

resultieren kann: ›Es kann nicht sein, was nicht sein darf.⁶⁴ Dies hat wiederum zur Folge, dass vorhandene Machtasymmetrien dethematisiert oder auch systematisch verleugnet werden, wodurch Ausgrenzung und diskriminierende Systeme gestützt werden (Weiß 2013, S. 27).

5. Fazit zur Analyse der Schulzugangs- und -platzierungsprozesse

Abschließend sollen hier die zentralen Erkenntnisse aus den fallbezogenen, multiperspektivischen Analysen im Hinblick auf das Untersuchungsanliegen (s. Kap. II.1) pointiert zusammengefasst werden. Dabei ist anzumerken, dass sich die Erkenntnisse primär auf die Situationen, Erfahrungen, Prozesse, Abläufe und Praktiken für den Zeitraum von Ende 2015 bis Anfang 2019 beziehen. Im Folgenden sollen die Faktoren herausgestellt werden, die sich als besonders einflussreich für die Verwirklichung des Rechts auf Bildung für im Sek-I-Schulalter migrierte Kinder und Jugendliche erwiesen haben. Es wird erläutert, wie residentielle Segregation und prekäre Wohnsituationen als Barrieren für den Schulzugang wirken (Kap. IV.5.1), inwiefern sich der Aufenthaltsstatus beim Bildungszugang als relevant erweist (Kap. IV.5.2) und welche Bedeutung und Folgen Probleme beim Schulzugang und die Schulexklusion für migrierte Familien haben (IV.5.3). Zudem wird reflektiert, inwiefern Chancen für eine gymnasiale Bildungsbeteiligung bestehen und welche Rolle der Aufenthaltsstatus dabei spielt (Kap. IV.5.4).

5.1 Residentielle Segregation und prekäre Wohnsituation als zentrale Barrieren für den Schulzugang

Eine materielle Voraussetzung für die Zugänglichkeit zu schulischer Bildung stellt die flächendeckende Verfügbarkeit und Erreichbarkeit von entsprechenden Schulinstitutionen, Vorkurs- und Regelschulplätzen dar (Dimension der *Availability* des Rechts auf Bildung, Kap. I.1.2). In der Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass die Faktoren residentielle Segregation,⁶⁵ bildungsinstitutionell unzureichend ausgestattete Stadtregionen und das Kriterium der ›wohnnahen Beschulung‹ in ihrem Zusammenspiel einen strukturell diskriminierungsrelevanten Problemfaktor für den Schulzugang darstellen.

64 Ein politisches Beispiel für auf dieser Logik basierende Schlüsse zeigte sich im Juli 2020: Aus gegebenem gesellschaftlichem Anlass wurden Forderungen nach einer Untersuchung zu rassistischer Diskriminierung in Polizeibehörden gestellt. Eine solche Studie wurde jedoch vom Bundesinnenministerium unter der Leitung von Horst Seehofer (CSU) abgelehnt. Begründet wurde dies damit, dass es »keinen Bedarf« gäbe, da sich »Racial Profiling in der polizeilichen Praxis verbiete« (Leitlein 2020). Laut Gesetz müssten Personenkontrollen diskriminierungsfrei erfolgen und ließen keine Ungleichbehandlung zu (ebd.). Diese Haltung erschwert nicht nur empirische Untersuchungen aus einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Perspektive, sondern auch die Entwicklung passgenauer Maßnahmen im Bereich Antidiskriminierung/Antirassismus bei entsprechenden Befunden.

65 Residentielle Segregation bezeichnet die »ungleichmäßige Verteilung der Wohngelegenheiten sozialer Gruppen« (Dangschat 2014, S. 63).

Bremer Stadtregionen sind bildungsinstitutionell unterschiedlich ausgestattet, sowohl was die Quantität an Schulplätzen als auch das Angebot an Schulformen anbelangt. Die sozioökonomisch deprivilegierten Regionen in Bremen (Stadtbezirke, Stadtteile oder Ortsteile) zeichnet eine tendenziell eingeschränkere Spannbreite des Schulformangebots aus. Das heißt, Gymnasien und Oberschulen mit angegliederter GyO sind dort seltener verfügbar (Kap. III.1.3.1). Zudem ist dort in Zeiten stärkerer Migrationsbewegungen das Angebot an (Vorkurs-)Schulplätzen am wenigsten bedarfsdeckend: Diese Stadtregionen sind in besonderem Maße vom (pädagogischen) Fachkräftemangel betroffen (Kap. IV.4.9) und zugleich handelt es sich um Regionen, so indizieren es demographische Daten für die Stadtgemeinde Bremen (Statistisches Landesamt Bremen 2023), die im Laufe der 2010er Jahre einen besonders hohen Zuwachs an nichtdeutschen Staatsangehörigen und Minderjährigen unter 18-Jahren zu verzeichnen hatten. Dies begründet sich zum einen darin, dass dort sowohl die großen Aufnahmestellen, Notunterkünfte und die meisten Übergangswohnheime errichtet wurden bzw. lokalisiert sind. Zum anderen finden dort aufgrund des strukturellen Rassismus und Klassismus auf dem Wohnungsmarkt migrierte Familien aus allen Rechtszonen auch am ehesten (für sie bezahlbaren) Wohnraum. Dies bestätigen empirische Studien (s. z.B. Du Bois 2019). Die meisten der interviewten Eltern in der vorliegenden Forschung (IP2, IP3, IP4, IP5, IP6, IP7) fanden dort Wohnraum, es sei denn sie verfügten über mehrere relevante Ressourcen wie hohes juridisches, soziales, kulturelles, ökonomisches, sprachliches oder symbolisches Kapital (IP1, IP8, IP9). In diesen Fällen ist der Diskriminierungseffekt auf dem Wohnungsmarkt weniger stark ausgeprägt (Kap. I.1.1 und IV.2.2) und es können sich auch Zugänge zu Wohnraum in Stadtteilen eröffnen, die in der Wahrnehmung von Vermieter*innen natio-ethno-kulturell als ›nichtdeutsch‹ konstruierten Gruppen ohne entsprechende Kapitalien mit einer hohen Wahrscheinlichkeit verschlossen bleiben. An dieser Stelle sei angemerkt, dass Stadt- und ortsteilbezogene demographische Daten indizieren (Statistisches Landesamt Bremen 2023), dass die residentielle Segregation in Bremen im Kontext von stärkeren Migrationsbewegungen in den 2010er Jahren zugenommen hat.

Die Kombination aus residentieller Segregation und einer nicht ausreichenden Verfügbarkeit von (Vorkurs-)Schulplätzen in den Stadtregionen stellt deshalb einen Risikofaktor für den Schulzugang dar, weil die ›wohnnortnahe Beschulung‹ sowohl ein behördliches Kriterium bei der Schulzuweisung migrierter Kinder und Jugendlicher (Kap. IV.2.8) als auch für die Familien eine zentrale Orientierung für die eigeninitiierte Schulsuche oder anfängliche Präferenz darstellt (Kap. IV.2.3). Sind keine Plätze in der Umgebung des familiären Wohnorts verfügbar, ist ggf. mit längeren Wartezeiten und längeren Phasen der Schulexklusion zu rechnen, selbst wenn in anderen Stadtgebieten ggf. Plätze vorhanden sind. Zudem sind migrierte Kinder und Jugendliche in den deprivilegierten Stadtregionen vulnerabler dafür, für einen längeren Zeitraum ersatzweise in einer schulexternen Bildungsmaßnahme platziert zu werden (Kap. IV.4.6).

Darüber hinaus kann die vor allem auf einer intersektionalen Verknüpfung von Rassismus und Klassismus beruhende strukturelle Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt Folgen für die melderechtliche Erfassung und darüber auch für die Inanspruchnahme wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Rechte haben (diskriminierungsrelevante Interaktionseffekte, Kap. III.1.4): Das Wohnungsangebot ist für migrierte Fami-

lien eingeschränkter und der Suchprozess für eine Wohnung benötigt Zeit. Die Chancen für migrierte Familien stehen damit schlechter, einen ihren Bedürfnissen *adäquaten* Wohnraum zu finden, sowohl bezüglich der Größe, Bezahlbarkeit und Qualität einer Wohnung als auch hinsichtlich eines geregelten Mietverhältnisses (Untermietkonstellationen) (Kap. IV.2.2). Dies kann dazu führen, dass migrierte Familien das Erfordernis einer melderechtlichen Registrierung nicht erfüllen können. Im Vergleich zu bereits in Deutschland ansässigen Familien, die im Rahmen einer Binnenmigration ihren Wohnsitz ändern, ist dies vor allem deshalb problematisch, da die Kinder, die mit ihren Eltern neu nach Deutschland gekommen sind oder von diesen nachgeholt wurden, zunächst nirgends melderechtlich erfasst sind.

Auch wenn die Kinder sich aufenthaltsrechtlich erlaubt in Deutschland aufhalten, sind sie ohne eine melderechtliche Registrierung für die lokale Regierung und Verwaltung quasi *nicht existent* (›quasi-pappierlos‹). Der Zugang zu Sozial- und Familienleistungen bleibt dann für Familien versperrt (Armutsrisiko) und, wie aufgezeigt werden konnte, ist auch die Inanspruchnahme des Rechts auf Bildung für die Kinder gefährdet: Bei zahlreichen am Schulzugangsprozess beteiligten Akteur*innen, insbesondere bei Entscheidungsträger*innen, ist der Wissensbestand dominant, dass das Recht auf einen Schulbesuch erst mit der melderechtlichen Registrierung (schulpflichtauslösend) besteht (Kap. IV.1.3). Durch diese »Erzählung über das Recht« (Baer 2015, S. 220) bildet sich auch bei Eltern ein entsprechendes Deutungsmuster heraus, wenn sie nicht über andere Wissensbestände zum kinderrechtlichen Anspruch auf Bildung verfügen, etwa durch eigene Rechtskenntnisse oder den Zugang zu informierten Netzwerken (Sozialkapital) (s. Kap. IV.1.5). Versuchen Eltern auch ohne das lokale Erfordernis der Meldebestätigung eine Schuleinmündung zu erreichen, so werden sie damit tendenziell scheitern, wie sowohl die Erfahrungen von Eltern als auch die Interviews mit schulischen Entscheidungsträger*innen in dieser Studie zeigen. Wenn kein entsprechendes Rechtsbewusstsein existiert, ist es dann ggf. von der Gunst der schulischen Entscheidungsträger*innen (ihre Haltung) abhängig, ob eine Schulaufnahme gelingt (Kap. IV.2.2).

Die familiäre Wohnsituation kann jedoch auch aus einem anderen Grund zu einer Barriere für den Schulzugang werden, etwa wenn es sich um eine Einreise im Kontext der Schutzsuche (Rechtszone III) handelt, die die Unterbringungsstruktur betrifft, wie im Folgenden zusammenfassend reflektiert wird.

5.2 Die Relevanz des Aufenthaltsstatus beim Bildungszugang: Unterbringungsstruktur als Benachteiligungsfaktor

Unterschiedliche aufenthaltsrechtliche Zonen und Positionen spiegeln sich in lokalen Organisationstrukturen wider, die auch die Bildungszugangsorganisation betreffen (Kap. III.2 und IV). Nach der multiperspektivischen Analyse der Schulzugangsprozesse lassen sich vier zentrale Gruppen ausmachen, für die das Recht auf Bildung im Kontext von bildungsorganisatorischen Strukturen unterschiedlich umgesetzt wird. Die ersten beiden Gruppen betreffen Statuspositionen in der Rechtszone III: 1) Familien, Kinder und Jugendliche in zentralen Aufnahmeeinrichtungen und 2) Familien, Kinder und Jugendliche in Übergangswohnheimen. Die anderen beiden Gruppen sind nach der Wohn-, Lebens- und aufenthaltsrechtlichen Situation außerhalb der staatlichen

Unterbringungsstruktur differenziert: 3) Familien mit privatem Wohnraum und melde-rechtlicher Erfassung der Kinder (Rechtszone I und II, selten auch III) und 4) Familien ohne Papiere (Rechtszone IV) oder in prekärer Wohnsituation ohne melderechtliche Erfassung der Kinder (potentiell alle Rechtszonen).

Zu 1) Die Untersuchung hat gezeigt, dass in Bremen Kinder und Jugendliche in Erst-aufnahmeeinrichtungen (EAE) in Bezug auf den Zugang zu (schulischer) Bildung durch lokale Routinen direkt diskriminiert werden. In der Ende 2016 errichteten Aufnahme-einrichtung in Bremen Nord wurden im Untersuchungszeitraum Asylsuchende untergebracht, bei denen die Dauer ihrer Wohnverpflichtung durch die nationalstaatlichen Gesetze maximal sechs Monate betragen durfte (§ 47 AsylG, s. Anhang II, Tabelle 3). Als eine lokalhumanitäre Maßnahme werden dort auch die zu einem Schutzberechtigten (rechtliche Anerkennung als Flüchtling oder von subsidiärem Schutz) nachgezogenen Familienmitglieder untergebracht. Dies dient der Absicherung ihrer existentiellen Be-darfe (Wohnraum, Verpflegung), solange bis aufenthaltsrechtliche, melderechtliche und sozialrechtliche Angelegenheiten geklärt sind. Kinder und Jugendliche in der EAE, die als schulpflichtig gelten (melderechtliche Registrierung), sollen die einrichtungsinterne ›Hausbeschulung‹ besuchen, die jedoch nicht mit dem Unterricht in einer Schule ver-gleichbar ist (bezogen auf Stundenumfang, Ausstattung, Lernumfang, Konzept).⁶⁶ Der Besuch eines Vorkurses an einer regulären Schule ist für diese Kinder ausgeschlossen, selbst wenn dort Plätze verfügbar sind. Gerechtfertigt wird dies vor allem über die An-nahme einer hohen Fluktuation und eines Wohnortwechsels innerhalb Bremens, was die Relevanz des Kriteriums der ›wohnnortnahen Beschulung‹ bestätigt. Eine Beschulung wird nur unter der *Voraussetzung* eingeleitet, dass die Verweildauer mehr als sechs Mo-nate beträgt und das Personal der Unterkunft dies für angebracht erachtet. Setzen sich jedoch die Eltern bei behördlichen Entscheidungsträger*innen für einen Schulbesuch ihrer Kinder ein, wird das Anliegen mit Verweis auf die ›Hausbeschulung‹ abgewiesen. Insofern stellt die Bereitstellung der ›Hausbeschulung‹ auch eine Hürde für den regula-ren Schulzugang dar (Kap. IV.4.2).

Für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die im Untersuchungszeitraum in der EAE Süd untergebracht wurden, wurde hingegen ein Schulzugang eingeleitet. Ihr Bleibe-

66 In Bezug auf das Konzept scheint es Nachbesserungen gegeben zu haben: Die Bildungsbehö-re veröffentlichte im Jahr 2022 eine Broschüre zur einrichtungsinternen Bildungsmaßnahme, die umbenannt wurde in »Heranführung an die deutsche Sprache« (SKB 2022a). Es wird postuliert, dass das »Lernangebot« in einem Stundenumfang von zwanzig Wochenstunden täglich für die 6 bis 17-jährigen Kinder und Jugendlichen stattfindet. Das mehrstufige Konzept zielt vor allem auf den deutschen Spracherwerb, das »Kennenlernen interkultureller Wertvorstellungen und deut-scher Höflichkeitskonventionen« (ebd., S. 2) und die »verlässliche[] und konstante[] Strukturie-rung des Alltages in der Erstaufnahmeeinrichtung für die schulpflichtigen Kinder und Jugendli-chen« (ebd.) ab. Es müsste nun erstens empirisch untersucht werden, inwiefern melderechtliche Probleme die Zugänglichkeit dieser Maßnahme beeinflussen, zweitens wie lange Kinder und Ju-gendliche die Maßnahme faktisch besuchen, drittens inwiefern der Stundenumfang tatsächlich eingehalten wird, und viertens, ob und inwiefern dieses Programm aus einer erziehungswissen-schaftlichen und bildungsrechtlichen Perspektive eine angemessene Lösung für die Bildungsbe-darfe dieser Kinder und Jugendlichen darstellt.

recht ist zwar vergleichsweise besonders prekär (sog. ›sicherer Herkunftsstaat‹, unzulässiger Asylantrag oder Ablehnung als ›offensichtlich unbegründet‹), jedoch wurde bei ihnen aufgrund von längeren Wohnverpflichtungen (24 Monate oder unbefristet) von einer geringeren Fluktuation ausgegangen. Dies begründet ihre Berücksichtigung bei der behördlichen Schulzuweisung, die für diese Kinder und Jugendlichen ähnlich wie bei Bewohner*innen von Übergangswohnheimen (s. unten, Kap. IV.4.3) erfolgt.

In der EAE für unbegleitete minderjährige Jugendliche wird für diese weder im Untersuchungszeitraum noch zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Dissertation (Abgabe April 2023) ein Schulzugang eingeleitet oder alternativ zumindest eine einrichtungsinterne Bildungsmaßnahme zur Verfügung gestellt. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte die Ursache für die direkte Diskriminierung in Bezug auf ihren Rechtsanspruch auf Bildung – die ggf. auch einen behördlichen Schulpflichtverstoß darstellt, wenn die Jugendlichen in Bremen melderechtlich erfasst sind – zwar nicht empirisch abgesichert überprüft werden. Aus einer menschenrechtlichen, bildungsrechtlichen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive ist die Tatsache jedoch als höchst bedenklich einzustufen, wenn Jugendliche monatelang von jeglichen Bildungsstrukturen exkludiert bleiben. Die Bildungsexklusion wirkt sich – wie in dieser Untersuchung gezeigt werden konnte – nicht nur negativ auf die psychische Gesundheit aus (Kap. IV.2.4, vergleiche auch Ergebnisse früherer Studien von Massumi 2019; Neumann et al. 2003). Mit zunehmendem Lebensalter sinkt darüber hinaus auch die zur Verfügung stehende institutionelle Bildungszeit, was sich negativ auf die Möglichkeiten der Bildungskapitalakkumulation bei diesen Jugendlichen auswirkt (inkorporierte und institutionalisierte Form des kulturellen Kapitals). Darüber hinaus schwinden ihre Chancen auf Einmündung in ein reguläres schulisches System (Kap. IV.2.8, IV.3.8 und IV.4.10). Der Schulbesuch ist für diese Gruppe auch aus einer aufenthaltsrechtlichen Perspektive relevant, wenn kein Schutzstatus gewährt wird. Denn unter der Voraussetzung, dass ein Bildungszugang erfolgt ist, kann in so einem Fall eine Ausbildungsduhlung beantragt und ggf. später auch ein Bleiberecht erwirkt werden.

Zu 2) Erst wenn Kinder und Jugendliche (zumeist aus der EAE) in ein Übergangswohnheim kommen, werden sie administrativ als Schüler*innenkandidat*innen erfasst. Der Informationsaustausch erfolgt in der Regel zwischen Mitarbeitenden des Übergangswohnheims und der Behörde. Eltern haben ohne den direkten Kontakt zu Entscheidungsträger*innen keine Möglichkeiten, darauf Einfluss zu nehmen (Kap. IV.4.3). Für die personell prekär ausgestattete Verwaltung (Kap. IV.2.7) hat die Vermeidung individueller Kontakte den Vorteil einer Zeit- und Aufwandsersparnis (keine Aufklärungsverpflichtung und damit Notwendigkeit, Präferenzen zu berücksichtigen) und dass die Zuweisung nach eigenen Rationalitäten erfolgen kann. Aus einer makroorganisatorischen Perspektive soll diese zentralisierte Organisationsstruktur und die Einbindung des Personals in Unterkünften jedoch auch sicherstellen, dass schuttsuchende Kinder und Jugendliche unabhängig von den Kapitalien ihrer Eltern früher oder später einen Bildungszugang erhalten. Damit dient die zentralisierte Organisationsstruktur auch dem Schutz des Bildungsrechtsanspruchs, zumal in dem früheren dezentralen Zugangssystem Familien gegebenenfalls keine Unterstützung hatten, wenn Schulen ihre Beschulung abgelehnt hatten (Kap. III.2.3).

Die Kehrseite dieses Systems ist, das konnte hier empirisch nachgewiesen werden, dass das Personal in den Unterkünften für Eltern in der Unterbringungsstruktur oftmals den einzigen institutionellen Zugang zu Informationen und Unterstützung darstellt. Damit befinden sich die Eltern in einer besonderen Abhängigkeit zu den organisatorischen Praktiken, Handlungen, Haltungen und Informationsangeboten des Personals in der Unterkunft (Kap. IV.4.3 und IV.4.4). Anders als unabhängige Beratungsstellen, die eher dem elterlichen Interesse und den Menschenrechtsansprüchen verpflichtet sind, unterstützt das Personal in der Unterkunft qua Funktion vorrangig die migrationspolitischen Interessen des Nationalstaats und die makroorganisatorischen Interessen der lokalen Bildungsadministration. Kommt es im Kontext der vorgesehenen institutionellen Handlungsschritte zu Verzögerungen, werden diese als unausweichliches Resultat notwendiger behördlicher Abläufe vermittelt und es werden in der Regel keine Alternativen aufgezeigt, die etwa darin liegen könnten, die Bildungsbehörde oder die Schulen eigeninitiativ aufzusuchen. Insofern benötigen Eltern andere Informationsquellen, um ein Bildungsrechtsanspruchswissen herauszubilden, damit alternative Lösungen wie die eigeninitiative Schulsuche erwogen werden können (Kap. IV.4.7). In Massumis (2019) Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass die direkte Schulansprache durch Eltern oder andere Unterstützungspersonen bei den Jugendlichen schneller zur Schuleinmündung geführt hat als der regulär vorgesehene Weg über die Behörden (ebd., S. 264–265).

Der Schulzugangsprozess kann zudem durch zahlreiche weitere administrative Problematiken verzögert werden, die auch migrierte Kinder und Jugendliche aus anderen Rechtzonen betreffen können: Probleme im inter- und intrabehördlichen Datenaustausch (Kap. IV.3.3 und IV.4.3) und bei der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Akteur*innen (Kap. IV.1.4, IV.2.4 und IV.2.7), mangelnde Personalressourcen in der Bildungsadministration und an anderen Schnittstellen (Kap. IV.2.7), ein später Termin für die erst im Anschluss an eine Schulzusage eingeleitete schulärztliche Untersuchung und/oder eine Krankheitsdiagnose (Kap. IV.4.8) sowie ggf. eine lange Verweildauer in schulexternen Bildungsmaßnahmen, wenn ein Kind in einem Stadtgebiet ohne ein bedarfsdeckendes Angebot an (Vorkurs-)Schulplätzen lebt (Kap. IV.4.6). Diese potentiellen Problematiken bergen für die im Rahmen der Schutzsuche migrierten Kinder und Jugendlichen *zusätzliche* Risiken für die Ausdehnung der Phase der Schulexklusion. Denn im Gegensatz zu nicht im Rahmen der Schutzsuche migrierten Kindern und Jugendlichen mussten diese ggf. bereits im Herkunftsland (z.B. Familie Hamidi, IP7) den Schulbesuch unterbrechen und konnten auf ihrer Flucht zumeist ebenfalls keine Schule besuchen (Maurice und Will 2021, S. 10). Hinzu kommt, dass im Kontext ihrer Ankunft in Deutschland (Transfer zwischen Bundesländern, kein Schulzugang in Aufnahmeeinrichtungen) bereits Phasen der Schulexklusion zu erwarten sind. Vor diesem Hintergrund ist die Verwirklichung ihres Rechtsanspruchs auf Bildung als besonders vulnerabel zu bewerten (s. auch Funck und Karakaşoğlu 2022).

Zu 3) Gute Chancen für einen zeitnahen Schulzugang haben Familien mit Statuspositionen aus den Rechtzonen I und II, seltener auch III, die zu Beginn ihrer Ankunft (Familie Demircan, IP1; Familie Nikopolidou, IP8), bzw. der Ankunft ihrer Kinder (Familie Gujjar, IP2) über einen Wohnraum verfügen, der eine melderechtliche Registrierung der Kinder ermöglicht. Für einen schnellen Schulzugang ist jedoch auch relevant, dass die Eltern vor

ihrer Ankunft, bzw. der ihrer Kinder über Bildungsrechtsanspruchswissen, Bildungssystem- und Lokalwissen (Kenntnisse zu zentralen Anlaufstellen und zu offiziellen und inoffiziellen Wegen der Schuleinmündung) verfügen. Diesbezügliche Informationen lagen bei zentralen Behörden (Ausländerbehörde, bzw. Migrationsamt, Jobcenter) zum Untersuchungszeitpunkt nicht aus und auch im Internet waren diese nur schwer auffindbar (Kap. IV.1.4), vor allem in anderen Sprachen als Deutsch.

Müssen sich Eltern erst orientieren und haben keine sozialen Kontakte mit entsprechenden Wissensbeständen, die in Form von Sozialkapital eine Ressource im Schulzugangsprozess darstellen würden, kann dies den Schulzugang erheblich verzögern. Eltern bedienen sich dann ggf. der Strategie, Schulen in der Umgebung für die Aufnahme ihrer Kinder eigeninitiativ anzufragen (Kap. IV.2.3). Im Gegensatz zur Schulaufnahme infolge einer behördlichen Zuweisung ist die Aufnahme auf diesem Weg zwar weniger wahrscheinlich, kann jedoch auch zum Erfolg führen, insbesondere dann, wenn mehrere Schulen angefragt werden (Kap. IV.2.5 und IV.4.7). Die Schulen haben auch im zentralisierten, schulformdifferenzierten System der Bildungszugangsorganisation (Kap. III.2.3) den *Spielraum*, ein Kind nach Rücksprache mit der Behörde anlässlich einer elterlichen Direktanfrage aufzunehmen. Ein solches Aufnahmeverfahren kann in einigen Schulen eine Routine darstellen, in anderen ausgeschlossen sein und in wieder anderen wird darauf zumindest optional zurückgegriffen, wenn neben einem entsprechend freien (Vorkurs-)Platz auch weitere Kriterien erfüllt sind, die eine ›schulische Passung‹ erwarten lassen: Lebensalter, Wohnortnähe, Geschlecht (tendenziell begünstigende Aufnahme von Mädchen), Bildungsmerkmale (alphabetisiert, vorhandene Schulbesuchsjahre), Sprachkapital, positiver familiärer Eindruck oder Begleitung von als ›glaubwürdig‹ eingeordneten Dritten (Ortskundige, ›Deutsche‹) (Kap. IV.1.6). Bei der Ablehnung einer schulischen Direktanfrage können Schulen pflichtgemäß reagieren, die Daten des Kindes aufnehmen und an die Bildungsbehörde übermitteln bzw. behördliche Ansprechpersonen benennen (Familie Gujjar, IP2). Es kann jedoch auch vorkommen, dass elterliche Anfragen abgelehnt werden, ohne dass die Daten des Kindes aufgenommen und/oder der Familie zentrale Ansprechpersonen in der Behörde genannt werden (Kap. IV.2.4).

Nur sehr wenigen Eltern steht – wie bei Frau Demircan (IP1) und Frau Nikopolidou (IP8) in der vorliegenden Untersuchung – der Zugang zu einer spezialisierten Beratungs-/Begleitstelle offen, die bereits im Vorfeld und vor Ort den Aufenthalt und die Bildungseinmündung der Kinder begleitet. In den letzten zwanzig Jahren wurden aufenthaltsrechtliche Privilegien für Hochqualifizierte auf nationalstaatlicher Ebene etwa in Bezug auf die Einreisevoraussetzungen, Bleiberechte, Einbürgerungsmöglichkeiten und den Zugang zu Familienleistungen zunehmend ausgeweitet (Kap. I.3.3). Mit der Etablierung und dem Agieren der speziellen Beratungs-/Begleitstelle 2 (Kap. IV.3.3 und IV.3.5) setzt sich die Privilegierung auf der lokalen Ebene fort: Die Mitarbeitenden versuchen mit unterschiedlichen Strategien Vorteile für ihre Klientel aufrechtzuerhalten, was einen besonderen Einsatz für den Bildungsrechtsanspruch *dieser* Kinder beinhaltet. Bildungsmöglichkeiten für Kinder werden damit zum Schauplatz des internationalen Ringens um Fachkräfte. Zugleich zeigt sich in dieser Untersuchung jedoch auch, dass die Privilegien im zentralisierten System der Bildungszugangsorganisation auch begrenzt sind. Erfüllen sich für einige migrierte Familien die Bildungserwartungen

und -ansprüche für ihre Kinder im deutschen Bildungssystem nicht, kann dies auch zu Aufenthaltsabbrüchen führen, sofern dies die Migrationsbedingungen zulassen (Kap. IV.3.7 und IV.3.8).

Zu 4) Familien, die selbst oder in denen Kinder aufenthaltsrechtlich nicht erlaubt und damit als ›Papierlose‹ in Deutschland leben, sind i.d.R. auch melderechtlich nicht erfasst. In einer ähnlichen Situation können sich zumindest vorübergehend Familien befinden, deren Kinder zwar aufenthaltsrechtlich, jedoch aufgrund der prekären Wohnsituation nicht melderechtlich erfasst sind (Kap. IV.5.1) und die sich damit in einer Situation der ›Quasi-Papierlosigkeit‹ befinden. Für den Schulzugang können sich diese in Bremen zwar nicht auf die Schulpflicht, jedoch auf ein Schulbesuchsrecht berufen. Dieses gilt aufgrund von internationalen menschenrechtlichen Abkommen (Kap. I.1.2) und ist darüber hinaus auf lokaler, untergesetzlicher Ebene in Verfügungen aus den Jahren 2011, 2012 und 2018 etabliert (Kap. III.1.1). Dennoch wurde bereits in Studien aufgezeigt (Funck et al. 2015) – und so bestätigt es sich auch in der hier vorgelegten Untersuchung –, dass ohne eine melderechtliche Registrierung und ohne Sozialkapital (Zugang zu einer Beratungsstelle mit Mitarbeitenden mit Rechtskenntnissen) nur geringe Chancen auf eine (schnelle) Schuleinmündung bestehen (Kap. IV.1.3 und IV.2.4). Nicht alle institutionellen Akteur*innen in entscheidungstragender (Behörde, Schule) und intermediärer Funktion (Beratungsstellen) verfügen über das Rechtsbewusstsein, dass das Recht auf Bildung voraussetzungslos gültig und umzusetzen ist.

Besitzen Familien kein entsprechendes Bildungsrechtsanspruchswissen, dann konzentrieren diejenigen, deren aufenthaltsrechtliche Situation es prinzipiell erlaubt, ihre Anstrengungen darauf, ihre Wohnsituation zu ändern (Kap. IV.1.4 und IV.2.6). Familien in der Papierlosigkeit können auf diese Strategie nicht zurückgreifen und bleiben davon abhängig, dass Entscheidungsträger*innen den Schulbesuch ermöglichen, sei es aus einer Rechtskenntnis oder alternativ zumindest aus einer entsprechenden Haltung heraus. Letzteres führt jedoch auch dazu, dass Familien zu ›Bittsteller*innen‹ gemacht werden und nicht als legitime Rechtssubjekte anerkannt werden (s. Kap. IV.2.3).

Während bei Kindern und Jugendlichen in der Unterbringungsstruktur die Erfüllung ihres Bildungsrechtsanspruchs in Bremen aufgrund von lokalen Routinen besonders störanfällig ist, gilt dies für diejenigen ohne melderechtliche Registrierung aufgrund schulgesetzlicher Regelungen zur Schulpflicht. Vor allem in Zeiten einer knappen Verfügbarkeit von (Vorkurs-)Schulplätzen, in der migrierte Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Aufenthaltsgruppen um dieses Gut gewissermaßen konkurrieren, ist zu erwarten, dass diejenigen die geringsten Chancen auf eine schulische Bildungsbeteiligung haben, deren Aufenthaltssituation prekär ist und die nicht die lokalen Voraussetzungen für die Einleitung des Schulzugangsprozesses erfüllen (Meldebestätigung, Wohnsitz außerhalb der EAE).

5.3 Bedeutung und Folgen von Problematiken beim Schulzugang und Phasen der Schulexklusion für migrierte Familien

Ich möchte nun die Erkenntnisse zur Bedeutung und zu den Folgen von Problematiken beim Schulzugang und Phasen der Schulexklusion für Familien zusammenfassen. Der

unfreiwillige Ausschluss vom Schulbesuch stellt aus der elterlichen Perspektive nicht nur ein Problem für die Akkumulation von kulturellem Kapital und für die Bildungsteilhabe ihrer Kinder dar (Kap. IV.2.5 und IV.4.7). Vielmehr leiden die Kinder und Jugendlichen und somit auch ihre Eltern darunter, dass ihnen zumeist in der Anfangszeit ein sozialer Anschluss und eine sinnstiftende Beschäftigung fehlt. Eltern assoziieren mit der Schule einen Ort, der ihren Kindern soziale Teilhabe, den Aufbau sozialer Beziehungen und darüber auch gesellschaftliche Zugehörigkeit ermöglicht. Die Folgen des fehlenden Schulbesuchs können für Kinder und Jugendliche soziale Isolation, Motivationsverlust und Langeweile sowie ein Empfinden von Sinnlosigkeit sein – dies wird auch in den Forschungsergebnissen von Massumi (2019) bestätigt. Zudem kann das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen angegriffen werden. Dies begründet sich auch darin, dass sie ohne den Schulbesuch den für ihre Altersgruppe üblichen »Schülerjob« (Breidenstein 2006, S. 11) nicht ausüben können, was zu einem Gefühl der Beschämung und Erniedrigung führen kann (Kap. IV.2.5). Aus einer menschenrechtlichen Perspektive verletzt die Exklusion vom Schulbesuch nicht nur ihr Recht auf Bildung, sondern auch ihre Würde (Art. 1 AEMR).

Problematiken beim Schulzugang haben für Eltern nicht nur ein Betreuungsproblem zur Folge, sondern stellen auch eine Aufgabe dar, die sie je nach Migrations- und Aufenthaltssituation zusätzlich bewältigen müssen: Sie müssen sich bereits um die Schaffung einer existentiellen Lebensgrundlage kümmern (Zugang zum Wohnungsmarkt, zu Arbeit, zu sozialen Leistungen, zu einem Integrations-/Deutschsprachkurs usw.), bürokratische Angelegenheiten erledigen (aufenthaltsrechtliches, melderechtliches, sozialrechtliches usw.), ggf. einen sozialen Statusverlust in der Aufnahmegesellschaft verarbeiten (Entwertung ihres Bildungskapitals, Verlust des beruflichen Status, marginalere soziale Position, s. Kap. IV.1.2, Kap. IV.3.1) und leiden ggf. auch unter einer Zukunftsunsicherheit (Bleibewahrscheinlichkeit, zukünftiger beruflicher und sozialer Status).⁶⁷

Für Familien, Kinder, Jugendliche und ihre Eltern erweist sich die Phase der Schulexklusion dann als besonders strapaziös, wenn das Ende der Wartezeit nicht absehbar und die Prozesse nicht transparent sind. Hat die Familie keine Kontrolle darüber und keine Resonanz dazu, wann der faktische Schulbesuch beginnen kann, können auch vergleichsweise geringere Zeiträume eine große Belastung darstellen. Aus der makroorganisatorischen Perspektive und vor dem Hintergrund der zahlreichen zu bewältigenden Aufgaben mit einem geringen Personalschlüssel (Kap. IV.2.7) erscheinen aus behördlicher oder schulischer Perspektive »ein paar« Wochen oder Monate Wartezeit vertretbar. Eltern sorgen sich hingegen um die psychische Gesundheit und die sozialen Teilhabe-, Bildungs- und Zukunftschancen ihrer Kinder, zumal die Hoffnung auf bessere Bildungs- und Zukunftschancen für ihre Kinder in vielen Fällen ein relevanter Faktor für eine Migrationsentscheidung gewesen ist (Kap. IV.4.1). Insofern klafft die Einschätzung von institutionellen Akteur*innen in Unterkünften, Behörden und Schulen zur ›Legitimität‹ einer Wartezeit und das individuelle, als erträglich empfundene Zeiterleben der Familien auseinander.

67 In Studien wird aufgezeigt, dass sich ein unsicherer Aufenthaltsstatus negativ auf die psychische Gesundheit auswirkt (Heeren et al. 2016).

Die Phase der Schulexklusion der Kinder erleben auch die Eltern als soziale Exklusionserfahrung, zumal die erfolgreiche Einmündung ihrer Kinder in eine Schule auch für die Eltern den Beginn eines gesellschaftlichen Teilhabe- und Zugehörigkeitsprozesses markiert, insbesondere wenn die elterlichen Chancen auf eine berufliche Anknüpfung oder Verwirklichung in der Aufnahmegesellschaft eher gering sind. Je nach elterlichen Möglichkeiten, Ressourcen und Kapitalien zeigen sich unterschiedliche Umgänge mit der Wartezeit: Eltern bemühen sich z.B., ihre Kinder persönlich zu fördern und in ihrem Lernprozess zu unterstützen (Kap. IV.2.5) oder sie versuchen, die äußeren Umstände zu ändern und durch unterschiedliche Strategien einen Schulzugang zu erwirken oder zu beschleunigen: Es werden so lange Schulen kontaktiert, bis eine Aufnahme gelingt (Kap. IV.4.7), es wird die Wohnsituation durch einen Umzug geändert, um melderechtliche Hindernisse aus dem Weg zu räumen (Kap. IV.1.3 und IV.2.6), es wird eine unterstützende Begleitung gesucht, um Beschulungsanliegen durchzusetzen (Kap. IV.1.4, IV.1.5 und IV.3.3), es wird gezielt Bildungs- und Sozialkapital präsentiert, um die Einmündung in die Wunschschule zu begünstigen (Kap. IV.3.6) oder es wird Einfluss genommen, indem institutionelle, im Schulzugangsprozess involvierte Akteur*innen kontaktiert und um schnelles Handeln gebeten werden (Kap. IV.2.5 und IV.4.7).

In der Untersuchung zeigt sich außerdem, dass erwartete oder tatsächlich erlebte Schulzugangsproblematiken Auswirkungen auf die Bildungsaspiration von Eltern haben. Je mehr Problematiken antizipiert oder erlebt werden, desto stärker verringert sich der anfängliche Anspruch an die Qualität der Bildung. Wird der Bildungszugang als ein zentrales Handlungsproblem wahrgenommen, konzentrieren sich die Eltern unabhängig vom familiären Bildungskapital zunächst darauf, dass ihre Kinder überhaupt in das Bildungssystem (oder zumindest in eine Bildungsmaßnahme) einmünden können (IP2, IP3, IP4, IP5, IP6, IP10). Verfügen Eltern jedoch bei Ankunft ihrer Kinder bereits über einen entsprechenden Wohnraum, eigenes Lokal-/Systemwissen und/oder über ein relevantes Sozialkapital, verringern sich die Problematiken beim Schulzugang und sie formulieren eher Präferenzen und stellen Ansprüche an die Bildung (IP1, IP7, IP8). Folglich wird dann weniger der Zugang zum Bildungssystem als vielmehr eine wunschgemäße Platzierung in einer bestimmten Schule oder Schulform als ein anfängliches Handlungsproblem wahrgenommen.

5.4 Ungleiche Chancen auf eine gymnasiale Bildungsbeteiligung

Seit Ende 2015 wurden in Bremen alle weiterführenden Schulen – und damit auch alle Gymnasien – mit mindestens einem Vorkurs ausgestattet. Dies ermöglichte migrierten Kindern und Jugendlichen erstmals einen direkten Zugang zur Mittelstufe von Bremer Gymnasien, ohne dass sie über das Zugangskriterium »perfekte Deutschkenntnis« (Gomolla und Radtke 2009, S. 244) verfügen mussten. In der multiperspektivischen Analyse konnte aufgezeigt werden, inwiefern die gymnasiale Bildungsbeteiligung auf unterschiedlichen Ebenen eingeschränkt ist. Auch hier spielt der Aufenthaltsstatus eine zentrale Rolle.

In der nach Aufenthaltsstatus differenzierten Bildungszugangsorganisation und im schulformdifferenzierten Zuweisungsverfahren haben Kinder und Jugendliche in der Unterbringungsstruktur (Rechtszone III) schlechtere Chancen auf eine Platzierung im

Vorkurs eines Gymnasiums. Zudem besteht für sie ein höheres Risiko, zunächst in einer Bildungsersatzmaßnahme platziert zu werden (Kap. IV.4.6). Die Zuweisung zu einer ›wohnnah‹ gelegenen Oberschule stellt hier die Regel dar. Dies ist zumindest dann der Fall, wenn der Bildungszugang zwischen Mitarbeitenden der Bildungsbehörde und dem administrativ eingebundenen Personal in der Unterkunft organisiert wird und die Eltern selbst keinen Einfluss auf eine Bildungsplatzierungsentscheidung nehmen können. Das Personal in den Unterkünften bildet damit eine der Bildungsbehörde vorgeschaltete Selektionsinstanz. Im Untersuchungszeitraum wird ein Gymnasium vom Personal der Unterkünfte nicht als eine (realistische) Bildungsoption für schutzsuchende Kinder und Jugendliche in Betracht gezogen (Kap. IV.4.4). Bei den in dieser Untersuchung befragten Entscheidungsträger*innen besteht tendenziell ein Zweifel an der Passung zwischen der Schulform Gymnasium und ›geflüchteten Kindern‹ (Kap. IV.1.7).

Die Möglichkeit einer Platzierung im gymnasialen Vorkurs eröffnet sich für diese Gruppe dann, wenn sich Eltern aktiv als Akteur*innen einschalten und relevante Entscheidungsträger*innen aufsuchen, so wie dies für migrierte Familien aus den Rechtszonen I und II (s. unten) behördlicherseits vorgesehen ist (Kap. III.2.3). Institutionelle Entscheidungsträger*innen sehen mit dieser elterlichen Initiative bereits eine gewisse Bildungsorientierung unter Beweis gestellt. Über diese Möglichkeit der Sprechstunde und über die direkten behördlichen Ansprechpersonen werden die Familien jedoch nicht notwendigerweise in Kenntnis gesetzt (Kap. IV.4.4). Ebenso erhöht sich die Chance auf eine Aufnahme in einen gymnasialen Vorkurs, wenn sich glaubwürdige Dritte (z.B. bereits ansässige Verwandte, die ein Gymnasium besuchen oder Lehrpersonen in der EAE) für die Aufnahme an einem Gymnasium einsetzen (Kap. IV.1.6 und Kap. IV.4.4). Wahrscheinlicher ist jedoch, dass – und so zeigt es sich in unterschiedlichen Interviews mit Eltern (IP3, IP7, IP9), Jugendlichen (IP10, IP11), behördlichen (IP20, IP21) und anderen institutionellen Akteur*innen (IP16, IP28) – ein Wechsel auf ein Gymnasium ggf. zu einem späteren Zeitpunkt in der Mittelstufe oder in die Gymnasiale Oberstufe vorgenommen wird (Kap. IV.1.9 und IV.4.4). Auffällig ist, dass Eltern, die einen Wechsel auf ein Gymnasium wünschen, einen hohen Bildungsstatus aufweisen (IP3, IP9). Nach ihrer Ankunftsphase und der Bewältigung des Schulzugangs haben sie ein System- und Schulprestige-Wissen akkumuliert. In diesem Wissensbestand wird dem Gymnasium ein besonderer, symbolischer Wert zugeordnet (Kap. IV.3.4). Trotz der Antizipation begrenzter Zugangsmöglichkeiten erachten diese Eltern das Gymnasium als die erstrebenswertere Schulform für ihre Kinder.

Familien, die über die Sprechstunde in einen direkten Kontakt mit den bildungsbehördlichen Entscheidungsträger*innen kommen (Rechtszone I und II), haben die Möglichkeit, schulische Präferenzen zu formulieren (wohnnaher Schule, bestimmte Schule, Gymnasium), die bei der Schulzuweisung ggf. auch berücksichtigt werden. Die Bildungsbehörde fungiert als erste Entscheidungsstelle für die Zuweisung zu einem Gymnasial- oder Oberschulvorkurs. Zwar wird behördlicherseits die Platzierung im Oberschulvorkurs als die zunächst bessere und sicherere Lösung erachtet (heterogene Beschulung als institutioneller Auftrag, längere Mittelstufendauer, bessere Erfolgsaussichten für Abschlüsse unterhalb des Abiturs, Kap. IV.2.8-2.10), jedoch stehen Vorkurse am Gymnasium als Optionsstruktur zur Verfügung und die Plätze sind damit auch mit Kandidat*innen zu besetzen. Dies begünstigt einen stärkenorientierten Fokus und

die Familien müssen keinen gymnasialen Beschulungswunsch äußern, damit ein Kind einem gymnasialen Vorkurs zugewiesen wird (Kap. IV.3.6). Die formalen Vorgaben (insb. eine Altersgrenze von 14 Jahren, ›altersgemäß entwickelte‹ Englisch- und Mathematikkompetenzen) werden über alltagsweltliche Plausibilisierungen und subjektive Einschätzungen der institutionellen Entscheidungsträger*innen überprüft. Entscheidend sind dabei auch Kriterien wie etwa ein Privatschulbesuch im Herkunftsland, der familiäre (Sicht-)Eindruck, gemäß dessen Entscheidungsträger*innen die Kinder als motiviert, bildungsaffin und leistungsorientiert wahrnehmen oder auch die elterliche Berufstätigkeit. Für die gymnasiale Zuweisung ist relevant, ob bei den behördlichen Entscheidungsträger*innen das ›Gymnasialgefühl‹ ausgelöst wird (Kap. IV.2.8).

Während Oberschulen aufgrund ihres programmatischen inklusiven ›Beschulungsauftrags‹ alle ihnen zu einem Vorkurs zugewiesenen Kinder und Jugendlichen aufnehmen müssen (Kap. IV.2.9), können die Gymnasien im schulformdifferenzierten Verfahren aufgrund ihres programmatischen ›Leistungsauftrags‹ als zweite Selektionsstelle über die Aufnahme in einen Vorkurs bestimmen (Kap. IV.2.10). Vorgesehen ist, dass die Vorkurs-Schüler*innen dann in den gymnasialen Regelbetrieb übergehen, über den am Ende der Vorkursphase entschieden wird (dritte Selektionsstelle). Die Entscheidung über die Aufnahme wird entweder mithilfe eines Gesprächs oder eines zusätzlichen Testverfahrens getroffen. Inwiefern die ›Leistung‹ als erfüllt betrachtet wird, hängt davon ab, welche Ziele mit der gymnasialen Bildungsbeteiligung verfolgt werden. In den Interviews mit den Gymnasialleitungen wird deutlich, dass nicht an allen Gymnasien die Prognose entscheidend ist, dass eine Versetzung in die Gymnasiale Oberstufe gelingt oder ein Abitur erreicht wird. Der Leistungsauftrag kann auch auf einen Beschulungsauftrag reduziert werden, etwa ob gemäß der Prognose der gymnasiale Schulalltag bewältigt und mindestens ein Hauptschulabschluss erreicht werden kann (Kap. IV.2.10).

Dies lässt sich auch als einen Erklärungshinweis für die sinkende Anzahl an Übergängen von der gymnasialen Mittelstufe in die gymnasiale Oberstufe von Schüler*innen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (Kap. III.1.3.2) verstehen. Die Interviews mit Gymnasialleitungen lassen unterschiedliche Bemühungen erkennen, inwiefern an Gymnasien in spezifische Anstrengungen investiert und Unterstützungsstrukturen bereitgestellt werden (Kap. IV.2.10 und IV.3.7), ihren ehemaligen Vorkurs-Schüler*innen entsprechend ihres Leistungsauftrags den bestmöglichen Abschluss, idealerweise das Abitur, zu ermöglichen (Kap. III.1.2). Dies ist nicht nur eine Frage der Haltung und des professionellen Verständnisses des Lehrpersonals, sondern auch eine Frage der institutionellen Ressourcen. Stellt sich heraus, dass ein*e Schüler*in am Gymnasium keinen Schulabschluss erzielen kann bzw. an einer Oberschule ggf. einen höheren erzielen könnte, da etwa im Gegensatz zur Oberschule die Erreichung eines mittleren Schulabschlusses am Gymnasium die Versetzung in die Gymnasiale Oberstufe voraussetzt, ist der Wechsel an eine Oberschule nur schwer durchsetzbar. Dies kann zum einen auf das programmatische Abschulungsverbot zurückgeführt werden, welches in Bremen für alle Sek-I-Schulformen und insbesondere für Gymnasien gilt (Kap. III.1.3). Zum anderen wird ein Schulwechsel jedoch auch durch eine hohe Auslastung in Oberschulklassen und einen generellen, in Bremen schwelenden Konflikt zwischen den Schulformen Oberschule und Gymnasium erschwert, in dem unter anderem um ›leistungsstarke‹

Schüler*innen konkurriert wird. Abgänger*innen vom Gymnasium gelten nicht als ›attraktive‹ Schüler*innen für Oberschulen, da ihnen eine mangelnde Leistungsfähigkeit und/oder problematisches Sozialverhalten unterstellt wird. In Oberschulen wird die Beschulung ggf. als eine zusätzliche ›Belastung‹ wahrgenommen, wenn die Ressourcenausstattung und der Personalstundenschlüssel als nicht im Verhältnis stehend zu den Schüler*innenanzahlen und der mitunter großen Spannbreite an Heterogenität erscheinen. In Bremen werden Schulen zwar unterstützende Strukturen wie Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) und Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) (s. Kap. III.1.2) bereit gestellt, jedoch bestehen im Untersuchungszeitraum, so zeigen es Interviews mit Schulleitungen, weiterhin Problematiken und Engpässe: Wenn es Alphabetisierungskurse gibt, sind diese nicht ausreichend verfügbar; selbst wenn es Therapeut*innen gibt, sind diese nicht mehrsprachig sowie existiert zwar ein Dolmetscher*innenservice, auf diesen können Schulen jedoch nicht verlässlich und flexibel zurückgreifen (Kap. IV.2.9). Dies verweist auch darauf, dass bestehende Angebote nicht migrationssensibel ausgestaltet sind, bzw. ein sehr enges Verständnis von Inklusion vorherrschend ist, in welchem migrationsbezogene Teilhabe nicht als ein Bestandteil von Inklusion, sondern als ein zusätzlicher Aufgabenbereich betrachtet wird. Stehen den Oberschulen nicht die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung, erweist es sich für diese als schwierig, den Beschulungsauftrag und den Bildungsrechtsanspruch für alle Kinder und Jugendlichen *angemessen* zu erfüllen (Dimension der *Acceptability* des Rechts auf Bildung, Kap. I.1.2).

Die Problematik des Bildungserfolgs von migrierten Schüler*innen sowohl an Gymnasien als auch an Oberschulen ist dabei als ein Brennglas (Kap. IV.1.9) auf ein System zu verstehen, welches zwar einerseits Durchlässigkeit propagiert, andererseits jedoch interinstitutionelle Durchlässigkeitsproblematiken produziert, die sich potentiell negativ auf den Bildungserfolg sowohl von migrierten als auch von nichtmigrierten Schüler*innen auswirken können.

An den Gymnasien, aber auch an anderen Schulen scheinen die institutionellen Investitionen in die Bildungsteilhabe migrierter Schüler*innen stark abhängig von den institutionellen Ressourcen (Personalstunden, Wahrnehmung von Arbeitsbelastung), der institutionellen Erfahrung mit der Beschulung migrierter Schüler*innen (Kap. IV.3.7), dem professionellen Selbstverständnis, den pädagogischen Fähigkeiten und einer migrationssensiblen Haltung der Leitung und des Lehrpersonals sowie ihrem Engagement und ihrer Bereitschaft, Strukturen zu überdenken und an die migrationsgesellschaftlichen Bedingungen anzupassen (Dimension der *Adaptability* des Rechts auf Bildung, Kap. I.1.2). Behördliche Vorgaben lassen Schulen Spielräume in der Gestaltung. Es ist auf der Basis der Ergebnisse der vorgelegten Untersuchung davon auszugehen, dass weniger die konkrete Schulform (Gymnasium oder Oberschule) als vielmehr schulkulturelle Faktoren (s. Helsper 2000 und Kap. IV.2.9) innerhalb einer Schule entscheidend dafür sind, an welcher Schule migrierte Schüler*innen den besten Bildungserfolg erzielen können und sich ihr Bildungsrechtsanspruch am besten verwirklicht. Diesen Hinweisen nachzugehen und diese Faktoren weiter auszuleuchten wäre Aufgabe weiterer empirischer Forschung, etwa in Form von Schulethnographien.

