfolgreich‹ heben sich ›Gymnasiast*innen‹ als erfolgreiche Schüler*innen sozial von anderen ›Schüler*innen‹ ab.

Dass das Gymnasium als historische und in allen Bundesländern verfügbare schulische Institution (s. Kap. III.1.2.2) einen internationalen Ruf als die ›beste schulische Option‹ in Deutschland genießt – und auch eine Art ›Branding‹ darstellt –, zeigt sich nicht nur bei Frau Demircan (IP1). In allen Interviews mit den Eltern und Jugendlichen wird das Gymnasium und seine hierarchische Position erwähnt, wie »Gymnasium schools are very highly« (Herr Gujjar, IP2, Z. 311), »The best one is Gymnasium« (Frau Gujjar, IP 2, Z. 75), »Aber ich habe gehört, Gymnasium ist besser« (Frau Ahmadi, IP5, Z. 710). Auffällig ist, dass die Institution ›Gymnasium‹ stets von allen Interviewten begrifflich korrekt benannt wird, während die Namen anderer Schulformen oft nicht benannt werden können, wie z.B. von Frau Gujjar: »The best one is «lachend» Gymnasium» which is start from the fourth level, right? And the other two name, I forget« (IP2, Z. 75–76). Diesbezüglich ist hinzuzufügen, dass aufgrund der Tatsache, dass die beiden Kinder der Familie Gujjar einen Vorkurs am Gymnasium besuchen, Kenntnisse und Benennungen anderer Schulformen für Frau Gujjar nicht von Relevanz sind.

Zudem geht aus mehreren Interviews hervor, dass das Gymnasium als die schulische Institution betrachtet wird, die vorwiegend von als natio-ethno-kulturell ›Deutsch‹ verorteten Schüler*innen besucht wird. So beschreibt etwa der befragte Jugendliche Tarek (IP11), der für den Besuch der Gymnasialen Oberstufe von der Oberschule 3 mit einem Sozialindex von 4 in einem sozial benachteiligten Stadtteil (s. Kap. III.1.3.1) auf das Gymnasium 3 mit einem Sozialindex von 1 in einem sozial privilegierten Stadtteil wechselt, die soziale Zusammensetzung wie folgt: »Jetzt, als ich auf das Gymnasium ging, ja, jetzt bin ich in Deutschland. In der alten Klasse waren nur drei Deutsche, als ob ich in meiner Heimat bin, jetzt in meiner neuen Schule, alle Deutsche« (IP11, Z. 210–212).

Sekundarschulformen Gymnasium, Realschule und Hauptschule sowie ggf. noch der Option einer Gesamtschule.

Angesichts seiner Wahrnehmung einer natio-ethno-kulturell unterschiedlichen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft symbolisiert der Besuch dieses Gymnasiums für Tarek im Vergleich zur zuvor besuchten Oberschule einen Ort des Ankommens im ›richtigen‹ Deutschland. Zugleich ist er damit einer von wenigen, die es als ›Nichtdeutsche‹ geschafft haben.³³

Die Wahrnehmung Tareks bezogen auf seine Mitschüler*innen auf dem Gymnasium, die er als natio-ethno-kulturell ›Deutsch‹ einordnet, entspricht gewissermaßen auch den vorgefunden lokalen statistischen Verhältnissen, wonach Schüler*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit signifikant seltener nach der Grundschule auf ein Gymnasium und später in eine gymnasiale Oberstufe übergehen (s. Kap. III.1.3). Zudem haben sich die gymnasialen Mittelstufen erst ab Ende 2015 durch die Errichtung von ›Vorkursen‹ allmählich für im Schulalter migrierte Kinder und Jugendliche geöffnet (Kap. III.2.1), sodass sich auch dies auf eine entsprechend geringere Teilhabe nichtdeutscher Staatsangehöriger ausgewirkt haben dürfte. Jedoch ist in Bezug auf Tareks Wahrnehmung zur natio-ethno-kulturellen Zusammensetzung am Gymnasium anzumerken, dass es Unterschiede zwischen Bremer Gymnasien gibt. So weisen diese unterschiedliche Anteile an Schüler*innen auf, denen statistisch ein ›Migrationshintergrund‹ zugeordnet wird (s. Neumann und Maaz 2019a, S. 36).

In einem Interview mit einer Gymnasialleitung wird ebenfalls auf entsprechende Unterschiede verwiesen. Darin wird das »reine klassische Gymnasium« (IP27, Z. 598) dem Gymnasium mit einer »relativ heterogene[n] Schülerschaft« (IP27, Z. 599) gegenübergestellt.³⁴ Im Interviewverlauf wird deutlich, dass sich ›Heterogenität‹ auf die beiden Merkmale ›Migration‹ – »[ein Gymnasium, Anm. J.F.], wo so wahnsinnig viele Flüchtlingskinder und Migranten anlanden« (IP27, Z. 890–891) – und ›Leistung‹ bezieht. Somit verdeutlichen die Adjektive »rein« und »klassisch«, dass das Gymnasium als ein Bildungsort gilt, der üblicherweise mit einer natio-ethno-kulturell als ›Deutsch‹ verorteten sowie einer Leistungs-homogenen Schüler*innenschaft assoziiert wird. Im Umkehrschluss entspricht ein Gymnasium mit einem vergleichsweise höheren Anteil von natio-ethno-kulturell nicht als ›deutsch‹ Verorteten und Schüler*innen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen nicht der Norm und sozialen Vorstellung über ein Gymnasium.

Wie sich für den hier betrachteten Fall der Familie Demircan zeigt, verfügt Frau Demircan über das Wissen eines erschwerten Gymnasialzugangs für diejenigen Schüler*innen mit einem sog. ›Migrationshintergrund‹, wenn sie im Interview feststellt: »for

33 An dieser Stelle sei zumindest am Rande darauf hingewiesen, dass der Wechsel für Tarek auch eine Belastung darstellt u.a. da er am Gymnasium durch seine Mitschüler*innen ›Othering‹-Erfahrungen macht. In der zuvor besuchten Oberschule mit einer Schüler*innenschaft, die Tarek als natio-ethno-kulturell heterogen einordnet, sei er hingegen nicht aufgefallen. Auch in Forschungen von NRW wird thematisiert, dass migrierte Schüler*innen in den Regelklassen Ignoranz- und Ablehnungserfahrungen machen: »Diese ausschließenden und manchmal auch diffamierenden Erfahrungen empfinden Neuzugewanderte belastend und führen dazu, dass sie sich – z.T. auch noch nach Jahren im deutschen Schulsystem und trotz guter Schulleistungen und Deutschkenntnisse – einer Klassengemeinschaft nicht zugehörig fühlen« (El-Mafaalani et al. 2022, S. 1222).

34 Aufgrund der Anonymisierung der Schulen werden hier keine konkreteren Angaben gemacht.

migrant background people it is difficult for them to go- to let their child to Gymnasium. This is getting complicated« (s. graue Textbox oben) und identifiziert dies als eine mögliche Hürde für die Platzierung ihres Sohnes in einem gymnasialen Vorkurs. Als Informationsquelle nennt sie »other Turkish people who live in Germany [...] in Bremen for a longer period of time« (s. graue Textbox oben). Zum einen klingt in den sozialen Netzwerken, zu denen Frau Demircan Zugang hat, ein soziales Deutungsmuster an, wonach die Zugangsproblematik nicht auf die Eigenschaften der Kinder zurückgeführt, sondern institutionell verortet wird.³⁵ Zum anderen jedoch verändert dieser Eindruck über das Bestehen einer möglichen, institutionellen Barriere für Kayas Gymnasialzugang nicht Frau Demircans hohen Bildungsanspruch für ihren Sohn. Das Gelingen ordnet sie in den Bereich des *Möglichen* ein. Darüber hinaus geht es Frau Demircan nicht nur generell um die Beschulung ihres Sohnes an irgendeinem Gymnasium, sondern sie wählt ein konkretes aus, das Gymnasium 1:

»it is known it is one of the best Gymnasiums in Bremen« (IP1, Z. 557). Ihre Wahl begründet Frau Demircan mit konkreten Aspekten des schulischen Angebots, die Historie der Schule³⁶ und dass das Kind einer befreundeten Familie ebenfalls auf dieses Gymnasium übergehen würde: »and we thought that they can be friends. So Kaya might have friends too, which is one of the most important problem during the stages for a student in his situation. So that was another motivation and yea. I mean for instance I heard that it is multicultural atmosphere there« (IP1, Z. 883–887).

Die Auswahl des Gymnasiums 1 begründet Frau Demircan nicht nur mit der erwarteten Qualität der Bildung, die sich ihr über den Eindruck des schulischen Angebots in dieser Bildungsinstitution und der Schulhistorie vermittelt, sondern auch mit sozialen Faktoren: Die Aussicht auf eine mögliche Freundschaft und die Annahme einer dort vorherrschenden »multikulturellen« Atmosphäre deutet sie als positiv für das Wohlbefinden ihres Sohnes Kaya. In der abstrakten Formulierung (»for a student in his situation«) erscheint dies überindividuell an einer sozialen Regel ausgerichtet, die bestimmt was vor dem Hintergrund, »neu« in einem Land zu sein, gut und richtig ist, nämlich die schulische Präferenzsetzung auch an sozialen Beziehungen auszurichten.

Im Kapitel IV.3.6 wird auf den Einmündungsprozess Kayas in das Wunschgymnasium eingegangen. Anschließend werden die Bildungsaspirationen der Familie Ahmadi (IP5), Gujjar (IP2) und Demircan (IP1), deren Kinder ins Gymnasium 1 einmündeten, miteinander verglichen.

35 Auch an zahlreichen anderen Stellen im Interview lässt sich nachweisen, dass Frau Demircan Problematiken im Kontext der Beschulung bei Migration im Schulalter auf strukturelle und institutionelle Bedingungen zurückführt und die Verantwortung institutionell verortet.

36 Aus Datenschutzgründen werden diese Faktoren nicht weiter bestimmt.

3.5 »dass vorher über persönliche Kontakte viel mehr möglich war« – Strategien zur Aufrechterhaltung von Privilegien

Da Frau Demircan das Gymnasium 1 als Wunschschule für ihren Sohn ausgewählt hat, kontaktieren die Mitarbeitenden der spezialisierten Beratungs-/Begleitstelle 2 dieses. Wie Frau Demircan erklärt, ist die Schuleinmündung auf dem Weg einer schulischen Direktanfrage jedoch nicht realisierbar:

»we realized that the system also changed. Before ((Beratungs-/Begleitstelle 2)) was in touch with the school where I could- we could attend. I mean my son could have attended. And they could directly call the head of the school. They could have called directly head of the school and talk to them about if there is [...] any space for my son. But in the new system, that was in the past, in the new system we had to get in touch central authority first a Büro, office, I do not know the exact name of the office. They would gather my information- our information and they would distribute us to somewhere appropriate to my son. Somewhere which is relevant to my son. So for that reason we had to wait to [...] have Termin with this person in this office. It took almost one or two weeks to be able to get in touch with them« (IP1, Z. 54–65).

In diesem Interviewauszug beschreibt Frau Demircan ihre Erfahrung mit dem Schulzugang vor dem Hintergrund einer kürzlich veränderten lokalen Organisationsstruktur der Bildungszugänge bei Migration im Schulalter (Kap. III.2.3). Ihrer Wahrnehmung nach sei die Schuleinmündung über einen schulischen Direktkontakt für die Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 2 bisher ein praktikabler Weg gewesen. Im Zuge der Begleitung von Frau Demircan erfahren diese allerdings, dass ihre bisher übliche Praxis – die Aufnahme über eine schulische Direktanfrage – nicht mehr zielführend ist: Das Gymnasium 1 nimmt Kaya nicht auf und verweist die Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 2, rsp. Frau Demircan, an die Bildungsbehörde (»central authority«, »a Büro«) als zentrale Entscheidungsstelle. Durch die Notwendigkeit, einen Termin mit der Bildungsbehörde zu vereinbaren, entsteht eine Verzögerung im Schulzugangsprozess, die in der Erinnerung von Frau Demircan ein bis zwei Wochen beträgt.

Auch der/die befragte Mitarbeitende der Beratungs-/Begleitstelle 2 geht auf organisatorische Veränderung innerhalb des Schulzugangssystems ein und thematisiert damit verbundene Nachteile für die Durchsetzung von schulischen Präferenzen für ihre Klientel:

»aber das haben wir sehr stark gemerkt, dass vorher über persönliche Kontakte viel mehr möglich war [...] Dass man eben jetzt das okay der Behörde haben muss oder dass man in den Vorkurs muss, auch das wurde ja eingeführt, wenn man keine Deutschkenntnisse hat. Dass man erst registriert sein muss, bevor man offiziell einen Schulplatz zugeteilt bekommt. Und das war vorher anders, da konnte man also ohne registriert zu sein, zumindest scheinbar sich selbst eine Schule, also man hatte mehr eine Wahl, aber und deswegen ist es- war es eigentlich eine Zeitlang schwieriger für uns einen Zugang zu bekommen« (IP18, Z. 1033–1045).

Durch die zunehmende zentrale Organisation und den Versuch einer Einführung von verbindlichen Regeln und Voraussetzungen für alle – hier: behördliche Zustimmung zur Beschulung, verpflichtender Besuch des Vorkurses bei fehlenden Deutschsprachkenntnissen, melderechtliche Registrierung (an anderer Stelle wird auch auf die Einführung eines Gesundheitszeugnisses als zwingende Voraussetzung verwiesen, s. IP18, Z. 1097) – verliert die Beratungs-/Begleitstelle 2 an Einfluss, »über persönliche Kontakte« Schulzüge zu ermöglichen, so wie es den Wünschen der internationalen Wissenschaftler*innen entspricht:

»ich ruf jetzt mal im Sekretariat der Schule an, die ich kenne oder von denen ich weiß, die sind da ganz offen für [...] aber das ist jetzt eben, die Schulen sind jetzt immer so, dass sie sagen, aber es muss das okay der Behörde geben. Vorher hatte ich das Gefühl war es eher so, okay ja, wir haben einen Platz und machen wir« (IP18, Z. 1087–1093).

Wie sich bereits in der Erfahrung von Frau Demircan dokumentiert (s. graue Textbox oben), so bestätigt sich auch hier, dass das neue Organisationssystem insb. für diejenigen Verzögerungen evozieren kann, die durch ihre Kapitalien (insb. soziales Kapital) in der vorherigen Struktur begünstigt waren. Da die Bildungsbehörde als eine der Schule vorgeschaltete Entscheidungsstelle kontrolliert, wer zu welcher Schulform Zugang erhält (s. Kap. IV.2.8), wird die Durchsetzung elterlicher Präferenzen bzgl. einer bestimmten Schule eingeschränkt. Zugleich soll durch die Zentralisierung jedoch sichergestellt werden, dass auch diejenigen Kinder und Jugendliche einen Zugang zu einer Schule erhalten, deren Eltern nicht über Ressourcen, Wissensbestände und Kapitalien verfügen, die einen Schulzugang bzw. eine konkrete Platzierung begünstigen (Kap. III.2.3). So reflektiert die/der Mitarbeitende der Beratungs-/Begleitstelle 2 auch positive Aspekte des neuen Systems der Schulzugsorganisation:

»Allerdings haben wir jetzt das Gefühl von mehr Verbindlichkeit. Auch wenn eine Schulpflicht schon immer bestand, haben wir mehr das Gefühl, dass sich wirklich um jeden gekümmert wird. Und vorher ist vielleicht auch mal jemand durchgerutscht. Gefühl nur, ist sicherlich niemand, weil Schulpflicht besteht, aber man hat mehr das Gefühl, okay, es wird sich jemand kümmern, weil es muss sich jemand in der Behörde kümmern, die Kinder zu platzieren. Im Nachhinein ist vielleicht besser so, weil auch am Ende alle einen Platz bekommen werden, auch die die nicht über ((Name Beratungs-/Begleitstelle2)), aber alle Kinder werden registriert und bekommen eine Zuteilung für eine Schule oder für einen Vorkurs. Und ja, dauert vielleicht länger, weil man eben sehr viel Arbeit bündelt an einer Stelle, aber jeder kommt dran. Vorher hatte ich das Gefühl, nur die die sich kümmern, kommen dran so oder kommen zeitnah dran oder so. Jetzt habe ich das Gefühl, jetzt kommt jeder ran« (IP18, Z. 1047–1060).

In dieser Argumentation verschiebt sich der Fokus von der spezifischen Klientel »internationale Wissenschaftler*innen« der Beratungs-/Begleitstelle 2 auf die Gesamtheit der nach Bremen migrierten Kinder und Jugendlichen. Das neue System wird gewissermaßen aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive evaluiert: In diesem Sinne erscheinen dem/der befragten Mitarbeiter*in der Beratungs-/Begleitstelle 2 die wahrgenommenen Verzögerungen, die auf die Zwischenschaltung der Bildungsbehörde als

Verteilerstelle für die Schulplätze zurückgeführt werden, im Hinblick auf die Funktion, *allen* einen Schulzugang zu garantieren, als gerechtfertigt. Der/die Mitarbeitende der Beratungs-/Begleitstelle 2 erkennt einen großen damit verbundenen Arbeitsaufwand für die Behörde (›weil man eben sehr viel Arbeit bündelt an einer Stelle‹). Jedoch gerät dabei nicht die bereits in Kapitel IV.2.7 herausgestellte Problematik in den Blick, dass diese entscheidende Aufgabe nicht durch einen für die Arbeit notwendigen Personalschlüssel gedeckt ist. Diese Problematik dokumentiert sich an anderer Stelle im Interview mit dem/der Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 2: »Es kann sein, dass die Behörde sagt, so wie das letzten April [2018, Anm. J.F.] war, es dauert jetzt noch so und so lange bis wir überhaupt Zeit haben, das Kind dort einzupflegen in den Computer« (IP18, Z. 837–839). Diese Formulierung bestätigt, dass Verzögerungen durch eine mangelhafte personelle Ressourcenausstattung an zentralen Stellen ausgelöst werden können und nicht zwingend auf kapazitative Engpässe an Schulplätzen zurückgehen.

Zudem ist im Hinblick auf den Gerechtigkeitsaspekt im neuen Schulzuweisungssystem zu vermerken, dass die schulische Zuweisung unter der Berücksichtigung von Wartezeiten erfolgt, zumindest dann, wenn nicht genügend Schulplätze verfügbar sind. So beschreibt es z.B. die Leitung der Oberschule 2a aus ihrer Perspektive: »Es ging früher auch direkt über uns dann. Direkt über ((Name der Ansprechperson im Schulsekretariat)). Aber die Behörde hat das reguliert, damit sie da einen Überblick haben, wer länger wartet, also wer früher drankommt« (IP25, 38–41). Jedoch ist mit Verweis auf die vorangegangenen Prozessanalysen anzumerken, dass die Verteilung der Vorkurskandidat*innen nicht gänzlich nach dem ›Windhundprinzip‹ erfolgt, da ggf. auch andere Faktoren bei der Zuweisung berücksichtigt werden. Hierzu gehört etwa die bereits erwähnte Kilometerregelung (Schulzuweisung in Wohnortnähe), dass die Kinder und Jugendlichen für eine schulische Zuweisung die bürokratischen Voraussetzungen erfüllen müssen (das Gesundheitszeugnis und insb. die melderechtliche Registrierung) oder, wie sogleich im vierten Fall der Familie Khalil nachzuvollziehen sein wird (Kap. IV.4), dass schutzsuchende Kinder und Jugendliche (Rechtszone III) erst dann für die schulische Zuweisung in Frage kommen, wenn sie die Erstaufnahmeeinrichtung verlassen haben.

Der/die Mitarbeitende der Beratungs-/Begleitstelle 2 stellt zwar im gerechtigkeits-theoretischen Sinne die Vorteile des neuen Organisationssystems heraus. Jedoch arbeiten die Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 2 weiterhin daran, Privilegien für ihre Klientel aufrechtzuerhalten, indem die den Schulzugang begünstigenden Strategien an die neue Organisationsstruktur angepasst werden:

›und wir fahren den Weg der offiziell nicht ganz so gern gesehen wird, dass wir eben selber bei den Schulen anrufen und fragen, wo sind noch Schulplätze frei, weil manchmal zufällig ein Kind wegzieht, aber es war noch gar keine Zeit das der Behörde zu melden, sodass wir eben gleich an der Schule dran sind. Und da haben wir ein paar Schulen, mit denen klappt das sehr, sehr gut und die freuen sich auch über die Bereicherung, Kinder aufzunehmen. Aber es ist da auch immer in der Schule das Bewusstsein, das müssen Sie aber unbedingt der Behörde sofort sagen, dass wir in Kontakt sind, also das- also die- den Schulen ist es klar, dass es eine gute Absprache trotzdem mit der Behörde geben muss. Und wir haben das Gefühl, dass sich die Behörde häufig darauf einlässt, weil es auch eine Arbeitserleichterung für die Behörde einfach ist,

weil es ist ja schon ein Platz gefunden. So, dann läuft da so ein Matching quasi von unten durch uns anstatt von oben über die Behörde. Aber weil man eben zweigleisig fährt, ist das schon immer ein relativ großer Aufwand für einfach nur ein Kind oder ein Geschwisterpaar, das zu platzieren in Schulen« (IP18, Z. 172–187).

So wird einerseits der Weg »von oben über die Behörde« (IP18, Z. 185) verfolgt, indem, wie bereits geschildert (Kap. IV.3.3), Verwaltungsabläufe beschleunigt oder Familien bei Terminen mit Entscheidungsträger*innen unterstützt werden. Andererseits werden bestehende, informelle Kontakte zu Schulen gepflegt, die für ihre Klientel besonders interessant sind, weil sich diese erfahrungsgemäß als besonders aufgeschlossen für die Aufnahme dieser Kinder zeigten (»freuen sich auch über die Bereicherung, Kinder aufzunehmen«) oder weil sie in der Nähe von akademischen Institutionen und damit dem Arbeitsplatz der Eltern liegen (IP18, Z. 338–339). Durch dieses als aufwändig empfundene Vorgehen (»schon immer ein relativ großer Aufwand«) ist die Beratungs-/Begleitstelle 2 der Bildungsbehörde quasi einen Schritt voraus und kann eine den Wünschen der Eltern entsprechende schulische Platzierung begünstigen – wenn auch nur unter der Voraussetzung, dass Plätze an Gymnasien und Oberschulen in präferierten Stadtgebieten verfügbar sind: »aber dennoch gibt es eben Grenzen und manchmal keinen Platz in Vorkursen« (IP18, Z. 171–172). Tritt dieser Fall ein, so kann dies den Entschluss internationaler Wissenschaftler*innen, ihren Aufenthalt in Deutschland zu beenden, mitbegründen, wie im letzten Kapitel innerhalb dieses Falls thematisiert werden wird. Doch zunächst möchte ich noch einmal auf den Platzierungsprozess der Familie Demircan (IP1) im Vorkurs des Gymnasiums 1 zurückkommen.

3.6 »I wrote some letter to them about what we needed« – Die Artikulation einer gymnasialen Bildungsaspiration

Frau Demircan beschreibt in der folgenden Schilderung ihre Vorbereitung auf die Termine und die Interaktionen mit den institutionellen Entscheidungsträger*innen in der Bildungsbehörde und dem Gymnasium 1, um Kaya an der gewünschten Schule zu platzieren:

»And until I get in touch with them [=Bildungsbehörde, Anm. J.F.] I wrote some letter to them about what we needed, what is important for us and what we prefer. We have mentioned also the name of the Gymnasium that we [...] wanted to get in. [...] we mentioned what we need explain everything in our- in my letter what we need what kind of also characteristics of Kaya, the past progress of Kaya in his education etcetera. We documented all this and we wrote a letter and mentioned that he wants- we want him to go to ((Gymnasium 1)). And on the phone we also mentioned ((Name Privatperson)). That was I think important. And the person [=Mitarbeiter*in Bildungsbehörde, Anm. J.F.] knew ((Name Privatperson)) by chance, [...] [She/He] knew [him/her] from [his/her] books you know. [He/She] was known generally, [he/she] is known in general. [...]. In the end we went to this Termin and we received really a lot of respect and a lot of interest from this person in the office. [He/She] was really interested in our problem [...] and [he/she] said:

do not worry we will find out the best for Kaya. And then [he/she] suggested me to go and talk to the head of the Gymnasium. And I asked for a Termin from the Gymnasium and I had the chance to talk to the head of the Gymnasium as well. And I document everything again. The way how- to what extend Kaya has been educated in what way and his language skills etcetera. I documented all this and [he/she] said we are happy to have him despite the fact that this- the class is at the moment is full but if you are in two weeks it will be ready for him. So in [Name Monat] he started to ((Gymnasium 1)). But until that moment we were not sure what is going to happen and we had really hard time about what is going to happen to his school- whether he is going to be able to attend somewhere near me and qualified enough, somewhere that I can trust in terms of education to be able to take care by teachers etcetera« (IP1, Z. 82–106).

Kaya kommt etwa zweieinhalb Monate nach seiner Ankunft in Bremen in den Vorkurs des Gymnasiums 1.

In dem Interviewauszug wird deutlich, dass sich das Schulplatzierungsverfahren für Frau Demircan als undurchsichtig darstellt: Es ist nicht transparent, welche Erwartungen in Bezug auf die Platzierung im gymnasialen Vorkurs gestellt und nach welchen Kriterien Entscheidungen getroffen werden: »we were not sure what is going to happen«. Einerseits wird die Undurchsichtigkeit des Platzierungsprozesses und sein ungewisser Ausgang als belastend erlebt: »we had really a hard time«. Andererseits wird die Platzierung am Gymnasium 1 jedoch auch als eine ungebrochene Erfolgsgeschichte dargestellt, was vor allem Frau Demircans Engagement und Geschick, sowie ihres privaten Beziehungsnetzwerkes zuzurechnen und nicht etwa, wie bei der Familie Ahmadi (IP5, Kap. IV.2.8), als Ergebnis eines kapazitiven Zufalls zu werten ist: »dann sagt, Ja. Der einzige, dass der Vorklasse haben das ((Gymnasium 1))« (IP5, Z. 688–689).

Frau Demircan präsentiert sich als handlungsmächtig, da sie in der Lage ist, Einfluss auf die Zuweisung zum Wunschgymnasium zu nehmen. Auch ohne ein explizites Wissen darüber, was in diesem konkreten Fall zu tun ist, um ihr Ziel zu erreichen, erfüllt sie die institutionellen Erwartungen. Sie artikuliert ihre Wünsche gegenüber den Entscheidungsträger*innen und hat eine Vorstellung davon, was dabei relevant sein könnte. Ähnlich wie in einem Bewerbungsverfahren versucht sie, ihren Sohn als einen Schüler mit einer hervorragenden Bildungsbiographie zu präsentieren, indem sie die bisherige Bildungskarriere schriftlich darlegt und die Bildungserfolge durch Dokumente wie Empfehlungsschreiben und Zeugnisse bestätigt (IP1, Z. 424–433). Auf diese Weise versucht sie, eine Passung ihres Sohnes mit der Schulform hervorzuheben. Zudem nutzt Frau Demircan ihr soziales Kapital, indem sie bei den Terminen mit Entscheidungsträger*innen in Begleitung von Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 2 erscheint und ihre persönliche Verbindung zu einer Person mit einer hohen Reputation im Feld erwähnt, die auch der/die entsprechende Behördenmitarbeitende zu kennen scheint (»know [him/her] from [his/her] books«). Die Demonstration prestigereicher sozialer Beziehungen, die ihren Status erhöhen, hält Frau Demircan als bedeutsam für das Erreichen ihres Ziels: »That was important I think«. Folglich wird sie auch auf eine ihrem Status entsprechende Art und Weise behandelt: Die Bildungsbehörde agiert für sie wie eine Servicestelle (»do not worry, we will find out the best for Kaya«). Sie wird

respektvoll und zuvorkommend behandelt (»we received really a lot of respect and a lot of interest«) und mit den entscheidungsrelevanten Personen (»with the head of the school«) in Kontakt gebracht. Im Ergebnis scheint sich sogar die Leitung des Wunschgymnasiums darüber zu freuen, ihren Sohn beschulen zu können (»[he/she] said, we are happy to have him«) – auch wenn Frau Demircan erneut eine kurze Wartezeit von zwei Wochen in Kauf nehmen muss.

Ich möchte an dieser Stelle vergleichend auf die Familie Gujjar (IP2) zurückkommen, deren Kinder wie bei der Familie Ahmadi (IP5) und Demircan (IP1) über die vorgesehenen Selektionsstellen (Bildungsbehörde, Gymnasium) im Vorkurs des Gymnasiums 1 platziert werden. Die Eltern Gujjar betonen im Interview mehrfach, dass ihre Kinder in Pakistan eine ausgezeichnete international anschlussfähige Bildung an einer teuren Privatschule genossen hätten (»Cambridge level of school«, IP2, Z. 93). Sie beschreiben – wie sogleich Zitate von Frau Gujjar beispielhaft illustrieren – sowohl sich selbst als auch ihre Kinder als äußerst bildungsaffin und leistungsorientiert: »I belong to teacher family« (IP2, Z. 246–247); »my childrens are both are interested to learn [...] capable« (IP2, Z. 315). Jedoch wird ebenso wie bei der Familie Ahmadi anfänglich kein gymnasialer Beschulungswunsch formuliert. Herr Gujjar erklärt dies wie folgt:

»But some friends, I have met. So this friends have to sometimes discuss about the schools and other things, so I got some [...] information about that Gymnasium schools are very highly and then- [Frau Gujjar: Gymnasium is are very good] very good. So luckily, this is- Because we were not in intention clearly to get the- get admission Gymnasium. First, my wish was any school« (IP2, Z. 309–315).

Im Interview finden sich zwei Begründungen, warum die Beschulung in einem Gymnasium anfänglich nicht angestrebt wurde: Wie bereits im Rahmen des Kapitels IV.2.3 thematisiert, erwies sich der *Zugang* zum Schulsystem als ein anfängliches Handlungsproblem. Den Eltern Gujjar fehlte es an Informationen zu lokalen Unterstützungsstrukturen, zentralen Anlaufstellen und dem Aufbau des Schulsystems (Lokal- und Schulsystemwissen), sodass die Formulierung schulischer Präferenzen kaum möglich war. Zudem wird die Institution Gymnasium – wie es sich im obigen Zitat bereits andeutet – im sozialen Umfeld der pakistanischen Community als ein sehr hochrangiger Bildungsort wahrgenommen, der für diese kaum erreichbar erscheint, wie in folgender Schilderung von Herrn Gujjar deutlich wird:

»Because so many Pakistani already are here. [...] Their children are not starting in Gymnasium-like level school. So, when I told them that I managed to get admission in Gymnasium, they were surprised because it is not easy to go. Because they need a proper background of the schooling. And [...] their level of schooling should be really high. [...] Because last ten to fifteen years, these people migrate from Pakistan. As I told you, the situation in Pakistan is not very good. So, their parents were not good educated. So, what are will they got any school that- that just got admission for their children« (IP2, Z. 439–449).

Anders als bei Frau Demircan (Kap. IV.3.4) wirkt das soziale Deutungsmuster einer schwierigen Zugänglichkeit zum Gymnasium im Kontext von Migration bei der Familie Gujjar restriktiv auf die Herausbildung eines gymnasialen Beschulungswunsches. Dies bestätigt sich für die Familie empirisch darüber, dass kein Kind aus dem pakistanischen Bekanntenkreis ein Gymnasium besucht. Zur Herausbildung einer entsprechenden Bildungsaspiration fehlt es damit an *Rollen Vorbildern*, die, so zeigen es Erkenntnisse aus der Bildungsungleichheitsforschung, für eine Erfolgserwartung relevant wären (s. z.B. Carnicer 2020, S. 320). Mit der Platzierung in einem gymnasialen Vorkurs – die der Vater nicht zuletzt als seinen Verdienst herausstellt (»I managed to get admission«) – werden die Erfahrungen ihres pakistanischen Umfelds irritiert und das exzeptionelle Ereignis wird bewundernd zur Kenntnis genommen (»they were surprised«). Jedoch scheint die Seltenheit dieser Erfahrung auch einen Rechtfertigungsdruck auszulösen, sodass Herr Gujjar die Zuweisung zum gymnasialen Vorkurs über das familiäre Bildungskapital plausibilisiert (vorangegangene Schulbildung der Kinder, Bildung der Eltern). Dabei wird eine Distinktion hergestellt zwischen der Familie Gujjar (hohes Bildungskapital) und den anderen Pakistani (»these people«, »not good educated«). Wenn auch auf ungünstige Umstände in Pakistan verwiesen wird, so folgt die Argumentation dennoch der Logik, dass insbesondere die ungenügende Bildung der ›migrierten Eltern‹ dafür verantwortlich ist, dass ihre Kinder nicht auf ein Gymnasium kommen. Nicht in den Blick geraten hierbei potentielle leistungsunabhängige, institutionelle Begünstigungs- oder Benachteiligungsfaktoren in der Aufnahmegesellschaft (u.a. kapazitative Bedingungen, der Direktkontakt zu entsprechenden Entscheidungsträger*innen, rassistische Diskriminierungen).

Während sich Frau Demircan selbst als Person darstellt, deren gezielte Aktivitäten bewirken, dass ihr Sohn an dem gewünschten Gymnasium 1 platziert wird, sind es in der Schilderung von Frau Gujjar ihre Kinder, die eine aktive Rolle bei der Vorbereitung und der Interaktion mit den Entscheidungsträger*innen einnehmen:

»They have prepared for themselves [...] to speak in interview, which we have Termine from senator. [...] When the [man/lady] knows that they- Of course they know English and speaking and writing. So she said, there is two places in ((Gymnasium 1)), which is very good Gymnasium. <<lachend> When I heard Gymnasium, I became very happy, because> that- that was the dream of my children to get admitted in Gymnasium. So, even they know history [...] of German by the Internet on Google, that maybe [...] they are will be the question asked by the [man/lady] or a principle. And they learn alphabet and (univers.) You know? Articles about. So they know each and everything. [...] So, then we got appointment from Gymnasium and they (univers.) study, when the [lady/man] asked us about the education of ((Ort in Pakistan)) or what they have been done in ((Ort in Pakistan)) and we said, we are from the (Cambridge) level of school. So [she/he] said: They can write good English or read or speak? I said: Yes, it is very common in ((Ort in Pakistan)). And very expansive as well. So, she said: Ja, very lucky. I have two places in ((Gymnasium 1))« (IP2, Z. 79–88).

Ähnlich wie bei Frau Demircan zeigt sich auch im Interview mit den Eltern Gujjar, dass sich das Platzierungsverfahren und die Entscheidungskriterien für die Eltern als undurchsichtig erweisen. Die Kinder, deren Intelligenz und Lernaffinität betont wird, ori-

entieren sich in ihrer Vorbereitung auf die Aufnahme an der Schule an antizipierten Vorstellungen darüber, was hierfür relevant sein könnte. Sie versuchen, sich über Suchmaschinen Wissensinhalte anzueignen, die sich auf Deutschland und die deutsche Sprache beziehen. Von den behördlichen und gymnasialen Entscheidungsträger*innen wird ihnen jedoch vermittelt, dass vor allem die Bestätigung des Vorhandenseins fortgeschrittener Englischsprachkenntnisse und die Erwähnung des teuren Privatschulbesuchs ausschlaggebend zu sein scheint. Dies bestätigt sich im Interview mit behördlichen Entscheidungsträger*innen (Kap. IV.2.8) und klingt auch im Interview mit der Leitung des Gymnasiums 1 an (IP24, Z. 449–452).

In der Aussage »that was the dream of my children to get admitted in Gymnasium« wird offenbart, dass ein Gymnasialbesuch der Kinder einer idealistischen Bildungsaspiration (Roth et al. 2010, S. 210) entsprach, jedoch als keine realistische Bildungsoption erachtet (negatives soziales Deutungsmuster, keine Vorbilder) und daher zunächst nicht angestrebt wurde. Letztlich wird der Traum der gymnasialen Platzierung für die Kinder wahr und löst auch bei den Eltern Glücksgefühle aus, nicht zuletzt da diese durch den Privatschulbesuch bereits ökonomisches Kapital in die Bildung ihrer Kinder investiert hatten. Da ein gymnasialer Beschulungswunsch nicht von der Familie geäußert, sondern die gymnasiale Eignung durch externe Entscheidungsträger*innen erkannt wurde, stellt die behördliche Gymnasialzuweisung eine doppelte Auszeichnung für die Leistung der ganzen Familie dar: den Fleiß und die Bildungsleistung der Kinder, die bereits in Pakistan geleistete ökonomische Bildungsinvestition der bildungsaffinen Eltern und die erfolgreiche familiäre Präsenz bei den Terminen mit Entscheidungsträger*innen in Bremen.

Abhängig von der familiären Erwartung und Ausgangsbedingung wird die Platzierung im Vorkurs des Gymnasiums 1 von den Eltern unterschiedlich erlebt und gedeutet. Aufgrund der fehlenden Deutschsprachkenntnisse des Sohnes hatte die Familie Ahmadi (IP5) eine geringe Erwartungshaltung an die Bildungsplatzierung, wie Herr Ahmadi erklärt: »dass er auch die deutsche Sprache nicht sprechen konnte und sowas weiter, haben wir nicht mehr erwartet und so« (IP5, Z. 774–775). Das Elternpaar Ahmadi nimmt wahr, dass sich die Platzierung zunächst auf den Vorkurs begrenzt, diese wird daher noch nicht als ein leistungsbezogener Erfolg gewertet – obwohl der Sohn Bilal durchaus zentrale Vorgaben und informelle Kriterien erfüllt (u.a. durchgängige Schulbiographie, Englischsprachkenntnisse, Privatschulbesuch im Herkunftsland, Kap. IV.2.8). »Der/die [=Mitarbeitende in der Bildungsbehörde, Anm. J.F.] sagte, es gibt eine Vorkurs in ((Gymnasium 1)) und so. Auch egal wer kommt und so. Schicken wir hin. Erstmal den Vorkurs. Mal gucken überhaupt« (IP5, Z. 654–656). Bei der Familie Ahmadi ist die Information angekommen, dass für den Übergang in den gymnasialen Regelbetrieb eine weitere Schwelle überwunden werden muss: »Und die haben gesagt, natürlich dagegen richtig kämpfen, dass der auch da bleibt« (IP5, Z. 667–668). Der Vorkurs wird als ein gesondertes System wahrgenommen, in welchem die Eignung für eine gymnasiale Bildungskarriere noch unter Beweis gestellt werden muss. Bei der Familie Gujjar (IP2) löst die Platzierung im gymnasialen Vorkurs hingegen Euphorie aus und wird als ein überraschender, jedoch auch verdienter Erfolg erlebt. Zum Zeitpunkt des Interviews besuchen die Kinder seit vier Monaten den Vorkurs. Im Interview wird nicht deutlich, ob die Eltern in Kenntnis darüber sind, dass erst nach dem Ende des Vorkurses über den Übergang in den gymna-

sialen Regelbetrieb entschieden wird. Bei Frau Demircan (IP1) tritt zwar mit der Platzierung im gymnasialen Vorkurs am Gymnasium 1 eine Erleichterung ein, da ihr Ziel der Einmündung in die Wunschschule erreicht wurde. Jedoch werden ihre Erwartungen an eine qualitativ hochwertige Bildung enttäuscht, wie im Folgenden weiter erläutert wird.

3.7 »I was expecting the German school system more experienced« – Das deutsche Schulsystem als Risiko für die Bildung migrierter Schüler*innen?

Zum Interviewzeitpunkt Anfang 2018 besucht Frau Demircans Sohn Kaya seit fast einem Jahr den Vorkurs des Gymnasiums 1 und nimmt im Sinne des »teilintegrativen Modells« (Massumi und Dewitz 2015, S. 44) fachbezogen und stundenweise am regulären Unterricht teil. Frau Demircans Erwartungen an eine qualitativ hochwertige Bildung für ihren Sohn werden jedoch am Gymnasium 1 nicht erfüllt, wie diese ernüchtert feststellt:

»I was expecting the German school system more experienced about hosting a child who does not know German, hosting a child who comes from another country. But I found that surprisingly that this is not the case, especially for the Gymnasium probably this is the case. I mean. As I heard from other people who are involved in study on education like professors that I met. They for instance [...] told me that Gymnasium are not experimented enough with this kind of students. Maybe this is the case, I do not know. Is it the general system which do not have enough experience? I do not know. Or maybe this is only Gymnasiums which does not have enough experiences in this sense which is the case I am not sure about that. But my experience with this school that Kaya attended which is a Gymnasium, they did not have enough experiences. This was surprising point for me. Although it is known it is one of the best Gymnasiums in Bremen, they still does not have enough infrastructure for this kind of students like Kaya. They did not have enough informations in terms of how to coordinate this regular classes and German class. That was a problematic and is still problematic in my mind« (IP1, Z. 543–561).

Frau Demircan erlebt das als ein Ort hochwertiger Bildung antizipierte Gymnasium als nicht qualifiziert in der Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse migrierter Schüler*innen. Dies macht sie am Fehlen einer angemessenen Eingliederungsstruktur (»infrastructure«) und einer unzureichenden Abstimmung zwischen den beiden Systemen ›Vorkurs‹ und ›Regelklasse‹ fest. Frau Demircan responsabilisiert hierbei keine einzelnen Personen oder Akteur*innen, sondern nimmt eine das System als solches reflektierende Perspektive ein. Sie erklärt sich das Versagen des gymnasialen Systems mit einer fehlenden Erfahrung der Institution Gymnasium in der Beschulung migrierter Schüler*innen: »did not have enough experience«, »did not have enough information«. Folglich wirkt sich die fehlende institutionelle Adressierung dieser Schüler*innengruppe in der Vergangenheit nachhaltig negativ auf die gegenwärtige institutionelle Struktur und den institutionellen Wissenshaushalt aus: »still does not have enough infrastructure for this kind of students«.

In dem Interview mit der Leitung des Gymnasiums 3 wird deutlich, dass diese Problematik auf der Seite der Gymnasialleitungen ebenfalls gesehen wird: »wir hatten am

Anfang keinen Raum, kein Buch, wir hatten keine Lehrer, wir hatten nichts. Wir standen mit nichts da« (IP28, Z.143-144). In der dramatischen Aneinanderreihung von fehlenden zentralen Ressourcen für die Umsetzung von Bildungsvorgaben (Raum, Personal, Schulmaterial) wird eine Situation skizziert, die den Eindruck erweckt, eine Schule müsse von Grund auf neu errichtet werden, um den migrationsgesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Die Anpassung institutioneller Strukturen an migrationsgesellschaftliche Bedingungen und Veränderungen erscheint hingegen nicht denkbar.

Frau Demircan führt ihre Analyse der fehlenden Erfahrung des Gymnasiums mit migrierten Schüler*innen nicht nur auf ihre individuelle Beobachtung zurück, sondern bezieht sich dabei auch auf Gespräche mit Bildungsexpert*innen (»professors that I met«), die ihr aufgrund ihres entsprechenden sozialen Kapitals möglich sind. Ihre Beobachtungen werden damit als *wissenschaftlich* fundiert und nicht nur für ihren speziellen Fall gültig präsentiert.

Im Interviewverlauf begründet Frau Demircan anhand zahlreicher Beispiele und Situationen in Kayas Schulalltag ihre Unzufriedenheit mit der Qualität der Schulbildung ihres Sohnes. Da die Unterrichtssituation in der Schule nicht der zentrale Gegenstand der Forschung ist,³⁷ Frau Demircans Erleben jedoch relevant für die Entscheidung ist, Kayas Schulbesuch in Deutschland zu unterbrechen (Kap. IV.3.8), sollen ihre zentralen Kritikpunkte zusammengefasst werden: Frau Demircan kritisiert den geringen Unterrichtsumfang, der sich in den ersten beiden Monaten im Vorkurs auf zweieinhalb Stunden pro Tag beschränkt hatte. Außerdem sei die Anwesenheit der Vorkurs-Schüler*innen in der Schule nicht kontrolliert worden. Dies wirft bei Frau Demircan nicht nur Fragen in Bezug auf die Qualität auf, sondern die geringe Stundenanzahl stellt sie auch vor eine Betreuungsproblematik. Zudem erweist sich die später einsetzende Teilnahme ihres Sohnes am Regelunterricht in bestimmten Fächern wie Mathematik, Biologie, Sport und Kunst als nicht an seinen Bedürfnissen ausgerichtet: Die Unterrichtsteilnahme findet nur an bestimmten Tagen statt, sodass Kaya seitens der Institution nicht dazu befähigt wird, die entsprechenden Fächer und Fachinhalte vollumfänglich mitverfolgen zu können (IP1, Z. 151–193). Aufgrund dieser partiellen Unterrichtsteilnahme wird Kaya zudem strukturell von der Weitergabe von relevanten Informationen ausgeschlossen, die grundlegend dafür sind, dass dieser dem Unterricht folgen kann: Er erlangt keine Kenntnis über Hausaufgaben, sodass er diese allein aus diesem Grund nicht erfüllen kann, und erhält keine Liste über Schulbücher, die für den Fachunterricht besorgt werden sollen. In der Folge muss er dem Unterricht ohne die entsprechenden Schulmaterialien folgen (IP1, Z. 174–192). Frau Demircan resümiert in Bezug auf die schulische Situation ihres Sohnes: »he was general out of context. That was normal« (IP1, Z. 182–183). Zugleich antizipiert Frau Demircan die institutionelle Erwartung, dass Kaya seine Leistung kontinuierlich steigern werde: »He [=Lehrperson, Anm. J.F.] was expecting him to do the progress very quickly, quicker than his situation would allow him« (s. IP1, Z. 184–185).

In Frau Demircans Erfahrung spiegelt sich damit eine Spielart des »teilintegrierten« Vorkursmodells wider, die von Bremer Bildungsforscher*innen kritisiert wird: Nehmen

37 An dieser Stelle sei auf die ethnographisch-praxistheoretische Forschungsarbeit von Lydia Heidrich verwiesen (Veröffentlichung voraussichtlich Ende 2024), in der sie auf Basis von Unterrichts- und Schulbeobachtungen die Beschulung von migrierten Schüler*innen analysiert.

Schüler*innen nur stundenweise am Fachunterricht teil, können sie diesem nicht folgen, »weil sie nicht kontinuierlich am Kompetenzaufbau durch die Teilnahme an allen Stunden einer Woche beteiligt sind« (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 11, s. Kap. III.2.2). Auch Befunde aus Untersuchungen in NRW zeigen, dass für migrierte Schüler*innen unabhängig vom schulorganisatorischen Modell »in vielen der untersuchten Fälle keine Vermittlung von curricularen Fachinhalten oder die gezielte Einbindung in den Fachunterricht der Regelklasse vorgesehen ist« (El-Mafaalani et al. 2022, S. 1217).

Frau Demircan spricht diese Problematiken den Lehrer*innen gegenüber an und macht die Erfahrung, dass ihre Kritik angenommen wird:

»I do not know whether all teachers would do that but he took note of my questions my ideas and my suggestions and I realised that for instance after me I had another friend who had her daughter attend to the same Gymnasium with Kaya. Now they are having books in advance. You know they are taking my response seriously and they applying it as I realised« (IP1, Z. 582–587).

In dieser Schilderung lässt sich erkennen, dass sich Frau Demircan von den Lehrpersonen als gestalterische Akteurin ernst genommen fühlt. Auf ihre Problemmeldung wird reagiert und Missstände verbessern sich zumindest für die nächste Generation, insofern zahlen sich ihre Interventionen aus. Jedoch muss Frau Demircan gegenüber der Schule und den Lehrer*innen eine kontrollierende Position einnehmen, damit die Bildungsinteressen ihres Sohnes gewahrt werden (s. IP1, Z. 125–136). Da Frau Demircan beobachtet, dass die Schule trotz ihrer Interventionen dem Bildungsauftrag nicht gerecht wird, organisiert sie eine außerschulische Nachhilfe, die an der Universität angesiedelt ist und sich an Schüler*innen ›mit Migrationsgeschichte‹ sowie auch gezielt an (ehemalige) Vorkurschüler*innen richtet.

Wie ich aus weiteren Gesprächen mit Frau Demircan Ende 2018 und Mitte 2019 erfahre, setzen sich auch nach Kayas vollständigem Übergang in den Regelunterricht zahlreiche Problematiken fort. Ohne das Engagement von Frau Demircan, die stets versucht, über Rechtsansprüche informiert zu sein, wären etwa einige erleichternde, institutionalisierte und rechtlich verbindliche Regelungen nicht angewendet worden, wie etwa ein Nachteilsausgleich gemäß § 7 Abs. 2 BremSchulG, der eine längere Bearbeitungszeit für Prüfungen ermöglicht,³⁸ und insbesondere eine Sprachersatzregelung gemäß § 28 Abs. 3 Zeugnisverordnung. Gemäß dieser können Schüler*innen, die ab Jahrgangsstufe 7 erstmals in einer deutschen Schule aufgenommen wurden, »am Ende der Sekundarstufe I die Note in der Herkunftssprache« durch die der ersten Fremdsprache ersetzen.

38 In regelmäßigen Informationsschreiben der Bildungsbehörde werden Schulen über den Nachteilsausgleich informiert (s. Nr. 51/2017, Nr. 37/2018, Nr. 61/2019, Nr. 131/2020). Darin ist festgehalten, dass analog zu den Regelungen für Schüler*innen mit einer Lese-/Rechtschreibschwierigkeit ehemaligen Vorkurs-Schüler*innen, die seit höchstens zwei Jahren vollständig am Regelunterricht teilnehmen, bei Klausuren eine verlängerte Bearbeitungszeit von 30 Minuten »gewährt werden« kann (ebd.). In den Informationsschreiben von 2017 und 2018 wird zusätzlich angemerkt, dass während der Prüfungen auch die Nutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs gewährt werden könne. Dieser Zusatz entfällt jedoch in den Informationsschreiben von 2019 und 2020.

Bei denjenigen, die wie Kaya Demircan ab Jahrgangsstufe 5 aufgenommen wurden, gilt dies für die zweite Fremdsprache (ebd.). Die Regelungen sind zumindest dann anwendbar, wenn die Sprachkenntnisse einer der 17 Sprachen (Stand: Schuljahr 2019/20) entsprechen, für die Prüfungen vorgesehen sind. Sprachkenntnisse in anderen als den angebotenen Sprachen werden in Bremen hingegen nicht berücksichtigt.³⁹ Mit der Sprachersatzregelung ist es für Kaya möglich, seine Erstsprache Türkisch als Bildungsleistung zu kapitalisieren. Nach einer bestandenen Prüfung kann diese in seinem Fall die zweite Fremdsprache Französisch ersetzen.⁴⁰ Sowohl der Nachteilsausgleich (längere Bearbeitungszeit bei Prüfungen) als auch die Sprachersatzregelung – so lässt sich interpretieren – sind darauf ausgerichtet, die Bildungsbedarfe migrierter Schüler*innen zu berücksichtigen und damit die Dimension der *Acceptability* des Rechts auf Bildung (Kap. I.1.2) zu gewährleisten.

Ähnlich wie es sich im Beispiel der Familie Demircan spiegelt, so bestätigen auch Untersuchungen in NRW, dass bestehende, erleichternde Regelungen nicht automatisch angewendet werden. Darin zeigt sich, dass den Jugendlichen

»selten ein Nachteilsausgleich, etwa in Klassenarbeiten, gegeben, Entlastungen – v.a. im Hinblick auf die deutsche Sprache – bereitgestellt werden oder der (Fach-)Unterricht sprachsensibel gestaltet wird. Diese Bedingungen in der [sic!] Regelklassen führen dazu, dass viele der befragten neu zugewanderte[n] Schüler*innen zum Teil Schwierigkeiten haben, Anschluss zu finden« (El-Mafaalani et al. 2022, S. 1216).

In gewisser Weise wiederholt sich hier ein historisches Muster (Kap. I.2.1): Wie bei der Einführung von Minderheitenrechten Anfang des 20. Jahrhunderts erweisen sich auf Antidiskriminierung abzielende und erleichternde Regelungen ggf. nur als »Zugeständnisse auf dem Papier«. Die Umsetzung formaler Rechtsansprüche migrierter Schüler*innen, etwa auf einen Nachteilsausgleich und die Berücksichtigung ihrer sprachlichen Fähigkeiten, bleibt in hohem Maße abhängig davon, ob Schulen und Lehrpersonen die Regelungen kennen und darüber hinaus auch anwenden. Anspruchsberechtigte ohne einen entsprechenden Zugang zu Informationen (soziales Kapital) haben kaum die Möglichkeit, von sich aus Kenntnisse über diese Regelungen zu erhalten und ggf. zu »kontrollieren«, ob diese auch bei ihren Kindern angewendet werden.

Unter anderem aufgrund der anhaltenden Probleme schätzt Frau Demircan (IP1) den Bildungserfolg ihres Sohnes, insbesondere ein Abitur zu erreichen, als gefährdet ein. Vor

39 Zudem weist Vogel (2020) darauf hin, dass es für die angebotenen Prüfer*innen Engpässe gäbe (ebd., S. 5). Die Autorin bewertet die Sprachprüfungspraxis als diskriminierend, weil die Prüfungen nicht in allen Sprachen angeboten werden und auch diejenigen Kinder und Jugendlichen davon ausgeschlossen sind, die vor dem Sek-I-Alter nach Deutschland migriert oder hier geboren und mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen sind.

40 Schüler*innen am Gymnasium sowie Schüler*innen an Oberschulen, die ein Abitur absolvieren möchten, müssen neben dem Fach Englisch als erste Fremdsprache auch ein zweites Fremdsprachenfach belegen. An den Gymnasien werden Französisch, Spanisch oder auch Latein angeboten, an ausgewählten Oberschulen gibt es auch Türkisch, Polnisch oder Russisch als zweites Fremdsprachenfach (SKB 2017b, S. 7).

dem Hintergrund statistischer Daten zu Übergangsquoten von Schüler*innen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit in die GyO, der geringen Abiturquoten unter ehemaligen Vorkurschüler*innen (2 Prozent im Jahr 2018) (s. Kap. III.1.3.2) und der Interviews mit den Gymnasialleitungen (IP24, IP27, IP28) erscheint diese Sorge empirisch begründet. Letztere berichten, dass ein erheblicher Anteil der ehemaligen Gymnasialvorkurschüler*innen nicht in die GyO versetzt wird bzw. kein Abitur erreicht. Tatsächlich ist – wie in Kapitel IV.2.10 herausgearbeitet – für die Entscheidung über die Aufnahme in den gymnasialen Vorkurs oder Regelbetrieb die Erwartung, der/die Schüler*in könne das Abitur als Abschlussziel erreichen, keine zwingende Voraussetzung, vor allem nicht am Gymnasium 1, welches Kaya besucht.

Anlässlich der Situation von der Familie Demircan möchte ich im letzten Kapitel innerhalb dieses Falls auf das Phänomen eingehen, dass Aufenthalte in Deutschland (von Hochqualifizierten) ggf. abgebrochen werden, wenn die Schulsituation der Kinder als problematisch erlebt wird.

3.8 Aufenthaltsabbrüche in Folge einer problematisch empfundenen Schulsituation

Da ich mit Frau Demircan mehrere Gespräche führen konnte und so über den weiteren Verlauf der Schulsituation ihres Sohnes informiert blieb, erfuhr ich Folgendes:

In Frau Demircans Wahrnehmung verschärfen sich die schulischen Problematiken im Rahmen der Covid-19-Pandemie und wirken sich negativ auf die Bildungsmotivation und den Bildungserfolg ihres Sohnes Kaya aus. Frau Demircan beschließt, Kaya vorübergehend vom Gymnasium 1 zu nehmen und ihn in der Türkei auf einer Privatschule weiter zu beschulen. Mangels beruflicher Perspektiven in der Türkei bleibt sie selbst weiter in Deutschland und führt ihr Arbeitsverhältnis fort.

Ich möchte an dieser Stelle auf weitere Befunde aus meinem Material zurückkommen, die darauf verweisen, dass es sich bei der hier geschilderten Konsequenz nicht um einen Einzelfall handelt. Auch in anderen Fällen zogen internationale Wissenschaftler*innen ähnliche Schlussfolgerungen, in denen eine als problematisch empfundene Schulsituation der Kinder ausschlaggebend für Überlegungen zum weiteren Aufenthalt in Deutschland war. So berichtet etwa der/die befragte Mitarbeitende der Beratungs-/Begleitstelle 2:

»Aber es gibt Fälle, da sind Menschen, ist eine Familie abgereist dann und hat ihren Forschungsaufenthalt abgebrochen, die haben in der Nähe der ((Institution A)) gewohnt und wollten zum Beispiel gerne zum ((Gymnasium 1)) gehen. Das hat nicht geklappt, okay, und die Kinder, also der Mann hat an der ((Institution A)) gearbeitet und die Kinder sollten dann nach ((Stadtteil in Süd)) zum Sprachkurs und die waren sehr international und sehr weltoffen und es lag jetzt nicht am Stadtteil, dass es ungelegen war, sondern einfach die Entfernung, wenn man in der Nähe der ((Institution A)) wohnt, hier arbeitet und seine Kinder dann nach ((Stadtteil in Süd)) in einen Sprachkurs schickt, wo in dem Fall die Busanbindung so schlecht war, dass man- es

war einfach nicht händelbar und die Aussicht, wenn man immer davon- oder zumindest wird das gesagt, dass man ein halbes Jahr oder ein Jahr in diesem Kurs verweilt, mit Kindern, die auf so ganz unterschiedlichen Niveaus sind. Also man ist dann nicht mit Siebtklässlern unbedingt, sondern niedriger und höher zusammen gewesen und die haben ihren Aufenthalt abgebrochen hier zum Beispiel. Und das war ganz schade. Wir sind zu spät eingeschaltet worden leider, wir hätten vielleicht vorher nochmal schauen können, ob was möglich ist, aber ging nicht« (IP18, Z. 253–270).

Im geschilderten Fall erklärt sich der Abbruch des Aufenthalts in Bremen einer Familie als ein Konglomerat aus mehreren, für die Eltern als ungünstig empfundenen Bedingungen im Hinblick auf die für die Kinder gewünschte, möglichst optimale Schulsituation: Die Zuweisung erfolgt nicht in die wohnortnahe Wunschschule (Gymnasium 1), sondern auf eine Schule in einem weit entfernten Stadtgebiet⁴¹ mit einer schlechten Verkehrsanbindung vom Wohnort der Familie. Zudem entspricht die im Vorkurs gebotene Bildung und soziale Zusammensetzung der Schüler*innen (Alter, Bildungshintergründe) nicht den elterlichen Erwartungen an eine qualitativ angemessene Schulbildung für ihre Kinder.⁴² Darüber hinaus stellt die/der Mitarbeitende der Beratungs-/Begleitstelle 2 in der Schilderung auch ihre Möglichkeiten heraus, solche Problematiken durch eine engmaschige Begleitung der Familien und ihre Einflussnahme (s. Kap. IV.3.3) abzuwenden.

Am Beispiel dieser Erzählung wird deutlich, dass die Entscheidung über einen Aufenthalt in Bremen für internationale Wissenschaftler*innen davon abhängen kann, inwiefern sie das deutsche Bildungssystem als in der Lage sehen, ihre Ansprüche an die Qualität der Bildung ihrer Kinder zu erfüllen. Im Zweifelsfall kommt ein Abbruch des Aufenthalts zumindest dann in Frage, wenn sie nicht von dem Arbeitsverhältnis in Deutschland abhängig sind und ggf. auch eine Alternative in einem anderen Staat haben. Um die hochqualifizierten Eltern ›halten‹ zu können, werden Beratungsstrukturen bereitgehalten, die dazu verhelfen, die Schulbildungswünsche dieser Eltern bestmöglich zu erfüllen. Dies verweist auf hochgradig ungleiche Voraussetzungen für die Möglichkeiten der Einmündung sowie der Entscheidungsfreiheit in Bezug auf den Verbleib innerhalb des Bremer Bildungssystems für unterschiedliche Gruppen migrierter Familien.

Auch im Interview mit Frau Nikopolidou (IP8) zeigt sich eine Unzufriedenheit mit der Schulsituation ihres Sohnes. Aufgrund eines zwar zeitlich befristeten, jedoch mehrjährigen Arbeitsverhältnisses kam Frau Nikopolidou Mitte 2018 gemeinsam mit ihrem Sohn Leon nach Bremen: »At the beginning I- I was not so aware of all the «lacht» difficulties» I could face here« (IP8, Z. 79–80). Die Situation möchte ich an dieser Stelle kurz ausführen, da sich darin das Problem mangelnder Bildungsanschlussoptionen im deutschen Schulsystem für Jugendliche artikuliert, die ein bestimmtes Lebensalter erreicht haben, eine durchgängige Schulbiographie auf einem hohen Bildungsniveau aufweisen,

41 Interessant ist an dieser Stelle, dass bei der behördlichen Schulzuweisung die ›Kilometerregelung‹ (Kap. IV.2.8) offenbar nicht angewendet wurde.

42 Der/die Mitarbeiter*in verweist an anderer Stelle auf weitere Beispiele von kurzen Forschungsaufenthalten von Wissenschaftler*innen mit Familien von drei Monaten, in denen der Schulzugang nicht gelungen und die Familie zum Zeitpunkt der Zuteilung ihrer Kinder bereits abgereist war.

jedoch nicht über die vom deutschen Schulsystem geforderten Deutschsprachkenntnisse verfügen. Leon hätte in dem Staat, in dem die Familie zuvor gelebt hatte,⁴³ noch ein Jahr bis zu einem Bildungsabschluss gebraucht, der einem Abitur in Deutschland entspricht. Bei seiner Ankunft in Bremen ist er 16 Jahre alt – eine für den Zugang zum allgemeinbildenden Schulsystem in Bremen (Kap. III.2.2 und IV.2.8) und auch anderen Bundesländern (El-Mafaalani et al. 2022, S. 1220) problematische Altersgrenze. Mithilfe der Beratungs-/Begleitstelle 2 mündet Leon jedoch bereits nach zwei Wochen in den Vorkurs einer Oberschule ein, die sich allerdings aufgrund seines Alters und seiner Bildungserfahrung als ungeeignet erweist. Nach einigen Monaten erhält er einen Platz in einer zweijährigen, auf eine GyO vorbereitenden Vorbereitungsklasse (Kap. III.2.2) am Schulzentrum 1. Aus Interviews mit Schulleitungen (IP27 und IP29) geht hervor, dass das Angebot dieser stark nachgefragten Vorbereitungsklassen begrenzt ist. Dies hat zur Folge, dass nicht alle 16–18-Jährigen Bewerber*innen, die die Voraussetzungen erfüllen, einen Platz erhalten und auf diesem Weg ein Abitur erreichen könnten.

Für Frau Nikopolidou stellt jedoch der Zeitraum von fünf Jahren, innerhalb dessen ihr Sohn unter der Voraussetzung der Erbringung einer entsprechenden Leistung frühestens ein Abitur erreichen könnte, ein Problem dar. Darüber hinaus stellt sie auch infrage, ob die Qualität der Vorbereitungsmaßnahme geeignet ist, um ihren Sohn auf die Sek-II und ein Abitur vorzubereiten. Dies macht sie u. a. an den Unterrichtsmaterialien und dem institutionellen Zeitmanagement fest: »also about the books, because he has only German books he got from the school, while there is no English book, there is no mathematics and yeah, that is, I mean- And, and they have a lot of free time« (IP8, Z. 304–306). Ihr Sohn beschwerte sich zudem darüber, dass die Lehrer*innen den Stoff nicht gut vermitteln könnten. Grundlegend kritisiert Frau Nikopolidou die Vorbereitungsklasse, die nicht dem ›teilintegrativen‹ (Sek-I), sondern einem ›parallelen‹ Beschulungsmodell (Dewitz und Massumi 2017, S. 32) folgt: »he has no German student in the class, but they are all of foreign students and he perceives this just like- I am sorry to say that, but sometimes it is a racial thing, because as a division between them« (IP8, Z. 321–324). Plausibilisiert über die räumliche Trennung der ›deutschen‹ und ›nichtdeutschen‹ Schüler*innen, die als ›racial division‹ markiert wird, über die ausschließlich auf den Erwerb der deutschen Sprache fokussierten Lehrinhalte und Schulmaterialien sowie über den geringen Unterrichtsumfang deutet Frau Nikopolidou die Vorbereitungsklasse als eine qualitativ minderwertige Bildungsmaßnahme. Dies pointiert sie in folgender Aussage, in der sie die Bewertung ihres Sohnes in Bezug auf seine Schulerfahrung zitiert: »It is not a school, it is just a waste of time« (IP8, Z. 307). Mit der Deutung als ›Nicht-Schule‹ und ›Zeitverschwendung‹ wird die sinnstiftende Funktion der Vorbereitungsklasse hinterfragt.

Frau Nikopolidou (IP8) sieht ähnlich wie Frau Demircan (IP1) den Bildungserfolg ihres Sohnes im Sinne eines Abschlusses, der zu einem Hochschulstudium berechtigt, in Gefahr. Noch zum Zeitpunkt des Interviews denkt Frau Nikopolidou darüber nach, ihr

43 Die Familie hat eine binationale Staatsangehörigkeit, darunter eine griechische, durch die die Einreise im Kontext der EU-Freizügigkeit (Rechtszone I) möglich war. Die Familie lebte jedoch in einem Nicht-EU-Staat. Um eine Identifizierung der Familie auszuschließen, werde ich den vorherigen Lebensort der Familie nicht nennen.

Arbeitsverhältnis in Bremen aufzulösen und zurück in das Land zu gehen, in dem ihre Familie zuletzt lebte, damit ihr Sohn Leon dort sein Abitur absolvieren kann. Sie stößt auf eine Webseite im Internet, auf der sie Erfahrungsberichte anderer Personen findet, die mit Kindern im Schulalter für einen temporären Zeitraum nach Deutschland migriert waren:

»Yeah, I have read a lot of experiences of other foreigners, just in- There were a website like four hours something like this. They are giving their experts or [...] they describing their experiences they had with the children and yeah, I see now that I remember I see almost the same. There were some of them who said that they lost a year and they lost- Or some of them did a month to go to school and went back to their country« (IP8, Z. 435–442).

Für Frau Nikopolidou bestätigt sich, dass sie mit ihrer Unzufriedenheit und Unsicherheit in Bezug auf die Qualität der dargebotenen Bildungsmaßnahmen und die Möglichkeiten der Anschlussoptionen an vorangegangene Bildungskarrieren nicht alleine ist.

Im Kontext unterschiedlicher Migrationsbedingungen ist an dieser Stelle auch darauf hinzuweisen, dass der Abbruch des Aufenthalts in Deutschland nicht für alle migrierten Familien eine realisierbare Option darstellt. Für diejenigen mit Aufenthaltspositionen in der Rechtszonen I (EU) und II (Arbeit/Bildung) ist dies zumindest aufgrund ihres juristischen Status möglich. Für die im Rahmen der Schutzsuche Eingereisten (Rechtszone III) ist jedoch eine Rückkehr ins Herkunftsland ebenso wie eine Weiterreise in ein anderes EU-Land (Stichwort: Dublin-Abkommen) kaum realistisch, auch wenn diese den Bildungserfolg ihrer Kinder in dem sich ihnen anbietenden System als gefährdet erachten.

In diesem Sinne möchte ich nun zu dem letzten, in dieser Arbeit zu analysierenden Fall überleiten, in dem sich zahlreiche Problematiken mit dem Schulzugang und der Bildungsplatzierung im Kontext der Schutzsuche prägnant bündeln.

4. Familie Khalil Mitte 2017: Die ambivalente Rolle der Unterbringungsstruktur und schulexterner Bildungsmaßnahmen

»niemand hat mir den Weg gewiesen und sie haben das Jahr verloren«

Der vierte ausgewählte Fall der Familie Khalil (IP6) unterscheidet sich von den vorangegangenen Fällen grundlegend, da sich die sechsköpfige Familie aus Syrien zum Zeitpunkt des Interviews im September 2018 noch in der Unterbringungsstruktur für Geflüchtete befindet. Das Interview wurde in arabisch-deutscher Sprache mithilfe eines/einer nicht-professionellen Übersetzer*in geführt, mit einem Audiogerät aufgezeichnet und anschließend professionell übersetzt und transkribiert. Die Eltern kommen Mitte 2017 gemeinsam mit vier Kindern im Schulalter, d.h. dem 16-Jährigen Sohn Harun, der 15-Jährigen Tochter Monira, dem 9-Jährigen Sohn Mahmut und dem 8-