

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-

Jährigen Sohn Fayek, nach Bremen. Dies gelingt autorisiert über den Familiennachzug zu einem älteren Sohn, der 2015 als Minderjähriger eingereist war und einen Schutzstatus erhalten hatte (Rechtszone III). Anlässlich der Ereignisse in dem Fall werden mehrere strukturelle und institutionelle Benachteiligungsfaktoren in Bezug auf den Schulzugang und die Schulplatzierung ausgeführt, die mit der Unterbringungsstruktur zusammenhängen: Erstens wird eine schulische Zuweisung seitens der Behörden nicht vorgenommen, solange sich Kinder und Jugendliche in der Erstaufnahmeeinrichtung (EAE) befinden. Zweitens bleibt nach dem Wechsel in ein Übergangswohnheim in einem sozial benachteiligten Stadtgebiet mit einem nicht ausreichenden Schulplatzangebot die schulische Zuweisung monatelang aus. Drittens wird die Tochter Monira einer schulexternen Bildungsmaßnahme zugewiesen, die sie zum Interviewzeitpunkt – ca. ein Jahr nach der Ankunft in Deutschland – noch besucht. Viertens erfolgt der Zugang zu Schulen für die Söhne nicht im Zuge der vorgesehenen institutionellen Handlungsschritte (Kap. III.2.3), sondern gelingt erst, nachdem der Vater eigeninitiativ Schulen aufsucht. Diese und weitere sich in dem Fall dokumentierende Problematiken sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

4.1 Migration nach Deutschland, aufenthaltsrechtliche Situation, familiärer Bildungshintergrund und berufliche Situation

Aufgrund des Krieges in Syrien 2015 fasst die Familie Khalil folgenden Entschluss:

»Also [...] wollten wir nicht alle gefährden im Wasser, wir haben zwei gefährdet, Ali und Abdoulai, die haben es geschafft, sodass sie dann für uns Familiennachzug beantragen konnten, damit wir herkommen. So konnten wir auch für die Kleinen eine Zukunft schaffen. Denn wir sind eine große Familie, 8 Personen, ok? Und alle wollen Schulen, und alle wollen eine Zukunft, und alle wollen ein Leben. Also haben wir entschieden, nach Deutschland zu kommen. Von allen Ländern haben wir uns für Deutschland entschieden, denn, wie man so sagt, das Volk ist liebevoll, und man fühlt sich nicht fremd« (IP6, Z. 45–53). Während die Eltern mit den vier jüngeren Geschwistern vorübergehend in den Irak gehen, gelangen die beiden Söhne Ali und Abdoulai, damals 16 und 18 Jahre alt, wie geplant nach Deutschland.

In Herrn Khalils Erzählung spiegelt sich ein in der Flucht-/Migrationsforschung vielfach beschriebenes und belegtes Motiv wider, wonach Eltern ihren Kindern durch die Schutzsuche in einem anderen Land nicht nur Sicherheit, sondern auch eine Zukunftsperspektive und eine erfolgreiche Bildungskarriere ermöglichen wollen (Westphal und Aden 2022, S. 781). Deutschland wird als Zielland ausgewählt, da mit dem Land nicht nur gute Bildungsperspektiven für die Kinder, sondern auch eine freundliche Aufnahme, Geborgenheit und Zugehörigkeit assoziiert werden: »das Volk ist liebevoll«, »man fühlt sich nicht fremd«. Herr Khalils Vorannahmen beziehen sich auf unter Schutzsuchenden verbreitete Diskurse (»wie man so sagt«) zu Deutschland, die auf einen bestimmten gesellschaftspolitischen Kontext des Jahres 2015 verweisen: Die Aussage »Wir schaffen das« der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel sowie temporäre Grenzöffnungen fanden weltweit mediale Beachtung, sodass Deutschland »wegen seines Umgangs mit

Flüchtlingen viel Aufmerksamkeit und Anerkennung in aller Welt« (GIZ 2020, S. 43) erfuhr. Aufgrund dieser auf die Migrationspolitik dieser Zeit bezogenen internationalen Diskurse habe Deutschland ein neues Image als »humanitär« und »offen« (ebd.) erhalten. Somit bildet »die deutsche Willkommenskultur« (ebd.) ein neues soziales Narrativ, auf das sich auch Herr Khalil zu beziehen scheint.⁴⁴

Um nicht die gesamte Familie Khalil, insbesondere die jüngeren Kinder, einer gefährlichen Reise auszusetzen, kommt diese Aufgabe den beiden ältesten Söhnen Ali und Abdoulai zu. Nach ihrer erfolgreichen Migration nach Deutschland sollen sie den Rest der Familie über das Verfahren des Familiennachzugs nachholen. Dies verweist darauf, dass die Familie in Kenntnis dieser rechtlichen Möglichkeit ist und über ein entsprechendes Anspruchswissen verfügt.

Der Plan gelingt: Über den Familiennachzug kommen Herr Khalil zusammen mit seiner Ehefrau und den vier Kindern, Sohn Harun (16 J.), Tochter Monira (15 J.), Sohn Mahmut (9 J.) und Sohn Fayek (8 J.) Mitte 2017 nach Bremen. Die beiden älteren Söhne Ali und Abdoulai leben in einer Wohnung. Die nachgezogenen Familienmitglieder kommen zunächst in die Erstaufnahmeeinrichtung in Bremen Nord.

Zur aufenthaltsrechtlichen Situation lässt sich folgendes festhalten: Da die Brüder Ali und Abdoulai im Alter von 18 und 16 Jahren ohne ihre Eltern einreisen und auch der ältere Bruder Abdoulai als Begleitperson nicht die Bedingung eines Sorgeberechtigten für seinen jüngeren Bruder erfüllt (Meysen und Achterfeld 2018, S. 314–315), ist Ali aufenthaltsrechtlich ein von Sorgeberechtigten unbegleiteter Minderjähriger. Im Jahr 2015 kam auch der befragte Jugendliche Tarek (IP11) als 14-Jähriger mit seinem bereits volljährigen Bruder ohne seine Eltern nach Bremen. Anders als bei der Einreise mit Sorgeberechtigten werden die Jugendlichen damit als eigenständige Rechtssubjekte wahrgenommen (s. Kap. I.3.1). Sie bekommen einen Vormund, der u. a. die Aufgabe hat, sich um den Asylantrag und die Beschulung zu kümmern, so wie es sich auch im Interview mit Tarek (IP11) zeigt.⁴⁵ Ebenso wie Ali und Abdoulai (IP6) wird auch Tarek (IP11) und seinem Bruder in Folge ihres Asylantrags die »Flüchtlingseigenschaft« nach der GFK (s. Kap. I.3.4) zuerkannt.

Nach der Zuerkennung eines Schutzstatus haben unbegleitete unter-18-Jährige ein Recht darauf, beide biologische Eltern nachzuholen (§ 36 Abs. 1 AufenthG). Was den Nachzug der jüngeren Geschwister anbelangt, so kann für diese gemäß einem Erlass

44 Diese Einschätzungen basieren auf der von der GIZ (2020) herausgegebenen Studie »Deutschland in den Augen der Welt«, in der im Jahr 2017/18 eine qualitative Befragung von 154 Personen aus 24 Staaten durchgeführt wurde.

45 Was den Zeitraum bis zu einer Entscheidung über einen Schutzstatus bei Minderjährigen anbelangt, so lässt sich für das Jahr 2017 feststellen, dass die Asylverfahrensdauer gerechnet ab der *formalen* Antragstellung durchschnittlich 12,1 Monate betragen hatte (Deutscher Bundestag 2018, S. 7) und vergleichsweise höher als bei den Erwachsenen war (s. Fall 1, Kap. IV.1.1). Dazu summiert sich außerdem noch die Wartezeit ab dem *Asylgesuch* bis zur formalen Antragsstellung. Dies hat zur Konsequenz, dass der Rechtsstatus und die Aufenthaltsperspektive für den Zeitraum entsprechend unsicher bleiben und noch keine Berechtigung für den Familiennachzug besteht.

des Auswärtigen Amtes (2017) von den nachziehenden Eltern ein Aufenthaltsrecht abgeleitet werden (§ 32 AufenthG). Zugleich zeigen sich in dem Erlass jedoch auch zahlreiche Hürden und einschränkende Voraussetzungen. Da sowohl bei der Familie Khalil (IP6) als auch bei Tarek (IP11) der Nachzug der Eltern einschließlich der jüngeren Geschwister problemlos gelang, scheinen die Regelungen zu ihren Gunsten ausgelegt worden zu sein.

Die zu einem Schutzberechtigten nachgezogenen Mitglieder der Familie Khalil sind rechtlich nicht dazu verpflichtet, für bestimmte Zeiträume in einer EAE zu leben, wie es bei Asylsuchenden gemäß nationalstaatlicher Vorgaben (s. Anhang 2, Tabelle 3A) der Fall ist. Jedoch werden in Bremen zunächst auch die zu Schutzberechtigten nachgezogenen Familienmitglieder in der EAE untergebracht. Dies stellt eine lokalhumanitäre Maßnahme dar: Den Familien wird Obdach und Vollverpflegung geboten, da die Klärung des Bezugs von sozialen Leistungen, wie ein*e befragte Mitarbeitende einer Unterkunft erklärt, »immer einen Moment« dauere (IP6, Z. 345). So zeigte sich bei der Familie Shawahn (IP3, Fall 1, Kap. IV.1.3), bei der die Anfang 2016 nachgezogenen Familienmitglieder nicht in die Unterbringungsstruktur gelangten, dass diese mehrere Monate wohnungslos waren, melderechtlich nicht registriert werden konnten und damit auch keinen Zugang zu sozialen Fürsorge- und Familienleistungen, Versicherungsschutz oder Bildung erhielten. Neben der Absicherung ihrer existenziellen Grundbedürfnisse soll die Unterbringung in der EAE zudem »verhindern, dass die schon hier lebenden Familienmitglieder ihre Wohnungen wegen Überbelegung verlieren« (Bremische Bürgerschaft 2020, S. 6).

In Bremen gab es im Untersuchungszeitraum zwei zentrale Aufnahmeeinrichtungen, eine im Bezirk Nord (750 Plätze in 180 Zimmern)⁴⁶ und eine im Bezirk Süd (235 Plätzen in 74 Zimmern) (Bremische Bürgerschaft 2020, S. 2). Zudem gab es eine weitere Einrichtung für unbegleitete minderjährige Geflüchtete. Am Standort Süd wurden diejenigen Asylsuchenden untergebracht, deren Wohnverpflichtung in einer EAE mehr als sechs Monate betragen durfte: ›unzulässiger‹ Asylantrag, Antragsteller*in aus ›sicherem Herkunftsstaat‹ oder Ablehnung des Antrags als ›offensichtlich unbegründet‹ (s. Kap. I.3.4.1).⁴⁷ Am Standort Nord wurden hingegen diejenigen Asylsuchenden untergebracht, die noch gemäß des Königsteiner Schlüssels in ein anderes Bundesland verteilt werden sollten (s. Kap. I.3.4) oder deren Wohnverpflichtung höchstens sechs Monate betragen durfte (§ 47AsylG, Stand: 29.07.2017). Zudem wurden dort – wie es der Ausgangsfall der Familie Khalil zeigt – auch die Familienmitglieder untergebracht, die zu Schutzberechtigten nachgezogen waren.

46 Die EAE in Bremen Nord wurde dort Ende 2016 errichtet (Ladebeck 2018) und löste den alten Standort mit einer geringeren Anzahl an Plätzen und Dependancen in ihrer Funktion als zentrale EAE ab.

47 Erst eine Gesetzesänderung von August 2019, die also nicht mehr im Untersuchungszeitraum lag, begrenzte die Wohnverpflichtung von Familien mit Kindern auf sechs Monate. Diese Änderung, die als eine Stärkung von Kinderrechten gedeutet werden kann, geht nach Wrase und Haschemi Yekani (2019, S. 24) auf das Engagement von NGOs, Wohlfahrtsverbänden und Menschenrechtsexpert*innen zurück. Diese kritisierten die insbesondere für einen längeren Aufenthalt nicht kindgerechten Lebensbedingungen in den Aufnahmeeinrichtungen.

Welche Folgen die Unterbringung in der EAE in Bremen für den Schulzugang hat, wird im nächsten Kapitel weiter ausgeführt. Zunächst soll noch auf die Bildungssituation der Kinder und den beruflichen Status der Eltern vor ihrer Ankunft in Bremen eingegangen werden.

Herr Khalil schloss in Syrien die Schule mit dem Abitur ab: »Als Apotheker kann ich hier nicht weiterarbeiten. Ich war praktizierender Apotheker, aber ich habe nur Abitur gemacht. Also ich habe nur bis zum Abitur gelernt, ich habe kein Studium gemacht. Nein. Also, die Apotheke bei uns gibt es zwei Apotheker, ich und mein Bruder. Und ich, also ich habe keine formale Ausbildung gemacht, ich habe aus der Praxis gelernt. Also Erfahrung. [...] Ich habe viel Erfahrung. [...] Also ich weiß viel über Pharmazie« (IP6, Z. 1832–1841). Frau Khalil sei Hausfrau gewesen.

Harun und Monira besuchten in Syrien eine öffentliche Schule, Mahmut und Fayek aufgrund ihres jungen Lebensalters noch nicht. Während des Aufenthalts der Familie im Irak seien jedoch auch die beiden jüngsten Kinder ein Jahr zur Schule gegangen. Herr Khalil bemerkt in Bezug auf Fayek: »Er kann noch kein Arabisch schreiben. Er hat das nicht gelernt, er ist nicht zur Schule gegangen, nur ein Jahr lang und- und außerdem sind die Schulen im Irak nicht so wie die Schulen in Syrien« (IP6, Z. 1689–1693).

Wie bei der Familie Demircan (IP1, Fall 3, Kap. IV.3.2), so weisen auch die Kinder der Familie Khalil (IP6) mit dem Schulbesuch im Irak eine transnationale Schulerfahrung auf. Herr Khalil deutet einen Qualitätsunterschied zwischen dem irakischen und dem syrischen Schulsystem an und beschreibt, dass die jüngeren Kinder aufgrund der geringen Schulerfahrung im Irak noch nicht die arabische Schriftsprache erlernt hätten und damit noch nicht alphabetisiert seien.

In Bezug auf den beruflichen Status von Herrn Khalil lässt sich feststellen, dass dieser zwar nach seinem Abitur kein Studium oder formale Ausbildung aufgenommen, jedoch den Beruf des Apothekers innerhalb des Familienbetriebs informell erlernt hatte: »ich habe aus der Praxis gelernt«, »ich habe viel Erfahrung«. Er verfügt damit über ein inkorporiertes kulturelles Kapital (Bourdieu 2012, S. 233–235), das jedoch mangels eines Titels oder offiziellen, zertifizierten Abschlusses nicht in institutionalisierter Form (ebd., S. 236–237) verfügbar ist. Ohne eine entsprechende formale Ausbildung kann Herr Khalil diesen Beruf in Deutschland nicht ausüben. Aufgrund der Problematik der Anerkennung von Abschlüssen, die sich etwa bei der Familie Shawahn zeigte (IP3, Fall 1, Kap. IV.1.2), ist auch fraglich, ob ein regulärer Berufsabschluss in Deutschland anerkannt worden wäre.

4.2 »sie haben uns nicht gesagt, hier, du musst deine Kinder zur Schule schicken« – Bildungszugang in Erstaufnahmeeinrichtungen

Die Familie Khalil verbringt nach ihrer Ankunft zunächst zwei Monate in der EAE Nord (IP6, Z. 326–329). In Bezug auf die Bildungssituation seiner Kinder während dieses Zeitraums berichtet Herr Khalil Folgendes:

»Was das Lernen angeht, nicht. Sie haben sich nicht um uns gekümmert. Sie haben sich in anderen Belangen um uns gekümmert, aber sie haben uns nicht gesagt, hier, du musst deine Kinder zur Schule schicken oder dass sie vorangegangen sind und sie angemeldet haben, so was nicht, solche Sachen nicht« (IP6, Z. 245–249). Im Interview verneint Herr Khalil mehrere Fragen danach, ob seine Kinder in der Erstaufnahmeeinrichtung eine Form von Unterricht erhalten hätten:⁴⁸ »Gab es nicht, aber es war die Erstaufnahmestelle hätte eigentlich, sie ist ja sehr groß, sie hätten einen Teil machen sollen, wo sie einen Kurs für die Großen machen und für die Kleinen auch. Sie sollten nicht mal eine Stunde verlieren, denn im Gegenteil, sobald man ankommt, soll er lernen, besonders, also, man also integriert sich nicht also in die Situation und in die Umgebung [...] bevor man zur Schule geht. Dann gibt es ein bisschen Integration, aber sowas gibt es nicht« (IP 6, Z. 284–295). Herr Khalil bedauert: »Als wir gekommen sind, als wir ganz zu Anfang da waren, sind sie noch nicht zur Schule gegangen, so haben wir ein Jahr verloren von der Schule, denn als wir am Anfang angekommen sind, wusste ich nicht, wie das in diesem Land funktioniert, zum Beispiel dass in welchem Jahr fangen sie an, in welchem Monat fängt die Schule an, das weiß ich nicht wie das in diesem Land funktioniert, und niemand hat es mir gesagt, und so haben sie ein Jahr verloren, [...] Fayek und Mahmut und Harun und Monira. Denn als wir nach Deutschland gekommen sind, als wir im Camp angekommen sind, das war am 12. oder 13. ((Monat)) 2017. Aber hier waren die Schulen gerade geöffnet, also eigentlich hätten sie die Kinder zur Schule schicken müssen, aber so haben sie ein Jahr verloren, niemand hat mir den Weg gewiesen und sie haben das Jahr verloren« (IP6, Z. 104–118).

Für die Familie Khalil (IP6) eröffnet sich das Problem, dass die Kinder während ihres zweimonatigen Aufenthalts in der Erstaufnahmeeinrichtung weder einen Zugang zu Schulen noch zur einrichtung-internen Bildungsmaßnahme, der ›Hausbesuchung‹ (Kap. III.2.2), erhalten. Herr Khalil sieht sich bei seiner Ankunft in Deutschland nicht in der Position, über ein adäquates Wissen zu verfügen, wie seinen Kindern ein Schulbesuch ermöglicht werden kann: »denn als wir am Anfang angekommen sind, wusste ich nicht, wie das in diesem Land funktioniert«. Die Verantwortung und Aufgabe seiner diesbezüglichen Inkennntnissetzung sieht Herr Khalil beim Personal der EAE. Dieses hätte ihm entweder entsprechende Informationen geben oder sich um die Bildung seiner Kinder kümmern müssen. Er stellt fest, dass weder das eine noch das andere eingetreten ist: »sie haben mir nicht gesagt«, »niemand hat mir den Weg gewiesen«, »eigentlich hätten sie die Kinder zur Schule schicken müssen«. In anderen Belangen hätte das Personal sie jedoch unterstützt.

Im Laufe seines Aufenthalts eignet sich Herr Khalil Wissen über das Bildungssystem und Bildungsrechtsansprüche an. Zum Zeitpunkt des Interviews weiß er, dass

48 Im Interview mit Herrn Khalil wird die Frage von der Interviewerin und durch die dolmetschende Mitarbeiter*in in verschiedenen Varianten gestellt (IP6, Z. 233–236, Z. 263–265, Z. 273–374). Herr Khalils Antwort ist die Reaktion auf folgende Frage, die in arabischer Sprache gestellt und während der Transkription professionell rückübersetzt wurde: »Aber gab es eine Betreuung für die kleineren Kinder, aber es gab nicht so etwas wie Schule, kein Unterricht?« (IP6, Z. 280–282).

die Familie just zum Schuljahresbeginn in Bremen angekommen war (»aber hier waren die Schulen gerade geöffnet«) und ein Schulbesuchsrecht bzw. eine Schulpflicht bestand (»du musst deine Kinder zur Schule schicken«). Das Versäumnis eines dem Rhythmus des Schulsystems entsprechenden Einstiegs seiner Kinder wird als staatlich verantwortet gedeutet. In der Konsequenz haben seine Kinder »ein Jahr verloren von der Schule« – was im Interview auf ein vollständiges Schuljahr bezogen wird und nicht den zeitlichen Umfang von 12 Monaten beschreibt. Hier deutet sich bereits an, dass sich der Schulzugang für seine Kinder auch über den Zeitraum des Aufenthalts in der EAE hinaus weiter verzögert.

Durch die wiederholte Betonung des Zeitverlusts (»ein Jahr verloren«, »sie sollten nicht einmal eine Stunde verlieren«) wird zudem seine Fassungslosigkeit über den in seinen Augen nicht notwendigen Schulausschluss deutlich, zumal die Bildung seiner Kinder ein zentrales Motiv für die Migration nach Deutschland war (Kap. IV.4.1) und die schulische Bildungsteilnahme in seinen Augen eine gesellschaftliche Integrationsfunktion erfüllt: »man also integriert sich nicht also in die Situation und in die Umgebung bevor man zur Schule geht«. In Herrn Khalils Deutung verhindert der Ausschluss von schulischer Bildung die Möglichkeit, emotional anzukommen, eine Vertrautheit mit der Umgebung zu entwickeln sowie sich zu orientieren und gesellschaftlich teilzuhaben – was auch an späterer Stelle von Herrn Khalil weiter ausgeführt wird:

»Also ich würde sagen, es müsste so sein, dass ein Kind, wenn es zur Schule kommt, ganz am Anfang schon, klar, gibt es immer Ausnahmen, aber eigentlich sollte es mit den anderen Kindern zusammen sein, also ganz im Allgemeinen [...]. Denn wenn die Kinder zusammen sind, dann gibt es Integration, es bekommt eine Vorstellung davon, wie es ist, dann werden sie Freunde, dann wird es ein Kind dieses Landes. Dann wird es integriert. Dann kann es später Verantwortung übernehmen, kann selbst etwas werden wie Chef oder Lehrer oder Banker oder was es will, denn es wird ein Kind dieses Landes sein« (IP6, Z. 1458–1470).

In Herrn Khalils Ausführungen wird ein inklusives Bildungsverständnis deutlich. Darüber hinaus versteht er die Schule als den Ort, an dem (seine) Kinder soziale Beziehungen aufbauen und damit Teil einer Gemeinschaft, Teil der Gesellschaft, also »zugehörig« werden können: »dann wird es ein Kind dieses Landes«. Durch den Besuch einer Schule, die in Herrn Khalils Verständnis eine Bildungs- und gesellschaftliche Integrationsfunktion erfüllt, und den Aufbau von sozialen Kontakten werden (seine) Kinder dazu in die Lage versetzt, aktive, handlungsfähige und verantwortungsbewusste Gesellschaftsmitglieder zu werden. Mit »ein Kind dieses Landes«, erfolgreich »integriert« und damit »zugehörig« sein assoziiert Herr Khalil die Freiheit, alle Möglichkeiten ausschöpfen, die (berufliche) Zukunft selbstbestimmt gestalten (»was es will«) und auch höherrangige, gesellschaftlich angesehene (berufliche) Statuspositionen einnehmen zu können (»Chef«, »Lehrer«, »Banker«).

In Kapitel IV.4.7 wird weiter auf Herrn Khalils Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf einen Schulbesuch eingegangen. Im Folgenden möchte ich aus einer bildungsrechtlichen und diskriminierungstheoretischen Perspektive auf die Bildungssituation von Kin-

dern in Aufnahmeeinrichtungen in Deutschland eingehen und anhand meines Datenmaterials (Dokumente, Interviews) einen spezifischen Fokus auf Bremen legen.

4.2.1 Die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Bildung in Erstaufnahmeeinrichtungen

In zehn Bundesländern wird die Schulpflicht für asylsuchende Kinder und Jugendliche durch das Schulgesetz oder durch Verwaltungsvorschriften eingeschränkt, in neun ggf. über die Dauer von drei Monaten hinaus (s. Kap. I.3.4.2). Die Schulpflichtregelungen in Bremen (auch Hamburg oder Schleswig-Holstein) erscheinen auf den ersten Blick konform mit internationalen Vorgaben, da keine Sonderregelungen für asylsuchende Kinder und Jugendliche expliziert werden. Jedoch wird auch in diesen Bundesländern faktisch erst nach dem Verlassen der Erstaufnahmeeinrichtung ein Zugang zur Regelschule ermöglicht, wie aus einer Umfrage der deutschen Monitoring-Stelle der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 2017 hervorgeht (s. Deutsches Institut für Menschenrechte 2017). Der Schulpflichtausschluss basiert dort auf einer institutionellen *Routine* (Kap. II.1.4), die wie bei einem Gesetz oder einer offiziellen Verwaltungsvorschrift eine direkte Diskriminierung zur Folge hat (Gomolla 2023, S. 184, Kap. II.1.4).

Für Bremen lässt sich angesichts der Analyse von administrativen und politischen Dokumenten feststellen, dass Kinder und Jugendliche in der EAE bis 2015 in der Regel keinen Schulzugang erhalten oder eine Bildungsmaßnahme zur Verfügung gestellt bekommen haben. Die eingebrachten Argumente gegen einen Schulbesuch lassen sich in drei Argumentationslinien fassen. Ein zentrales Argument betrifft die »kurze Verweildauer« (Bremische Bürgerschaft 2013, S. 2, 2015a, S. 3) in der EAE, die bis vor der Gesetzesänderung des § 47 AsylG im Jahr 2015 für Asylsuchende grundsätzlich maximal drei Monate betragen durfte (s. Anhang II, Tabelle 3A). Eine Mitteilung des Senats verlautet, dass die längste Verweildauer zum Stichtag 19. Dezember 2014 49 Tage betrug (Bremische Bürgerschaft 2015b, S. 3).

Als zweites Argument wird die fehlende Schulpflicht für diese Kinder angeführt (Bremische Bürgerschaft 2013, S. 2). Vor der Einführung des Bundesmeldegesetzes im November 2015 sahen die lokalen melderechtlichen Bestimmungen nicht vor, dass die Personen in der EAE beim Stadtamt registriert werden müssen – gemäß Bremer Gesetz waren sie damit nicht schulpflichtig (s. Kap. III.1.1).

Zudem wird die Nicht-Beschulung mit einem auf das Kindeswohl bezogenen Argument rationalisiert: Während ihres Aufenthalts in der EAE »besuchen die Kinder zunächst noch keine Schule, um den Kindern keinen sofortigen Schulwechsel zuzumuten. Eine Einschulung erfolgt dann nach Umzug in ein Übergangwohnheim« (Bremische Bürgerschaft 2015b, S. 3). Grundsätzlich besteht die Annahme, dass Familien nach dem Verlassen der EAE regelmäßig das Stadtgebiet und folglich die Schule wechseln würden. Gemäß der Logik des Arguments, dass ein Schulwechsel einen höheren Stressfaktor für die Kinder darstellt als eine nicht unmittelbar nach Ankunft beginnende Regelbeschulung, kann Kindern in der EAE keine schulische Bildung zugemutet werden.

Herr Khalils (IP6) Auffassung widerspricht diesem Gedankengang, wenn er sagt: »Sie sollten nicht mal eine Stunde verlieren, denn im Gegenteil, sobald man ankommt, soll er lernen« (s. graue Textbox oben). Je länger die Zeit der Schulabstinenz, desto größer die elterliche Sorge in Bezug auf mögliche negative Auswirkungen auf den Bildungserfolg

und die Zukunftschancen ihrer Kinder (s. hierzu auch Kap. IV.4.7). Insofern lässt sich das von den lokalen Institutionen vorgebrachte, vorgeblich an den Interessen des Kindes orientierte Argument als ein Vorwand für die Vermeidung organisatorischer Weiterungen verstehen. Danach ginge es vor allem darum, der *Bildungsadministration* und den *Schulen* den Aufwand zu ersparen, der ggf. in Folge eines durch einen Umzug bedingten erneuten Schulwechsels der migrierten Schüler*innen entstehen würde. Dies wird in späteren Dokumenten auch deutlicher formuliert (s. Kap. IV.4.2.3).

Ab 2015 wurden in Bremen mehrere Notunterkünfte als Dependancen der Erstaufnahmeeinrichtung errichtet, um auf stärkere Migrationsbewegungen im Kontext der Schutzsuche zu reagieren (s. Kap. III.3.1). Die Verweildauer in den Aufnahmeeinrichtungen nahm parallel dazu zu, nicht zuletzt auch aufgrund der Möglichkeit, Wohnverpflichtungen (gruppenspezifisch unterschiedlich) auszudehnen (s. Anhang II, Tabelle 3A), die den Bundesländern durch Änderungen des Aufenthaltsgesetzes eröffnet wurde. Bremen gehörte zu den Bundesländern, die ad-hoc einrichtungsinterne Bildungsmaßnahmen etablierten, zumindest an einigen der Dependancen der EAE, in denen besonders viele Familien untergebracht waren (Bremische Bürgerschaft 2015a, S. 7–8).

Eine behördenseitig als ›Hausbeschulung‹ titulierte Maßnahme wurde auch in der großen zentralen EAE in Bremen Nord etabliert. Diese soll, wie im nächsten Abschnitt thematisiert wird, prinzipiell von allen Kindern in der EAE besucht werden, unabhängig davon, ob sie als Asylsuchende oder als Angehörige eines Schutzberechtigten dort untergebracht sind. Im Fall der Familie Khalil (IP6) deutet sich jedoch an, dass nicht nur der Zugang zum Schulsystem ausbleibt, sondern es auch ein Problem bei der Zugänglichkeit der ›Hausbeschulung‹ gibt. Erklärend lässt sich ein Hinweis aus einem Interview mit einer/einem Mitarbeitende*n eines sozialen Trägers von Unterkünften heranziehen, in dem diese*r konkretisiert, dass grundsätzlich nur diejenigen einen Zugang zur ›Hausbeschulung‹ erhalten, die »sogenannte Bremer Fälle« seien (IP16, Z. 100), was voraussetzt, dass die Familien nicht in ein anderes Bundesland verteilt werden. Erst dann würden weitere Schritte wie eine Anmeldung beim Sozialamt, bei der Meldebehörde und dann auch für die ›Hausbeschulung‹ eingeleitet (IP16, Z. 100–105). Diese Information kam jedoch offenbar bei der Familie Khalil nicht an (»was das Lernen angeht, nicht. Sie haben sich nicht um uns gekümmert. Sie haben sich in anderen Belangen um uns gekümmert«, s. graue Textbox zu Beginn des Kapitels IV.4.2).

Es erhellt sich nicht gänzlich, ob der Besuch der ›Hausbeschulung‹ in Bremen eine melderechtliche Registrierung voraussetzt, da diese in Bremen als Auslöser für die Schulpflicht erachtet wird (Kap. III.1.1). Eine Studie des UNHCR und UNICEF (2021, S. 8) stellt restringierende Schulpflichtregelungen als eine bürokratische Hürde für die Zugänglichkeit einrichtungsinterner Bildungsmaßnahmen in Deutschland fest. Andere Verzögerungen ergäben sich aus dem Erfordernis einer Gesundheitsuntersuchung oder zeitaufwändigen administrativen Prozessen. Der Zugang zu den Bildungsmaßnahmen erfolge in der Regel nicht ab dem ersten Tag, sondern könne zwischen einer Woche und drei Monaten andauern (ebd.). Weitere Kritikpunkte an den schulexternen Bildungsmaßnahmen sind, dass beim Unterricht meist keine Anwesenheitskontrolle erfolge, sodass nicht überprüft werden könne, ob die Kinder und Jugendlichen regelmäßig

am Unterricht teilzunehmen (Baron et al. 2020, S. 37). Insofern ist auch die Zugänglichkeit zu und die Teilnahme an den einrichtungsinternen Bildungsmaßnahmen nicht für alle Kinder und Jugendlichen gesichert – wenn solche Bildungsmaßnahmen überhaupt in einer EAE *verfügbar* sind (Dimension *Availability* des Rechts auf Bildung, Kap. I.1.2).⁴⁹

In der zweiten Aufnahmeestelle in Bremen Süd, in der zum Untersuchungszeitpunkt Personen mit einer über sechs Monate hinausgehenden Wohnsitzverpflichtung untergebracht wurden (Kap. IV.4.1), existierte zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie keine solche Bildungsmaßnahme. Jedoch wurde in dieser Aufnahmeestelle zu der Praxis übergegangen, die Kinder und Jugendlichen den umliegenden Regelschulen zuzuweisen, so wie es auch in Übergangswohnheimen der Fall ist (s. Kap. IV.4.3). Dies wird mit der Annahme einer längeren Verweildauer begründet, da dort diejenigen mit einer längeren Wohnverpflichtungsdauer untergebracht sind (s. oben).

Als besonders problematisch erweist sich der Bildungszugang für unbegleitete minderjährige Schutzsuchende. In Bremen existiert in der Erstaufnahmeeinrichtung für unbegleitete minderjährige Schutzsuchende weder eine Bildungsmaßnahme bzw. Schulersatzmaßnahme, noch wird der Zugang zu einer Schule eingeleitet (letzter Stand der Erkundigungen bei der Behörde im Dezember 2022). Im Rahmen von Felderkundungen führten Gesprächspartner*innen mit Feldkenntnissen, darunter (ehemalige) Sozialarbeiter*innen in Unterkünften für Jugendliche, dies insbesondere auf folgendes Interesse der innensenatorischen Behörde zurück: Ein Schulbesuch oder Bildungszugang könnte ein Bleiberecht für die Jugendlichen in Bremen begründen, was insbesondere dann als problematisch gesehen wird, wenn diese noch potentiell gemäß des Königsteiner Schlüssels in andere Bundesländer verteilt werden könnten. Ihr Recht auf Bildung wird damit bundesland- und lokalspezifischen Interessen untergeordnet, die mit finanziellen Verteilungsinteressen zwischen den Bundesländern im föderalen Nationalstaat verbunden sind.

Angesichts der Entwicklungen ab Mitte der 2010er Jahre lässt sich tatsächlich feststellen, dass die Bildungsteilhabe und die Bildungsleistungen für bleiberechtliche Fragen zunehmend relevanter werden. So legt etwa Schammann (2019) in einem Artikel dar, wie »meritokratische[] Elemente in die deutsche Flüchtlingspolitik« (ebd., S. 43) eingezogen seien, so etwa seit 2020 die »Ausbildungsduldung« (s. § 60c AufenthG).⁵⁰ Auch das Urteil des EuGH, wonach ein Freizügigkeitsrecht für die Eltern vom Schulbesuch ihrer Kinder in Deutschland abgeleitet wurde (s. Kap. I.3.2), verweist darauf, dass die Bildungsrechtsansprüche von Kindern in Bezug auf Bleiberechte stärker in Betracht gezogen werden. Die Bildungsteilhabe und der Bildungserfolg von Kindern kann auch ein relevanter Faktor bei der Entscheidung über das Bleiberecht einer Familie bei einer Härtefallkommission (s. Kap. I.3.4) sein.⁵¹ Insofern kann auch der Zugang zur Schule und

49 So wurde etwa in Sachsen ein freiwillig zu besuchendes Bildungsangebot für Kinder in der EAE erst im September 2019 eingerichtet (MDR 2019; bzw. auch Funck und Karakaşoğlu 2022, S. 179).

50 In Bremen wurde eine solche bereits vor Einzug in das nationalstaatsübergreifende Recht über bundeslandspezifische Erlasse erteilt. Ende 2018 hatten bundesweit 11.500 Personen eine ›Ermessensduldung‹ wegen der Beendigung der Schule oder Ausbildung inne (Deutscher Bundestag 2019b, S. 36–38).

51 Bei den Härtefallkommissionen werden nicht die Gründe einer Migration oder Flucht geprüft, sondern im Vordergrund stehen Faktoren, durch die die Kommissionsmitglieder eine ›Integration‹ in

die Art der Platzierung innerhalb des Bildungssystems von Kindern ggf. einen Einfluss auf Bleiberechtsoptionen haben.

4.2.2 Die schulexterne Bildungsmaßnahme ›Hausbeschulung‹ aus erziehungswissenschaftlicher und bildungsrechtlicher Perspektive

Vor dem Hintergrund der hier offenbar werdenden Diskrepanzen zwischen Bildungsrechtsansprüchen und der administrativen Praxis soll die Maßnahme der ›Hausbeschulung‹ im Folgenden genauer betrachtet werden. Dafür analysiere ich die politischen und administrativen Dokumente mit Blick auf die sich darin abbildenden Begründungsmuster für diese Bildungsmaßnahme. Diese bezeichne ich bewusst nicht als ›Beschulung‹, da mit dem Begriff eine umfassende, konzeptuelle und pflichtgemäß wahrzunehmende schulische Bildung assoziiert wird, was bei der ›Hausbeschulung‹ nicht der Fall ist. Wie diese seitens der Verantwortlichen begründet und beschrieben wird, soll im Folgenden eruiert werden.

In einem Bericht der Bildungsverwaltung an die Bremer Deputation für Kinder und Bildung vom Mai 2017 heißt es:

»Unter einer Hausbeschulung wird ein erstes sprachliches Angebot verstanden, das vor Ort in den Notunterkünften oder in den naheliegenden Dependancen stattfindet. Das Angebot wird für diejenigen Schüler und Schülerinnen zur Verfügung gestellt, die bis dahin noch nicht auf Regelschulen verteilt werden konnten« (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2017, S. 1).

Bei einer Betrachtung der Formulierungen in dem Dokument wird die »Hausbeschulung« als ein »erstes sprachliches Angebot« charakterisiert. Die Verallgemeinerung »sprachlich« bezieht sich implizit auf die *deutsche* Sprache. Dass es sich um ein »erstes« Angebot handelt, verweist bereits darauf, dass es noch weitere Vorstufen geben könnte. Außerdem legen die Ausdrücke »Angebot« und »zur Verfügung gestellt« ein durch das Land in humanitärer Absicht und freiwillig bereitgestelltes Angebot nahe und nicht die Erfüllung eines Rechtsanspruchs auf Bildung. Der Begriff »Angebot« suggeriert zudem, dass der Besuch nicht verpflichtend ist. Die Kinder und Jugendlichen in der EAE werden als »Schüler und Schülerinnen« und damit in einem offiziellen, institutionellen Zusammenhang adressiert (›Schule‹), der mit der ›Hausbeschulung‹ nicht gegeben ist.

In einer späteren Passage heißt es, dass jedes Kind »die Gelegenheit« (ebd., S. 2) zu einer täglichen Teilnahme von mindestens zwei Stunden bekommen solle. Auch dies verweist darauf, dass es sich nicht um eine ›Beschulung‹ im Sinne des Unterrichtsumfangs einer regulären Schule handelt. Zugleich wird ergänzt: »Die Teilnahme am Unterricht ist verpflichtend« (ebd.). Aus dem »ersten sprachlichen Angebot« (s. oben), das einen freiwilligen Besuch suggeriert, wird damit ein obligatorischer zu besuchender Unterricht.

Sowohl aus erziehungswissenschaftlicher als auch aus bildungsrechtlicher Perspektive erscheinen die Bildungsmaßnahmen im Hinblick auf die Dimension der *Acceptabili-*

die Aufnahmegesellschaft als gegeben erachten: z.B. Deutschsprachkenntnisse, Bildungsteilhabe (Schule, Ausbildung, Fortbildung), Arbeitsverhältnis, soziale Teilhabe (Vereinsmitgliedschaft usw.).

ty des Rechts auf Bildung (s. Kap. I.1.2) problematisch: Die Bildungsgewerkschaft GEW bewertete die Rahmenbedingungen des Unterrichts in der Bremer Maßnahme als »unpädagogisch« (Krüger 2019, S. 20). Dies betreffe unter anderem die Verfügbarkeit adäquater Bildungsräume, die Begrenzung auf zehn Unterrichtsstunden pro Woche und generell die Lern- und Lebensbedingungen der Kinder, die sich »nicht selten länger als ein halbes Jahr« in der EAE aufhalten und damit auch die Bildungsmaßnahme besuchen müssten (ebd.). Auch Karakaşoğlu et al. (2021) wiesen in ihrer EMIBI-Evaluationsstudie (Kap. III.2.2) darauf hin, dass der Unterricht zwar von qualifizierten Lehrpersonen erteilt werde, es jedoch an einem schlüssigen Konzept, angemessenen Stundenumfang und ausreichenden Ressourcen zur Umsetzung fehle (ebd., S. 23–24).

Die pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kritikpunkte sind bildungsrechtlich relevant, denn die Bildungsmaßnahmen in Aufnahmeeinrichtungen können nach der Rechtsauffassung von Wrase und Haschemi Yekani (2019) für Asylsuchende nur unter den Voraussetzungen akzeptabel sein, dass diese einen *temporär begrenzten Zeitraum* umfassen – konkret nicht mehr als drei Monate –, aus Gründen des Asylverfahrens notwendig und verhältnismäßig sind und der Unterricht der Beschulung an einer Regelschule mindestens im Hinblick auf den Umfang, den Inhalt und die Qualität entspricht (ebd., S. 44). Zudem müsste die Bildungsmaßnahme auf den *regulären* Schulbesuch und nicht auf den Besuch eines Vorkurses vorbereiten und sich an einem Curriculum orientieren (UNHCR und UNICEF 2021, S. 8). Dies ist jedoch weder in Bremen noch in einem anderen Bundesland der Fall, sodass die Bildungsmaßnahmen als »dem Recht auf Schulbesuch nicht (annähernd) gleichwertig« (Wrase und Haschemi Yekani 2019, S. 64) zu bewerten sind (s. auch Baron et al. 2020, S. 37). Außerdem sei ein Ausschluss minderjähriger Asylsuchender vom Regelschulsystem und Unterricht in segregierten Bildungseinrichtungen für einen längeren Zeitraum menschenrechtlich unzulässig, selbst wenn in den Sondereinrichtungen gleichwertige Bedingungen wie in staatlichen Schulen herrschen würden (Wrase und Haschemi Yekani 2019, S. 64).

Es offenbart sich eine Kluft zwischen einer an klaren Rechtsnormen orientierten Argumentation und den realen Bedingungen eines finanzschwachen Stadtstaats sowie notorischen Lehrpersonenmangels (Kap. IV.4.9). Zudem zeigt sich die gegenwärtige Auswirkung des historischen Problems (Kap. I.2), dass Migration bislang kaum als eine all-gemeinpädagogische Angelegenheit, sondern weitgehend auf Basis von ad-hoc-Maßnahmen berücksichtigt wurde. Diese ad-hoc-Bildungsmaßnahmen werden, wie Emmerich et al. (2020b) kritisieren, »ohne empirische Evidenz hinsichtlich ihrer Folgen und Nebenfolgen umgesetzt« (ebd., S. 134). Gegebenenfalls werden sie darüber hinaus als Dauermaßnahme verstetigt, wie es sich auch im Falle der ›Hausbeschulung‹ zeigt. Dies wird im Kapitel IV.4.2.4 weiter ausgeführt.

4.2.3 ›Fluktuation‹ als Argumentationsmuster für segregative Bildungsmaßnahmen

Das Aussetzen der Beschulung in einer Regelschule und die Errichtung einer schulexternen Bildungsmaßnahme für Kinder und Jugendliche in der EAE erschien offenbar auch politischen und administrativen Repräsentant*innen als erklärungsbedürftig, da in Bremer Verwaltungsdokumenten die Einführung der ›Hausbeschulung‹ weiter gerechtfertigt wird. Im Bericht der Bildungsverwaltung an die Bremer Deputation für Kinder und

Bildung im Mai 2017 wird auf migrationsorganisatorische Bestimmungen verwiesen, wonach Familien maximal drei Monate in der EAE untergebracht werden sollen:

»Der Aufenthalt ist somit in der Regel nur temporär vorgesehen. Aufgrund der hohen Zugangszahlen der Geflüchteten in der Vergangenheit sowie der Zugänge im Kontext der Familienzusammenführungen konnte jedoch die maximale Verweildauer von drei Monaten in der Praxis nicht immer umgesetzt werden« (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2017, S. 1).

Wie bereits in den Argumentationen im Jahr 2013 und 2015 wird hier wieder an das Argument einer kurzfristigen Verweildauer angeknüpft, die nun auf maximal drei Monate beziffert wird. Ein Zeitraum von drei Monaten ohne Bildungszugang scheint dabei hinnehmbar, ohne dass dies einer weiteren (etwa erziehungswissenschaftlichen oder rechtlichen) Plausibilisierung bedarf. Wird dieser Zeitrahmen jedoch überschritten – was »in der Praxis« öfter der Fall war als theoretisch vorgesehen –, dann wird dies als nicht mehr akzeptabel markiert. Die naheliegende Konsequenz wäre, die Kinder auf Schulen zu verteilen, was jedoch als »keine sinnvolle Lösung« präsentiert wird:

»Es ist pädagogisch nicht sinnvoll und erschwert den Integrationsprozess, wenn Schulplätze nur temporär in einer naheliegenden Schule zugewiesen werden. Deshalb werden die schulpflichtigen Kinder während ihres Aufenthaltes in der Notunterkunft vor Ort oder in naheliegenden Dependancen beschult« (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2017, S. 2).

Zunächst ist auffällig, dass Kinder und Jugendliche in der EAE als »schulpflichtig« charakterisiert werden. Dies war in den politischen und administrativen Dokumenten vor 2015 noch nicht der Fall (Kap. IV.2.1). Seit der Einführung des Bundesmeldegesetzes im November 2015 sind jedoch alle in Deutschland lebenden Personen dazu verpflichtet, sich zwei Wochen nach einem Umzug bzw. Zuzug melderechtlich zu registrieren, einschließlich der Personen in Aufnahmeeinrichtungen (s. § 27 Abs. 3 BMG). Ihre melderechtliche Registrierung darf auch das Personal in der Unterbringung vornehmen (§ 23 Abs. 5 BMG). Durch die Meldepflicht in der EAE werden die Kinder und Jugendlichen aufgrund der Bremer Regelung schulpflichtig (Kap. III.1.1). Damit besteht nicht nur ein subjektiver Rechtsanspruch auf Bildung qua menschenrechtlicher Abkommen, sondern ihre Beschulung fällt *per Definition* in den staatlichen Verantwortungsbereich.

Neben der »längeren Verweildauer« besteht damit ein weiterer, zwingender Grund dafür, eine Lösung für die schulische Bildung der Kinder und Jugendlichen in der EAE zu offerieren. Der naheliegenden Lösung der Beschulung in einer Regelschule wird ähnlich wie in früheren Dokumenten (Kap. IV.4.2.1) das Argument der Vermeidung möglicher Schulwechsel entgegengebracht. Stützend wird darauf verwiesen, dass bei einem kurzfristigen Aufenthalt die Beschulung in einer Schule »pädagogisch nicht sinnvoll« sei (s. oben). Die bildungsadministrative Legitimation dieser Separierungspraxis basiert damit auf einer »doppelten Reversibilitätsunterstellung, die sich zum einen in der politischen Perspektive eines nur zeitlich begrenzten Aufenthalts, zum anderen in der päd-

agogischen Perspektive der zeitlichen Begrenzung der separierenden Beschulungsmaßnahme selbst artikuliert« (Emmerich et al. 2016, S. 116).

In den offiziellen Dokumenten, die der Bremer Praxis zugrunde liegen, wird zudem postuliert, dass die kurzfristige Beschulung in der Regelschule »den Integrationsprozess« erschwere. Ebenso wie für den Begriff »pädagogisch« bleibt unklar, welches inhaltliche Verständnis dem Begriff »Integrationsprozess« zugrunde liegt bzw. wer die Adressat*innen dieser Integration sind: Kinder in der EAE, Kinder in der Regelschule oder die Institutionen. Empirische Belege für dieses Postulat fehlen ebenfalls. Die Argumentationen (»pädagogisch nicht sinnvoll«, »erschwert den Integrationsprozess«) stützen sich damit auf die Annahme ihrer Plausibilität im Sinne eines common-sense, der keiner weiteren Erläuterung bedarf. Die Lösung, die Kinder und Jugendlichen in der EAE zu beschulen, erscheint dadurch alternativlos. Ebenso wenig wird thematisiert bzw. erläutert, aus welchem Grund die Bildungsmaßnahme in der EAE für die Kinder pädagogisch sinnvoll(er) oder erleichternd für »den Integrationsprozess« sei.

Das Beispiel der Ausführungen von Herrn Khalil (IP 6), der explizit den Schulbesuch für das Gelingen von Integration für die ankommenden Kinder und Jugendlichen hervorhebt (s. graue Textbox zu Beginn des Kapitels IV.4.2), verweist auf eine – insbesondere aus Betroffenenperspektive – grundsätzlich gegensätzliche Argumentationslogik. Zudem wird im Bremer Schulgesetz (§ 4 Abs. 3) ausdrücklich ein Auftrag an Schulen formuliert, demzufolge Schüler*innen »mit Migrationshintergrund in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft« integriert werden sollen und die »Ausgrenzung einzelner« vermieden werden soll (ebd., s. Kap. III.1.1). In der Adressierung ›mit Migrationshintergrund‹ scheinen die Kinder und Jugendlichen, die in der EAE leben, nicht einbezogen zu sein.

Mit Blick auf eine andere Schüler*innengruppe, deren Aufenthalt im Schulsystem temporär vorgesehen ist, soll hier die Perspektive dafür geschärft werden, welche Position die Schüler*innen in der EAE im Gesamtsystem einnehmen. So wird für Schüler*innen, die sich als internationale Austauschschüler*innen temporär im Schulsystem aufhalten, die ›interkulturelle Erfahrung‹ mit den Regelschüler*innen als pädagogischer Mehrwert hervorgehoben.⁵² Für die schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen (Rechtszone III) wird eine mögliche temporäre Beschulung jedoch als »pädagogisch« problematisch und ›integrationserschwerend‹ dargestellt.

Im Anschluss an diese Argumente, die vorgeblich an den (Bildungs-)Interessen der Kinder und Jugendlichen in der EAE orientiert sind, folgt eine klar auf die kapazitativen Begrenzungen des Systems ausgerichtete Begründung:

52 Seit dem Fachkräfteeinwanderungsgesetz von 2019 wurde der Schulbesuch als gesonderter Aufenthaltsgrund in § 16f AufenthG »Sprachkurse und Schulbesuch« eingeführt. Ermessensleitend für die Aufenthaltserlaubnis, die in der Regel auf ein Jahr befristet erteilt wird, seien finanzielle Mittel und die Rückkehrbereitschaft, die vor allem für Angehörige der privilegierten Staaten (s. § 41 AufenthV) – die insb. an der visumsfreien Einreise zu erkennen sind – wie z.B. den USA, Australien oder Japan regelmäßig angenommen werde. Die Privilegierung beruhe auf der Annahme, dass »von Seiten dieser Staaten kein Migrationsdruck in Richtung Deutschlands« bestehe (Lehner 2019, S. 140). Aus Gesprächen im Rahmen von Feldrecherchen geht zudem hervor, dass die Austauschschüler*innen in den Regelklassen und nicht im Vorkurssystem beschult werden.

»Eine weitere Herausforderung für die Beschulung von schulpflichtigen Kindern aus Notunterkünften besteht darin, dass in großen Notunterkünften bis zu 100 Kinder untergebracht werden. Dieses ist aber nicht mit der Anzahl von verfügbaren Schulen im Einzugsgebiet und somit auch mit den vorhandenen Schulplätzen vereinbar. Die Integration in die naheliegende Schule wird dadurch erschwert. Vor allem bei großen Notunterkünften erscheint daher eine zeitlich befristete Beschulung in der nächstgelegenen Schule nicht sinnvoll« (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2017, S. 2).

In der Passage wird die Anzahl der in den Notunterkünften/EAE lebenden Kinder als nicht übereinstimmend mit dem Angebot an Schulplätzen problematisiert. Infrage zu kommen scheinen nur »naheliegende« Schulen im »Einzugsgebiet«. Die Lösung, die Kinder aus den EAEs nicht in Regelschulen zu beschulen, erscheint so unausweichlich. Für die Stadt Bremen wird keine alternative Lösung in Erwägung gezogen, etwa die Kinder mit Bussen zu Schulen mit freien Vorkursplätzen in andere Stadtteile zu bringen, wie dies Anfang 2017 in Bremerhaven erfolgte (s. Bremerhaven Magistrat 2017). Mit dem Verweis auf »bis zu 100 Kinder«, die in den Notunterkünften untergebracht seien, wird die besonders große Dimension der Problematik markiert, vor der das System offenbar steht.

Der verwaltungsorganisatorische Aufwand einer Beschulung der Kinder und Jugendlichen in der EAE vor dem Hintergrund einer nicht voraussehbaren und kurzzeitig geplanten Verweildauer wird schließlich auch explizit als Argument gegen die Beschulung in regulären Schulen ausgewiesen (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2017, S. 2; Bremische Bürgerschaft 2017b, S. 6). Die Lösung der ›Hausbeschulung‹ wird also plausibilisiert, indem das Szenario einer Beschulung in einer Regelschule aus unterschiedlichen Perspektiven als problematisch dargestellt wird: Kind-bezogenen (pädagogisch nicht sinnvoll, integrationserschwerend), administrativ (Personalressourcen) und kapazitiv (›wohnnaher Beschulung‹).

4.2.4 Von der Zwischenlösung zur Dauerlösung: Die Hausbeschulung als Problemfaktor für den Schulzugang

Gemäß Wrase und Haschemi Yekani (2019) können ad-hoc eingeführte Bildungsprojekte wie die ›Hausbeschulung‹ *zeitweilig* berechtigt sein, wenn erhebliche schulorganisatorische und pädagogische Herausforderungen zu bewältigen seien (ebd., S. 39). Jedoch entbinde dies die Bundesländer nicht von der Verpflichtung, die Annehmbarkeit der Schulbildung zu gewährleisten (Dimension der *Acceptability* des Rechts auf Bildung, Kap. I.1.2) und das Schulsystem und die Schulbildung fortlaufend an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen (Dimension der *Adaptability*). Die in Bremen ad-hoc eingeführte Maßnahme ›Hausbeschulung‹ wurde allerdings mit der Errichtung des neuen Standorts der zentralen Erstaufnahmeeinrichtung in Bremen Nord (Ende 2016) verstetigt und veränderte damit ihren Charakter von einer Zwischenlösung zu einer *Dauerlösung*.

In politischen und administrativen Dokumenten aus dem Jahr 2019 wird eine Verweildauer in der EAE von »in der Regel [...] 3–6 Monate[n]« (SSJFIS 2019, S. 6) ausgewiesen. In diesem Zeitraum besuchten die dort lebenden 6–16-Jährigen die ›Hausbeschulung‹. Auffällig ist, dass darin nicht mehr die *Adäquanz* dieser Bildungsmaßnahme als

Lösung für die Bildungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen in der EAE diskutiert und gerechtfertigt wird, wie dies noch in früheren Dokumenten (Kap. IV.4.2.3) der Fall war. Stattdessen werden Ausnahmen formuliert, die eine Beschulung in einer regulären Schule begründen können – was sich auch als ein Diskurswechsel verstehen lässt, da die ›Hausbeschulung‹ nun den Regelfall der Bildungsbeteiligung für Kinder und Jugendliche in der EAE darstellt:

»In Ausnahmefällen, das heißt wenn der Transfer in eine neue Wohnung bzw. ein Übergangswohnheim unmittelbar bevorsteht oder bei *einem extrem langen Aufenthalt* [herv. J.F.] in der ((EAE)) können betroffene Schülerinnen und Schüler in Absprache mit den Hauslehrkräften und der Unterkunftsleitung auch vorab einer Schule zugewiesen werden« (ebd.).

Der »extrem lange Aufenthalt«, der an späterer Stelle auf mehr als sechs Monate beziffert wird, begründet die Initiierung einer schulischen Zuweisung, obwohl die EAE noch nicht verlassen wurde. Gleiches gilt für den Fall, dass der nächste Wohnort der Kinder und Jugendlichen bereits feststeht (Wohnung, Übergangswohnheim), was behördenseitig ein Ende einer intransparenten Mobilität zu markieren scheint. Zudem wird in dem Auszug deutlich, dass die Einleitung einer Beschulung in einer regulären Schule eine »Absprache mit den Hauslehrkräften und der Unterkunftsleitung« (ebd.) voraussetzt.

Eltern werden als zu adressierende und mitbestimmende Akteur*innen nicht erwähnt, was darauf hindeutet, dass diese für die Wahrnehmung der schulischen Belange ihrer Kinder strukturell nicht berücksichtigt werden. Es sind die institutionellen Akteur*innen, die diese Entscheidung im Rahmen eines Handlungsspielraums treffen können. Dies bedeutet, dass ihre Haltung, ihr Rechtsbewusstsein und ihre Relevanzsetzung (z.B. lokalorganisatorische Interessen vs. Kinderrechte) maßgeblich dafür verantwortlich sind, ob der Bildungsrechtsanspruch für ein Kind erfüllt wird oder nicht (s hierzu auch Kap. IV.4.3). Die Ausklammerung der Eltern in der EAE als gestalterische Akteur*innen wird auch im Interview mit einem/einer Mitarbeitenden der Bildungsverwaltung deutlich:

»Also zum Beispiel in ((Bremen Nord)), da ist ja ein sehr großes Wohnheim, die haben dort eine Hausbeschulung. Manche Eltern wollen aber trotzdem gerne, dass das Kind zu einer richtigen Schule geht und da muss ich halt sagen, so lange es in der ((EAE)) wohnt, die haben zwei Lehrer vor Ort, da gibt es vormittags Unterricht, die müssen erst umziehen. Die haben das deswegen so eingerichtet, weil die Fluktuation einfach so groß ist dort. Die bleiben in der Regel nur drei, vier Wochen und ziehen dann wieder um, weil sie entweder in ein anderes Wohnheim oder wenn sie Glück haben in eine private Wohnung bereits ziehen« (IP21, Z. 644–652).

In der Schilderung begründet der/die Verwaltungsmitarbeiter*in, warum diese*r den Wunsch von Eltern aus der EAE, ihre Kinder in einer regulären Schule zu beschulen, nicht berücksichtigt. Das zentrale Argument findet sich im Verweis auf die ›Hausbeschulung‹, was deutlich macht, dass das Vorhandensein von Bildungsmaßnahmen auch zum *Problem* für den Zugang zu »einer richtigen Schule« werden kann: Die ›Hausbeschulung‹ steht als schuläquivalente Optionsstruktur zur Verfügung, deren Unterhaltung zudem

auch Kosten verursacht (Personal, Räume, Materialien usw.). Die Plätze sind also auch mit den Kandidat*innen aus der Zielgruppe zu füllen, an die sich die Maßnahme richtet (Kinder aus der EAE), unabhängig davon, ob in den umliegenden Schulen Vorkursplätze frei sind oder nicht.

Seine/ihre Reaktion auf elterliche Beschulungswünsche plausibilisiert der/die Mitarbeitende über die Darstellung der Bildungsmaßnahme als verhältnismäßig für die Kinder in der EAE (»zwei Lehrer«, »vormittags Unterricht«). Stützend wird auf die »kurze Verweildauer« verwiesen, die auf »nur drei, vier Wochen« beziffert wird – was nicht nur dem oben genannten Zeitraum von »in der Regel 3–6 Monaten« widerspricht, sondern auch den Aussagen und Einschätzungen anderer Akteur*innen, wie der GEW (»nicht selten länger als ein halbes Jahr«, Krüger 2019, S. 20) oder eines befragten Trägers von Unterkünften für Schutzsuchende (»zwei, vier Monate« IP16, Z. 29). Leben Familien in der EAE so haben die Eltern keine Entscheidungs- oder Gestaltungsmacht, was die Bildungsbelange ihrer Kinder betrifft, obwohl Eltern sowohl gemäß der universalen Bildungsrechte (Art. 26 AEMR) als auch im Bremer Schulgesetz (s. Kap. III.1.2) grundsätzlich große Entscheidungsmacht zugestanden wird.

Damit Eltern von Entscheidungsträger*innen als gestalterische Akteur*innen wahrgenommen werden, müssen Familien erst die EAE verlassen haben: »die müssen erst umziehen«. Dies suggeriert eine Verantwortungszuschreibung für die Lebenssituation an die Eltern, die jedoch keinen Einfluss darauf haben, wann sie die EAE verlassen können. Eltern in Aufnahmeeinrichtungen werden also in eine passive Rolle in Bezug auf die Ausübung ihrer Rechte (z.B. Bildungswünsche für ihre Kinder umzusetzen) versetzt, zugleich jedoch bezüglich ihrer Wohnsituation responsabilisiert. Wie bereits im Rahmen der Fälle 1 und 2 (Kap. IV.1.3 und Kap. IV.2.2, s. auch Kap. I.1.1) thematisiert, ist der Zugang zum Wohnungsmarkt hochgradig natio-ethno-kulturell und klassistisch strukturiert. Die als »nichtdeutsch« Verorteten werden bei der Wohnraumsuche aufgrund von Rassismus strukturell diskriminiert. In Studien mit Testverfahren wird aufgezeigt, dass Geflüchtete besonders schlechte Chancen haben, da Vermieter*innen neben der Bevorzugung von deutschen Staatsangehörigen und der Klassifizierung aufgrund von rassistischen Zuschreibungen die Wohnungsvergabe an einen Aufenthaltstitel knüpfen (s. Diekmann und Fereidooni 2019, S. 350). Die besondere Problematik des Zugangs zum Wohnungsmarkt für Schutzsuchende erklärt auch den Befund aus anderen Studien, dass Schutzsuchende zumeist länger in einer Sammelunterkunft verbleiben als sie dazu verpflichtet sind (Piechura und Wagner 2020, S. 16). 2016 lebten z.B. noch 85.000 Personen in Sammelunterkünften, die dieser Pflicht nicht mehr unterlagen (ebd., S. 25).

In diesem Kapitel wurde der doppelte und widersprüchliche Charakter der Bildungsmaßnahme in der EAE deutlich. Einerseits wird Kindern und Jugendlichen Bildung angeboten, um Wartezeiten zu nutzen und zu überbrücken. Andererseits kann genau diese Lösung zu einem Problem für den Schulzugang werden: Erstens steht die verstetigte Maßnahme als Optionsstruktur zur Verfügung, d.h. die Plätze werden mit Kandidat*innen gefüllt, auch wenn Vorkursplätze an Schulen verfügbar sind oder eingerichtet werden könnten, die eher den Bildungsrechtsanspruch von Kindern erfüllen würden. Zweitens bleibt eine behördliche Schulzuweisung der Kinder und Jugendlichen aus, solange sich diese in der EAE befinden. Sie werden behördlicherseits erst nach dem Verlassen

der EAE als Kandidat*innen für die Vorkurszuweisung registriert und bei kapazitiven Engpässen ggf. in einer ›Warteliste‹ aufgenommen. Der schulische Ausschluss ergibt sich dann nicht nur für den Zeitraum der Wohnverpflichtung in der EAE, sondern verlängert sich, bis ein Vorkursplatz (in Wohnortnähe) gefunden werden konnte.

Diese Routine des Schulausschlusses für die Kinder und Jugendlichen in der EAE stellt eine direkte Diskriminierung dar. Die Praktik kann zudem für diejenigen Jugendlichen einen diskriminierungsrelevanten Interaktionseffekt nach sich ziehen (s. hierzu Kap. II.1.4), deren Zugang zum allgemeinbildenden Schulsystem aufgrund ihres Lebensalters und der institutionellen Altersgrenzen (14 Jahre Gymnasialvorkurs, 15 Jahre Oberschulvorkurs) prekär wird (Stichwort ›Überalterung‹). Dies betrifft z.B. auch die beiden Kinder Harun und Monira der Familie Khalil (Ausgangsfall), die im Alter von 16 und 15 Jahren nach Deutschland gekommen sind. Zudem kann die Zeit des Schulausschlusses durch weitere, vorgeschaltete Bildungsmaßnahmen ausgedehnt werden, wie in Kapitel IV.4.6 weiter aufgezeigt wird.

4.3 »man ist so ein bisschen Mama und Papa für die Menschen hier« – Übergangwohnheime im Schulzugangsprozess

Nach ihrem Aufenthalt in der EAE ziehen Schutzsuchende »entweder in eine Wohnung oder regelmäßig in ein Übergangwohnheim« (Bremische Bürgerschaft 2020, S. 3). Im Jahr 2012 gab es vier Übergangwohnheime in der Stadtgemeinde Bremen (SSKJF 2014a, S. 7), bis Dezember 2017 waren es 38 (SSJFIS 2018, S. 9). Mit Ausnahme von der Familie Shawahn (IP3, Fall 1) zogen fast alle aus der Rechtszone III befragten Eltern (IP4, IP6, IP7, IP9) und Jugendlichen (IP10, IP11) nach ihrem Aufenthalt in der EAE in ein Übergangwohnheim und nicht in eine Wohnung. So auch Familie Khalil, die nach zwei Monaten Aufenthalt in der EAE in ein Übergangwohnheim (Unterkunft 3) im nördlichen Bremen zieht.

Herr Khalil: »Also als wir hierhergezogen sind, nein, also als wir hergezogen sind, dieses Heim hat uns geholfen, also sie sind mit uns zu Büros gegangen, haben uns mit Informationen geholfen und auch mit dem Jobcenter. Und auch bei der Anmeldung der Kinder in der Schule haben sie uns geholfen« (IP6, Z. 399–403).

Herr Khalil erlebt die Mitarbeitenden in der Unterkunft 3 als unterstützend. Sie sind eine Informationsressource und unterstützen bei der Kommunikation mit Behörden und Jobcenter sowie bei der Anmeldung an einer Schule (zur diesbezüglichen Problematik s. auch die nächsten Kapitel). Die Leitung der Unterkunft 3 bestätigt im Interview, dass sie nicht nur administrative Aufgaben erfüllt – »Daten ausfüllen, die die Behörde gerne haben möchte« (IP14, Z. 26–27) –, sondern auch die Bewohner*innen berät

»bei jeglichen Fragen. Manchmal sage ich gerne, man ist so ein bisschen Mama und Papa für die Menschen hier. Immer wenn ich noch zu meinen Eltern gehe und Fragen stelle, so kommen die Menschen auch zu mir und fragen: Was ist das? Was soll ich machen?« (IP14, Z. 18–23).

Einerseits drückt dies ein professionelles sozialarbeiterisches Selbstverständnis aus, das von einer empathischen, fürsorglichen und hilfsbereiten Haltung und nicht ausschließlich von der distanzierten Übernahme administrativer Aufgaben getragen ist. Andererseits lässt sich die Selbstwahrnehmung der Unterkunftsleitung als »Mama und Papa« auch als eine »zwar wohlgemeinte, aber doch paternalistische Haltung« (Grönheim 2019, S. 189) verstehen, die im Kontext der Asylsozialarbeit mehrfach beobachtet wird (s. z.B. Beiträge im Band von Braches-Chyrek et al. 2019). Eltern im Fluchtcontext erscheinen dadurch infantilisiert und als »nicht-Wissende« und »Hilflose« betreuungsbedürftig. Demgegenüber drücken die Fragen der Eltern den Wunsch und die Initiative aus, Verantwortung zu übernehmen, zu verstehen und sich selbst zu orientieren, um informationsbasierte, gut begründete Entscheidungen treffen zu können.

Das Personal in den Übergangwohnheimen erfüllt auch bei der Organisation des Schulzugangs eine administrative Aufgabe: Es muss die Bildungsbehörde über die Ankunft von Familien mit Kindern im Schulalter informieren, sodass die Zuweisung zu einem Vorkurs in einer entsprechenden Schule behördlicherseits eingeleitet wird, wie das Zitat aus dem Interview mit einem/einer Mitarbeiter*in der Behörde illustriert: »Also natürlich sobald da ein Übergangwohnheim involviert ist, geht das sehr schnell. Das heißt, sie ziehen in das Heim und ein Tag später krieg ich die Meldung und fang an mit meiner Suche« (IP21, Z. 124–126). Insofern sind die Unterkünfte programmatisch und damit strukturell als intermediäre Akteurinnen in die Administration des Bildungszugangs eingebunden. Die Eltern werden innerhalb der Verwaltungsabläufe erst dann als Akteur*innen adressiert, wenn die Kinder bereits einer Schule zugeteilt wurden und es um die Bewerksstellung der konkreten Einmündung geht.

Es lassen sich unterschiedliche Praktiken feststellen, wie Daten zu den Kindern und Jugendlichen in Übergangwohnheimen von den Mitarbeitenden der drei Unterkünfte in Nord, Süd und West an die Bildungsbehörde kommuniziert werden. Dies betrifft zunächst einmal den Zeitpunkt: Die Leitung der Unterkunft 2, in der sich die Familie Khalil (IP6) befindet, gibt z.B. an, »die Leute meistens ein, zwei Tage in Ruhe« (IP14, Z. 65) zu lassen. Wenn die Familie sich dann nicht von selbst an die Mitarbeitenden wendete, gingen sie aktiv auf die Eltern zu und fragten, ob die Kinder im Kindergarten- oder Schulalter seien. Dann sende der/die Mitarbeiter*in eine E-Mail an die zuständige Stelle in der Bildungsbehörde: »Person oder Kind XY ist seit zwei Tagen bei uns oder ist heute zu uns gekommen und wir benötigen einen Schulplatz« (IP14, Z. 81–82). Der/die Mitarbeiter*in der Unterkunft 1, in der die Familie Hamidi untergebracht war (IP7), gibt hingegen an, die Daten zu Kindern an die Bildungsbehörde zu melden, sobald eine Familie *erwartet* wird, also faktisch noch nicht eingetroffen ist: »Wenn wir das wissen, also es schadet ja nicht, bevor die hierher kommen und wir warten und so, wenn wir schon alles wissen, dass die Familie kommt, dann machen wir das. Wenn die dann hier ist, dann wissen die schon ungefähr, wo die zur Schule gehen« (IP13, Z. 523–526). An die Bildungsbehörde telefonisch oder per E-Mail formlos weiter gemeldet werde konkret der Name des Kindes, das Alter, die Nationalität und der Stadtteil des Übergangwohnheims (IP13, Z. 583–585). Durch diese voneinander abweichenden Praktiken können sich zeitliche Unterschiede von mehreren Tagen ergeben.

In der Unterkunft 3 zeigt sich zum Untersuchungszeitpunkt hingegen ein gänzlich anderer Umgang: Dort wird als erstes die melderechtliche Erfassung eingeleitet. Ohne

diese seien die Kinder »nicht im Computer, dann kann die Bildungsbehörde die nicht zuordnen und dann gibt es auch keine Beschulung« (IP15, Z. 947–949). Das heißt, die Mitarbeitenden informieren die Bildungsbehörde i.d.R. nicht direkt über die Ankunft der Kinder, sondern die Daten sollen von der Meldebehörde an die Bildungsbehörde weitergegeben werden. Die Mitarbeitenden suchten einen Direktkontakt zur Bildungsbehörde nur unter folgender Voraussetzung:

»[Mitarbeiter*in 2:] Wenn es mir zu lange dauert, schreibe ich eine E-Mail an die Bildungsbehörde und sage, hallo, die wohnen hier aber schon relativ lange und seht mal zu. So ist das. Aber in der Regel geht das so, dass das wirklich über die Anmeldung, also über das Melderegister geht praktisch« (IP15, Z.591-595).

Dies verweist darauf, dass der Zeitraum einer nicht mehr hinnehmbaren Wartezeit vom subjektiven Empfinden der Mitarbeitenden abhängig und systemseitig nicht objektiviert ist. Eine Rolle spielt hierbei auch die Beharrlichkeit der Eltern, die Mitarbeitenden auf den nicht erfolgten Schulzugang aufmerksam zu machen (s. unten). Die in der Unterkunft 3 praktizierte Informationsübermittlung erweist sich deshalb als besonders problematisch für den Schulzugang, weil sich die melderechtliche Registrierung, für die die Mitarbeitenden der Unterkunft 3 zuständig sind, verzögern kann: Die Meldebehörde beanstandete etwa, dass Unterlagen nicht adäquat ausgefüllt worden seien oder Nachweise fehlten: »manchmal ist das echt Kleinkram und dann warte ich wieder eine Woche und wieder eine Woche und wieder eine Woche« (IP15, Z. 934–935). Ein weiteres Problem liegt in der intrabehördlichen Datenverarbeitung und interbehördlichen Datenweitergabe zwischen Melde- und Bildungsbehörde, welches bereits im Rahmen des dritten Falls der Familie Demircan (IP1, Kap. IV.3.3) thematisiert wurde. Ein*e Mitarbeiter*in der Unterkunft 3 beschreibt die Problematik am Beispiel eines zum Zeitpunkt der Interviewerhebung (Ende 2018) aktuellen Falls:

»[Mitarbeiter*in 1:] Wir haben im Moment auch eine Frau, die kommt fast täglich rein und dann muss ich dann aber auch sagen, also, die Anmeldung ist weg [Mitarbeiter*in 2: ist alles am Laufen]. Die haben wir weg, aber es ist alles am Laufen [Mitarbeiter*in 2: wir warten] Aber wir- ich- wie gesagt, ich krieg dann ja auch dann von ((Name Mitarbeiter*in Bildungsbehörde)) oder ((Name Mitarbeiter*in Bildungsbehörde)) dann die E-Mails und so lange die das Stadtamt nicht in die Hufe kommt, tauchen die da auch nicht auf. Das liegt nicht mehr in unserem Ermessen dann. Also das ist weg. Und manchmal verzögert sich das auch. Ich habe morgen vor zwei Wochen habe ich Anmeldungen hingebbracht, die sind bis jetzt immer noch nicht fertig zum Beispiel. Aber das liegt wie gesagt, immer noch nicht bei uns. Aber da beklagen sich andere ja auch drüber, dass das so lange dauert. Andere Heime auch, dass die Meldebehörde manchmal extrem lange braucht, um die Leute anzumelden« (IP15, Z. 1307–1328).

Wie aus dem Interviewauszug hervorgeht, verorten die Mitarbeitenden die Verantwortung für mögliche Verzögerungen bei der Meldebehörde, deren Verarbeitungsprozesse für sie nicht nachvollziehbar sind. Stützend wird auch auf den Erfahrungsaustausch mit Mitarbeitenden von anderen Unterkünften verwiesen. In der Analyse kann nicht erhellt werden, *warum* die Informationsweitergabe in dieser Unterkunft so massiv von den

anderen beiden abweicht. Jedenfalls wird in der Unterkunft 3 durch eine fehlende Meldebestätigung ein diskriminierungsrelevanter Interaktionseffekt im Schulzugangsprozess ausgelöst – so wie dies auch in den ersten beiden Fällen thematisiert wurde. Zudem wird in dem Interviewauszug ein weiterer Aspekt deutlich: »eine Frau, die kommt fast täglich rein«. Dies verweist auf die Dringlichkeit und Relevanz für die Eltern, dass ihre Kinder schnell in eine Schule einmünden. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten und der ihnen zur Verfügung stehenden Ansprechpersonen versuchen sie Einfluss auf den Prozess zu nehmen. Durch diesen Akt begeben sie sich in eine aktive Rolle, auch wenn sie als Akteur*innen von diesen Prozessen programmatisch ausgeklammert sind. Die elterlichen Möglichkeiten der Einflussnahme auf eine Platzierung sollen im folgenden Kapitel thematisiert werden.

4.4 »We had no role to choose« – Geringere Chance auf eine Gymnasialplatzierung für Kinder in der Unterbringungsstruktur

Zurück zum Fall der Familie Khalil:

Die Familie Khalil wartet im Übergangwohnheim zunächst darauf, dass ihre Kinder einer Schule zugewiesen werden. Im Interview zeigt sich, dass Herr Khalil kaum Wissen über das Bildungssystem besitzt: »ich weiß ja nicht, welche Schule gut ist« (IP6, Z. 1411).

Wie in den nächsten Kapiteln weiter erörtert wird, stellt der Zugang zum Schulsystem für die Familie Khalil ein Handlungsproblem dar. Schulische Präferenzsetzungen treten hinter diesem Problem zurück, bzw. besitzt Herr Khalil auch kein Wissen über das Schulsystem, um etwa Präferenzen für eine Platzierung formulieren zu können.

Dass Eltern in der Unterbringungsstruktur nicht regelmäßig und systematisch über das ganze Spektrum des Bildungssystems informiert werden, zeigt sich im Interview mit Familie Khalil (IP6) und anderen Eltern sowie geht dies auch aus den Interviews mit den Mitarbeitenden der Unterkünfte hervor. In den Aussagen von Mitarbeitenden in Unterkünften, in denen diese auf die fehlenden Wissensbestände migrierter Eltern zum deutschen Bildungssystem verweisen, wird paradoxerweise deutlich, dass diese Mitarbeitenden selbst nicht zwingend über ein adäquates Wissen zum Bremer Bildungssystem verfügen. Dies illustrieren z.B. folgende Auszüge aus den Interviews mit Mitarbeitenden der Unterkunft 1 und 2: »sie kennen nicht das System, ob das eine Realschule ist oder ein Gymnasium und das wissen die meisten nicht« (IP13, Z. 360–362); »und wissen, dass es überhaupt eine Haupt-, Real- und ein Gymnasium gibt« (IP14, Z. 425–428). Wenn entsprechende Informationen bei den institutionellen Akteur*innen selbst nicht vorhanden sind, steht in Frage, inwiefern Eltern unter diesen Umständen einen adäquaten Überblick über das Bildungssystem und die sich für die Bildungsbedarfe ihrer Kinder eignenden Schulformen oder Bildungsmaßnahmen erhalten können.

Prinzipiell erweist sich die Unterbringungsstruktur für die Platzierung in einem Gymnasialvorkurs als Chancen minimierend, wie in der Zusammenschau unterschiedlicher Interviews deutlich wird. Im Interview mit Frau Zaidan (IP9) thematisiert diese ihre Abhängigkeit von den Handlungen des Personals in Unterkünften, das sie in die Rolle einer passiven Zuschauerin drängt, die keinerlei Wahlmöglichkeiten hat: »We had

no role to choose, that was all the lady working there, I don't know her profession, she was the main responsible in the Heim, it was her responsibility to contact the government for the schools. What I find not okay, they choose spontaneous places« (IP9, Z. 105–108). In ihrem Fall führte dies zur Platzierung ihres Sohnes Qamar im Oberschulvorkurs. Frau Zaidans Kritik trifft hier das strukturelle Problem für Menschen, die sich in der Unterbringungsstruktur befinden, keine schulischen Präferenzen setzen zu können. Der Direktkontakt mit bildungsbehördlichen Entscheidungsträger*innen ist für die Rechtszone III nicht vorgesehen (s. Kap. IV.4.2) bzw. zumindest nicht regelhaft. Eltern sind in hohem Maße davon abhängig, welche Kind-bezogenen, bildungsbiographischen Daten die Mitarbeitenden in der Unterkunft an die Bildungsbehörde weitergeben. Der Umfang der Informationen kann Auswirkungen auf die Schulformplatzierung haben. Die Möglichkeit einer differenzierten Schulzuweisung (Gymnasial- oder Oberschulvorkurs, ggf. Alphabetisierungskurs) besteht prinzipiell auch für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich in einer Unterkunft befinden, wie aus Interviews mit Mitarbeitenden der Bildungsbehörde hervorgeht. Fielen die vom Personal in der Unterkunft übermittelten Informationen zu einem Kind zu gering aus, werde dieses ggf. keinem gymnasialen Vorkurs zugewiesen, auch wenn unter anderen Umständen (mehr Information durch das Personal, Direktkontakt mit den Eltern) behördlicherseits möglicherweise ein Potential dafür erkannt worden wäre (IP20, Z. 394–396).⁵³

Die Weitergabe differenzierter bildungsbiographischer Informationen bleibt zwangsläufig aus, wenn Daten zu den Kindern ausschließlich über das Meldeamt an die Bildungsbehörde übermittelt werden (Unterkunft 3). Im Interview mit den Mitarbeitenden der Unterkunft 3 werden Wahlmöglichkeiten bei der Platzierung entsprechend verneint:

»[Mitarbeiter*in 2:] Nein, das wird bei uns- über uns organisiert und wir haben auch keine- wir haben ja keine Wahlmöglichkeit. Wir können ja nicht sagen, das Kind will jetzt aber auf die Schule, weil die Bildungsbehörde sagt uns, da ist Platz. Und dann müssen wir das erstmal hinnehmen« (IP15, Z. 509–512).

Die Entscheidung der Bildungsbehörde wird als unanfechtbar wahrgenommen und entsprechend dargestellt. Der/die Mitarbeiter*in drückt hier die Überzeugung aus, dass der Platz im Vorkurs alleine durch den kapazitiven Zufall bestimmt sei, dem sich die Eltern ebenso wie das Personal in der Unterkunft schicksalhaft ergeben müssten.

Die Leitung der Unterkunft 2 merkt auf meine Nachfrage zu Möglichkeiten einer Platzierung an einem Gymnasium an, dass sie sich mit der Frage noch nie beschäftigt habe, da sie von Eltern noch nicht nach dieser Option gefragt worden sei: »wie kann ich mein Kind auf das Gymnasium bringen? Wurde auch nicht gefragt« (IP14, Z. 436–437). Die Leitung verweist an anderer Stelle darauf, dass das Schulangebot in der Umgebung aus Oberschulen bestehe – was zudem die Relevanz der Struktur der Verteilung der Schulformen und des Bildungsangebots innerhalb der Stadtgebiete unterstreicht (s. Kap. III.1.3.1, IV.2.3 und IV.4.5). Im Interview mit dem/der Mitarbeiter*in der Unterkunft 1 wird erklärt, dass Eltern zwar Interesse an einer gymnasialen Beschulung für

53 Aus diesem Interview dürfen keine Direktzitate genutzt werden

ihr Kind äußern, jedoch wird auch deutlich, dass diese*r das Gymnasium für die Kinder in der Unterkunft nicht als eine realistische Bildungsoption erachtet:

»Weil Gymnasium ist nicht irgendeine Schule, wo man sagt, ach, da geh ich jetzt mal hin und mach ich einfach mal. Also es sind schon Kriterien, die erfüllt sein müssen, auch Abschlüsse und dies und jenes. Aber da gibt es schon manchmal so Nachfragen und so Wünsche. Das hätte ich mal gerne und das hätte ich mal gerne« (IP13, Z. 358–371).

Der/die Mitarbeitende der Unterkunft 1 führt weiter aus, dass er/sie bei einem gymnasialen Beschulungswunsch der Eltern den Kontakt zur Bildungsbehörde herstellen würde – auch wenn er/sie sich hier offenbar skeptisch über die Angemessenheit des Bildungsorts äußert. In der Unterkunft 3 würde ein solcher Kontakt nicht hergestellt werden.

Im Interview mit Mitarbeitenden der Bildungsbehörde zeigt sich zudem die Überzeugung, dass sich bildungsorientierte Eltern in Unterkünften, deren Kinder eine entsprechende Bildungskarriere aufwiesen, nicht auf die Organisation eines Schulplatzes über die Heimleitung verlassen würden. Diese These stützt der/die befragte Mitarbeiter*in durch das Beispiel eines Elternteils in einer Unterbringung, welches insgesamt sechs Mal direkt in die Bildungsbehörde gekommen sei, um wiederholt seinen Wunsch nach einer Beschulung seines Kindes an einem Gymnasium auszudrücken (IP20, Z. 398–402). Zumindest zu Beginn stellen jedoch die Mitarbeitenden in den Unterkünften für zahlreiche Eltern die einzige institutionelle Beratungsstruktur dar (s. Kap. IV.4.7), so dass diese Annahme einer sich im persönlichen Kümmern äußernden Bildungsorientierung an der Situation vieler Eltern vorbeigeht. Nur wenige Familien können auf bereits in Deutschland lebende Familienangehörige mit einem entsprechenden Systemwissen zurückgreifen. Sowohl die Mitarbeitenden der Unterkunft 2 (IP14) als auch die der Unterkunft 3 (IP15) berichten jeweils von einem Fall, bei dem sich bereits in Deutschland lebende Familienmitglieder direkt selbst um die schulische Platzierung der Kinder gekümmert hätten, sobald diese mit ihren Eltern in die Unterkunft gekommen seien: »wir hatten zum Beispiel eine Familie, da war der älteste Sohn zuerst hier in Deutschland, der mittlerweile auch auf das Gymnasium geht, in die elfte Klasse und, der hat sich darum gekümmert, dass seine Schwester, dann auch auf das Gymnasium kommt« (IP14, Z. 422–426). Das Personal der Unterkunft war in diesem Fall nicht in den Schulzugangsprozess eingebunden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Praktiken des strukturell in den Schulzugangsprozess eingebundenen Personals in den Übergangwohnheimen nicht nur temporäre Auswirkungen auf den Schulzugang haben können (Kap. IV.4.3). Darüber hinaus bilden die Unterkünfte eine der Bildungsbehörde vorgeschaltete Selektionsstelle für den Zugang zum gymnasialen Vorkurs (Funck 2023, S. 84). Im über die Behörde zentralisierten, schulformdifferenzierten Organisationssystem fallen die Chancen auf eine Platzierung im gymnasialen Vorkurs für Kinder und Jugendliche aus der Rechtszone III eher gering aus – zumindest, wenn sich Familien auf die Kommunikation zwischen dem Personal in der Unterbringung und der Bildungsbehörde verlassen.

Dies schließt jedoch nicht aus, dass die im Kontext der Schutzsuche eingereisten Kinder und Jugendlichen trotz ihrer Platzierung in einem Oberschulvorkurs auf ein Gymnasium wechseln können, z.B. nach dem Vorkursbesuch oder zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Schulkarriere (s. auch Kap. IV.1.9). Der Wechsel zum Gymnasium kann auf die Initiative von Eltern zurückgehen, wie es sich bei der Familie Shawahn (IP3, Fall 1) oder Zaidan (IP9) zeigt. Er kann jedoch auch durch Entscheidungsträger*innen angeregt werden, wenn diese anhand von Zeugnissen oder Hinweisen von Lehrpersonen (s. auch IP16, Z. 359–363) ein Potential für eine gymnasiale Bildungskarriere erkennen – so wie es sich etwa bei der Familie Hamidi (IP7) dokumentiert. Als die Familie in ein anderes Stadtgebiet zieht, meldet sich Herr Hamidi bei der Bildungsbehörde, da er aufgrund der Präferenz einer wohnortnahen Beschulung einen Wechsel für seine Kinder in Schulen im neuen Stadtteil wünscht. Ursprünglich wollte Herr Hamidi, dass sein Sohn Nuri von der Oberschule 5 auf die Oberschule 1 wechselt, jedoch sei ihm in der Bildungsbehörde folgendes vorgeschlagen worden:

»They told me- We have recommend you because we have got a reason from your son from this Oberschule. He is- He was quite good in Mathe, in this short period in Deutsch and his English is quite good. We recommend him to go to the Gymnasiums. I have accepted towards the request« (IP7, Z. 276–280).

Die guten Leistungen seines Sohnes in Mathematik, die Englischkenntnisse und die Fähigkeit, schnell Deutsch zu lernen, nimmt Herr Hamidi als ausschlaggebenden Grund für die behördliche Empfehlung des Gymnasialbesuchs an – dies entspricht durchaus den Kriterien für eine gymnasiale Schulzuweisung (s. Kap. IV.2.8 und IV.2.10).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Die Beschulung in einem Oberschulvorkurs wird seitens der Institutionen zunächst als adäquat für die Gruppe der schutzsuchenden Kinder betrachtet (Grundannahme über eine nicht einem Gymnasium entsprechende Bildungsbiographie, erleichterte Schulzuweisung ohne Berücksichtigung der elterlichen Präferenz). Jedoch erweist sich das Bremer Bildungssystem auch als *durchlässig*, zumindest wenn es sich um einen Schulwechsel von einer Oberschule auf ein Gymnasium und damit einen Wechsel in eine *höherrangige* Schulform handelt. Wie sich bereits innerhalb der ersten beiden Fälle dokumentierte, erscheinen Wechsel von einem Gymnasium auf eine Oberschule hingegen aus mehreren Gründen schwieriger: Dazu gehören das programmatische ›Abschulungsverbot‹, die ›Grabenkonflikte‹ zwischen den Schulformen (s. Kap. IV.1.7, IV.1.8, IV.2.10) sowie mangelnde Aufnahmekapazitäten an Oberschulen, die sich bereits durch die ihnen zugetragene Aufgabe der Beschulung im Kontext von ›Inklusion‹ und ›Heterogenität‹ als besonders belastet wahrnehmen (s. Kap. IV.2.9).

4.5 Bildungsinstitutionell schwach ausgestattete Stadtteile als struktureller Benachteiligungsfaktor beim Schulzugang

Zurück zur Situation der Familie Khalil (IP6):

Nach dem Umzug in das Übergangswohnheim im Stadtbezirk Bremen Nord wird keines der Kinder der Familie Khalil – Harun, Monira, Fayek und Mahmut – unmittelbar einer Schule zugewiesen.

Im Fall der Familie Khalil spiegelt sich ein strukturelles Problem wider, welches mit der nicht bedarfsdeckenden Ausstattung an Schulplätzen (in Vorkurs- und Regelklassen) in einem Stadtgebiet zusammenhängt. Mitarbeitende der Bildungsverwaltung erklären in den Interviews, dass die Engpässe an Vorkurs- und Schulplätzen in Bremen Nord ein ›katastrophales Ausmaß‹ angenommen hätten. Die Einschätzung gilt auch noch zum Interviewzeitpunkt Anfang 2019 (IP20, Z. 527–530). Auch in anderen Interviews mit institutionellen Akteur*innen (IP16, IP25) und in administrativen Dokumenten (Kap. IV.4.2) werden entsprechende kapazitative Engpässe in besonderem Maße für den Stadtbezirk Bremen Nord festgestellt. Werden sozialstrukturelle Daten zu den fünf Bremer Stadtbezirken (s. Statistisches Landesamt Bremen 2023) berücksichtigt, so ist zwischen den Jahren 2010 und 2020 auffällig, dass Bremen Nord einen besonders starken Anstieg des Anteils von nichtdeutschen Staatsangehörigen an den Zuzügen zu verzeichnen hat (2010: 22 Prozent, 2020: 54 Prozent, s. Anhang II, Tabelle 8A). Dies weist auf eine für migrierte Personen vergleichsweise leichtere Zugänglichkeit des Wohnungsmarkts in diesem Stadtbezirk hin.

Ein weiteres auffälliges sozialstrukturelles Merkmal ist der Anstieg des Anteils der unter 18-Jährigen: Während im Jahr 2010 noch 17 Prozent der Zugezogenen unter 18 Jahre alt waren, waren es bereits 25 Prozent im Jahr 2017 – welches das Jahr beschreibt, in dem die Familie Khalil ins Übergangswohnheim nach Nord zog. In den anderen Stadtbezirken betragen die Anteile nur zwischen 13 und 15 Prozent (s. Anhang II, Tabelle 9A). Der erhöhte Zuzug an unter-18-Jährigen im Stadtbezirk Nord zeigt an, dass mehr Plätze in Bildungsinstitutionen benötigt werden. Im Zusammenhang mit Hinweisen aus Interviews und administrativen und politischen Dokumenten kann zudem davon ausgegangen werden, dass sich unter den Zugezogenen zahlreiche migrierte Kinder und Jugendliche befinden, die entsprechend der Bremer Eingliederungsstruktur in Bezug auf das Schulsystem einen ›Vorkurs‹ bzw. ggf. auch einen Zugang zu anderen Maßnahmen wie Alphabetisierungskurse⁵⁴ oder AO-Klassen benötigen (s. Kap. IV.2.2).

Im Zuge der Analyse lässt sich die besonders in diesem Stadtbezirk virulente Problematik des Schulzugangs als ein Zusammenspiel erklären aus der Sozialstruktur des Stadtgebiets (vergleichsweise hohe Zuzüge an unter 18-Jährigen und nichtdeutschen Staatsangehörigen), dem bildungsadministrativen Fokus auf eine ›wohnnortnahe

54 Wie in Kapitel IV.2.9 bereits erwähnt, scheint mangels einer bedarfsdeckenden Verfügbarkeit von Alphabetisierungskursen in Bremen Nord auch die Zugänglichkeit für Kinder und Jugendliche in diesem Stadtbezirk besonders begrenzt zu sein.

Beschulung« (Kap. IV.2.8) und einem zugleich bildungsinstitutionell nicht entsprechend ausgestatteten Stadtbezirk (verfügbares Bildungsangebot entspricht nicht der Bedarfslage). Dies bedeutet auch, dass Kinder und Jugendliche im Stadtbezirk Nord ggf. auf einen Schulplatz warten, obwohl Plätze in Vorkursen an Schulen in anderen Stadtbezirken frei sind. Diese strukturelle Benachteiligung für den Schulzugang von migrierten Kindern und Jugendlichen, die sich in besonderem Maße im Stadtbezirk Nord feststellen lässt, kann auch Ortsteile anderer Stadtbezirke in Bremen betreffen.

Die Bildungspolitik und -verwaltung reagierte auf die Problematik möglicher Wartezeiten bis zu einer Schuleinmündung, indem ein nichtstaatlicher Bildungsträger⁵⁵ zur Einrichtung einer Bildungsmaßnahme an zwei Standorten – einer davon in Bremen Nord – beauftragt wurde. Im Gegensatz zur ›Hausbeschulung‹ in der EAE richtet sich diese Bildungsmaßnahme, die ich im Folgenden als Bm2 kennzeichnen werde, an Kinder und Jugendliche aus *allen* aufenthaltsrechtlichen Zonen, die sich im Sek-I-Schulalter befinden und (noch) keinen Vorkurs an einer Regelschule besuchen können.

4.6 »um da einen Kurs zu machen« – Die Platzierung in einer schulexternen Bildungsmaßnahme

Während eine behördliche Bildungszuweisung für die drei Söhne der Familie Khalil ausbleibt, erhält die Tochter Monira eine Zuweisung zur Bm2. Der/die Mitarbeiter*in der Unterkunft 2, der/die während des Interviews als Arabisch-Deutsch-Übersetzer*in fungiert, erinnert Herrn Khalil an einen diesbezüglichen Brief von der Bildungsbehörde:⁵⁶

»Monira hat zu einem bestimmten Zeitpunkt einen Brief bekommen, dass sie einen Platz in dieser bestimmten Schule hat, um da einen Kurs zu machen«. Herr Khalil bestätigt: »Ja, einen Kurs« (IP6, Z. 620–624).

In diesem Interviewauszug eröffnet sich, dass Monira der schulexternen Bm2 zugewiesen wird und nicht dem Vorkurs einer Schule. Herr Khalil geht nicht weiter auf die Bildungssituation seiner Tochter ein und bestätigt im Interview zwei Mal, dass diese »einen Kurs« besuche. Im Interview wird nicht deutlich, ob Herr Khalil bewusst ist, dass es sich dabei noch nicht um einen *schulischen* Vorkurs handelt – auch wenn der/die Dolmetscher*in die Bm2 als »eine bestimmte Schule« bezeichnet und diese damit als etwas Außergewöhnliches markiert. Mit der Zuweisung der Tochter zur Bm2 wurde zumindest für *eines* seiner Kinder ein *Bildungszugang* ermöglicht, sodass, so lässt es sich interpretieren, für Herrn Khalil ein Mindestziel erreicht wurde. Wie im folgenden Kapitel IV.4.7 weiter ausgeführt wird, verfügt Herr Khalil zudem über kein Schulsystemwissen, sodass es ihm zu dem Zeitpunkt kaum möglich ist, die Qualität der Maßnahmen einzuschätzen. Die weiteren Einschätzungen zur Problematik in Bezug auf die Schulsituation

55 Mit dem Träger wurde ein Interview durchgeführt. Das Protokoll wurde jedoch für die Auswertung nicht frei gegeben, sodass Informationen über die Maßnahme (s. auch nächstes Kapitel) aus anderen Interviews stammen.

56 Diese Gesprächsteile wurden in arabischer Sprache geführt und von einer professionellen Übersetzerin in die deutsche Sprache übersetzt und transkribiert (Kap. II).

von Monira stammen von dem/der Mitarbeiter*in der Unterkunft 2, der/die zugleich als Übersetzer*in in der Interviewsituation fungierte:

»Und seine Tochter, die wurde von der ((Träger Bm2)) angeschrieben, sie möchte bitte zum Deutschkurs kommen. Sie war damals 15, ist mittlerweile 16. Genau, die ist da dann zur Schule [=Bm2, Anm. J.F.] gegangen, und hofft jetzt, dass sie noch, obwohl sie halt nicht mehr schulpflichtig ist, irgendwie noch in dieses Schulsystem reinkommt, um einen normalen Abschluss zu machen« (IP6, Z. 196–201).

Der Beginn und Zeitraum von Moniras Besuch der Bm2 erhellt sich im Interview nicht. Jedoch scheint Monira zum Zeitpunkt des Interviews (Mitte 2018) die Bm2 noch zu besuchen. Das bedeutet, dass sie mehr als ein Jahr nach ihrer Ankunft in Bremen noch keinen Zugang zu dem Vorkurs einer regulären Schule erhalten hat. Zudem verweist der/die dolmetschende Mitarbeiter*in auf das Lebensalter von Monira, die gemäß der Bremer Regelung zwar entgegen der Annahme des/der Mitarbeiter*in in noch schulpflichtig ist (Kap. III.1.1), jedoch aufgrund ihres Alters von 16 Jahren keinen Zugang zum allgemeinbildenden Schulsystem (Oberschulvorkurs, Gymnasialvorkurs) erhalten würde (s. Kap. IV.2.8).

Vor dem Hintergrund einer multiperspektivischen Betrachtung möchte ich Informationen und Bewertungen zur Bm2 aus anderen Interviews anschließen, um die sich in diesem Fall eröffnende Problematik strukturell und institutionell besser kontextualisieren zu können. Aus Interviews mit Mitarbeitenden der Bildungsverwaltung geht hervor, dass die Bildungsmaßnahme nicht darauf abzielt, einen schulischen Vorkurs zu *ersetzen*, sondern zur Überbrückung von Wartezeiten einem solchen vorgeschaltet ist: »also dieser Aufenthalt bei ((Bm2)) soll halt nicht länger als zwei drei Wochen dauern, vier Wochen Maximum würde ich sagen. Aber das ist das, damit die Kinder halt nicht unbeschult zu Hause sind« (IP21, Z. 423–426). Entsprechende Verzögerungen bis zur Schuleinmündung werden mit administrativen Problemen begründet: Erkrankungen des Personals an Schnittstellen (Kap. IV.2.7) und Engpässe bei Terminen für die Schuleingangsuntersuchung (IP20, Z. 499–508, IP21, Z. 413–414). Letztere ist zwar eine Voraussetzung für die Schuleinmündung (Kap. IV.4.8), nicht jedoch für den Besuch der Bm2. Die Bm2 wird erstens mit dem *kurzen* Zeitraum von wenigen Wochen gerechtfertigt (IP20, IP21) und zweitens wird Kind-bezogen argumentiert, indem die Bm2 als eine *sinnstiftende* Beschäftigung plausibilisiert wird (»nicht unbeschult zu Hause«).

In Bezug auf das erste Argument eines kurzen Zeitraums des Besuchs der Bm2 weichen die Angaben der Behördenmitarbeitenden (maximal vier Wochen) von den Einschätzungen anderer befragter institutioneller Akteur*innen ab: Der/die Mitarbeitende einer Unterkunft für unbegleitete Minderjährige benennt noch für Mitte 2019 einen Zeitraum von zwei Monaten, ggf. auch länger (IP12); unterschiedliche, im Feld professionell Tätige benennen in Gesprächen Zeiträume von oft mehr als einem halben Jahr. Letzteres ist auch für Monira Khalil anzunehmen, da sie sich noch zum Interviewzeitpunkt in der Bm2 befindet (13 Monate nach Ankunft in Bremen). Die Dauer des Besuchs der Bm2 sei davon abhängig, inwiefern in Vorkursen Plätze frei werden (IP12, Z. 635–641). Dies hängt nicht zuletzt auch damit zusammen, wie schnell Vorkursschüler*innen in Regelklassen übergehen, damit Kinder und Jugendliche aus der Bm2 entsprechend nachrücken kön-

nen. Dies ist abhängig von den Kapazitäten in den Regelklassen (Kap. III.2.2) und davon, ob Schulen aufgrund einer pädagogischen Erwägung Anträge auf Verlängerungen einer Beschulung im Vorkurs gestellt haben (Kap. IV.2.11). Zudem stellt sich aufgrund der Beförderungskostenrichtlinie (Kap. IV.2.8) die Frage, ob das Kriterium der ›Wohnortnähe‹ bei der behördlichen Schulzuweisung für Familien in der Rechtszone III von besonderer Relevanz ist: Anders als bei Familien in der Rechtszone I und II, für die ein Arbeitsverhältnis aufenthaltsrechtlich relevant ist (Kap. I.3.2 und I.3.3), ist das Recht auf eine Arbeitsaufnahme bei Familien, die aus humanitären Gründen nach Deutschland gekommen sind, begrenzt und sie haben mit Beginn ihrer Ankunft ein Anspruch auf soziale Leistungen nach dem AsylBLG (Kap. I.3.4.1). Finanzielle Gründe könnten (zumindest bis Januar 2022 und der ab da gültigen kostenlosen Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel in Bremen für Kinder und Jugendliche im Leistungsbezug) gegen eine Routine sprechen, bei der regelmäßig freie (Vorkurs-)Schulplätze auch außerhalb der Kilometergrenzen angeboten werden (s. Kap. IV.2.8). Im Interview mit Behördenmitarbeitenden wird postuliert, dass bei *längeren* Verweildauern in der Bm2 Betroffenen ggf. ein Schulplatz in einer anderen Stadtregion angeboten werde. Familien würden jedoch häufig bevorzugen, auf einen Schulplatz in Wohnortnähe zu warten (IP20, Z. 530–535).⁵⁷ Bei der Familie Khalil (IP6) gibt es keine Hinweise darauf, dass den Eltern oder Monira das Angebot eines Schulplatzes in einem anderen Stadtbezirk eröffnet wurde, tatsächlich wird im Interview mit Herrn Khalil deutlich, dass für ihn die Entfernung zu einer Schule unerheblich ist (s. Kap. IV.4.7).

Neben dem Argument einer ›kurzen Verweildauer‹ wird die Angemessenheit der Bm2 auch darüber legitimiert, dass sie auf den Erwerb der deutschen Sprache abzielt:

»Ich find das immer gut, wenn sie bei ((Träger Bm2)) unterkommen, weil sie dann auch Deutschunterricht haben und im besten Fall kann ich den Schulen sagen- ich schreib hier immer in den Bemerkungen was rein. Bringt bereits Deutschkenntnisse durch ((Bm2)) – Besuch mit. Da sind dann auch alle wieder froh, weil die nicht bei o anfangen müssen« (IP21, Z. 533–538).

Die Mitarbeitenden der Bildungsverwaltung machen aus der Not eine Tugend, indem sie die Vorteile der nicht den Ansprüchen des Rechts auf Bildung genügenden Bm2 (Dimension *Acceptability*, s. Kap. I.1.2) herausstellen. Die Kinder und Jugendlichen bekommen in Form von Deutschunterricht ein für das monolinguale Schulsystem verwertbares Kapital. Damit ist auch den Schulen gedient, die durch diese Vorbildung ›entlastet‹ werden: die neuen Schüler*innen fangen »nicht bei o an«. In dieser Darstellung werden implizit sämtliche Ressourcen und Fähigkeiten der Kinder, ihr nicht in Deutschland erworbenes (inkorporiertes und ggf. auch durch Zertifikate oder Zeugnisse institutionalisiertes) Bildungskapital ebenso wie nichtdeutsche Sprachkenntnisse entnannt. Sie werden damit implizit als ›fähigkeitslos‹ dargestellt. Dies erklärt nicht nur die positive Bewertung einer dem Vorkurs vorgeschalteten Maßnahme (»Ich finde das immer gut, wenn sie [...]

57 Zugleich geht aus dem Gruppeninterview mit Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 1 hervor, dass die beiden Standorte der Bm2 nicht für alle in der Maßnahme Platzierten ortsnahe erreichbar seien (IP17, Z. 98–99).

unterkommen«), sondern lässt diese auch als notwendig erscheinen. Das heißt, das Moment der Legitimation für die Bm2 verlagert sich von der eigentlich zugrundeliegenden Problematik, die sich im Feld der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit schulischer Vorkurse (in einem Stadtgebiet) verortet, auf die ›fehlenden‹ Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, die als defizitär dargestellt werden. Insofern präsentiert sich der Besuch der Bm2 als die beste Lösung für alle: für die Kinder, für die Schulen und auch für die Mitarbeitenden der Bildungsbehörde. Letztere können ihre Aufgabe erfüllen und die schulpflichtigen Kinder einem auf den Erwerb der deutschen Sprache ausgerichteten – und damit automatisch sinnvoll erscheinenden – Bildungsangebot zuweisen (»Da sind dann auch alle wieder froh«).

Wenn auch etwas weniger euphemistisch, so bestätigen auch die Oberschulleitungen in den Interviews die von der Bildungsverwaltung genannten Vorteile: »bevor sie gar nichts lernen, ist es natürlich eine gute Option« (IP 23, Z. 637–638); »Das erleichtert uns natürlich auch die Arbeit, wenn die Kinder vorher schon was gelernt haben« (IP 23, Z. 632–634); »Das ist ganz gut, dass sie wenigstens schon mal beschult werden, dass sie Normalität erfahren, schon mal Deutsch lernen« (IP25, Z. 86–88). ›Normalität‹ wird mit der Vermittlung von Deutschsprachkenntnissen assoziiert, obwohl sich diese Vermittlung in einem für Kinder in diesem Alter unüblichen Setting einer *außerschulischen* und *segregativen* Sondermaßnahme vollzieht, die nicht auf die Vorbereitung auf den Regelunterricht abzielt. Jedoch zeigen sich im Material auch Hinweise darauf, dass sich der Besuch der Bm2 verkürzend auf den Besuch eines schulischen Vorkurses auswirken kann: Bei der Oberschule 1, an der die Vorkursschüler*innen gemäß dem Niveau ihrer Deutschsprachkenntnisse in unterschiedliche Vorkurse aufgeteilt werden, kann ein vorheriger Besuch der Bm2 zum Besuch des Vorkurses für ›Fortgeschrittene‹ führen (IP23, Z. 46–53). Die (eher) positive Bewertung der Bm2 von Seiten der Vertreter*innen der Bildungsorganisation und -institutionen wird von dem/der Mitarbeiter*in einer Unterkunft für unbegleitete minderjährige Geflüchtete nicht geteilt:

»Das ist für mich keine Schule. Also das ist in gruseligen Räumen. Die sind zwar jetzt umgezogen, die waren vorher in der ((Straßenname)) und das war so overcrowded bis zum geht nicht mehr und da konnte man nicht auf die Straße. Also gar nichts in der Pause. Nur ein ganz finsternes, stinkendes wirklich muffiges Foyer. Und die haben das nicht als Reibach angefangen. Also das will ich denen zugutehalten, aber die haben das einfach F A C H L I C H nicht hingekriegt. Bis heute nicht. [...] Die [=unter 16-jährigen Kinder und Jugendlichen, Anm. J.F.] kommen da rein, bis sich ein Platz in einem Vorkurs findet. [...] Alle, die noch [...] für den Sek-I-Bereich in- in Betracht kommen. Also alle, die un- 15- die 14, 15-Jährigen. Und da haben wir jetzt auch gerade vier und die haben einfach kein Konzept. Die haben also- Die haben kein Buch, die nehmen auch keins. Das haben wir wirklich schon öfters mit denen diskutiert, weil da könnte man sich ja so daran langhangeln. Die beschäftigen, wenn es hochkommt, Lehramtsstudenten. Ich glaube aber nicht mal alle. [...] Zurzeit haben die Schüler an jedem Tag in der Woche jemand anderes und aber auch unregelmäßig. Also nicht, dass jeden Montag Frau So-und-So kommt. Äh und diese Lehrer schließen sich nicht untereinander kurz, sondern machen irgendwas. Das ist keine Schule ((lacht))« (IP 12, Z. 591–626).

Der/die Mitarbeitende bemängelt vor allem die Qualität der Bm2, die er/sie aus der Perspektive der Bildungsanspruchsberechtigten beobachtet und bewertet. Die Kritik an der Bm2 berührt vor allem die Dimension der *Acceptability* des Rechts auf Bildung (s. Kap. I.1.2): Die Hauptkritikpunkte sind unangemessene Räumlichkeiten (zumindest vor dem Umzug in ein neues Gebäude im Jahr 2018/19), die unzureichende Qualifikation des zudem häufig fluktuierenden Lehrpersonals sowie die Konzeptlosigkeit und Intransparenz der Lehrinhalte (kein Curriculum, keine Lehrbücher, Lehrinhalte abhängig von Person). Dies plausibilisiert die mehrfach geäußerte Feststellung: »das ist keine Schule«. Zugleich wird dem Träger der schulexternen Bildungsmaßnahme zugutegehalten, dass die Bm2 auf keiner profitmaximierenden Absicht basiert (»die haben das nicht als Reibach⁵⁸ angefangen«).

In den Interviews mit Behördenmitarbeitenden und Gesprächen mit im Feld professionell Tätigen zeichnet sich zudem ab, dass der Träger der Bm2 ab Mitte 2016 zunehmend in die Bewältigung administrativer Aufgaben involviert wurde: Das Verwaltungspersonal des Trägers übernimmt die Kommunikation mit den Schulen, denen die Kinder und Jugendlichen, die die Bm2 besuchen, behördlicherseits zugewiesen werden (IP20, Z. 512–517). Ähnlich wie die Übergangswohnheime (Kap. IV.4.3) ist damit auch der Träger der Bm2 strukturell als intermediärer Akteur in den Schulzugangsprozess eingebunden worden. Zudem scheint er ebenfalls als eine der Bildungsbehörde vorgeschaltete Selektionsstelle zu fungieren, was die schulformdifferenzierte Zuweisung betrifft. Der/die befragte Mitarbeiter*in einer Jugendeinrichtung erläutert vor dem Hintergrund seiner/ihrer Erfahrung: »Die gucken auch nochmal, also ob jemand Englisch also kann, dann wird das auch der Schulbehörde gemeldet, ob das nicht ein Gymnasialkandidat wäre« (IP12, Z. 1163–1165). Anders als es sich für die Übergangswohnheime abzeichnete (Kap. IV.4.4), scheint hier ein stärkenorientierter Fokus zu dominieren, da gezielt nach Merkmalen gesucht wird, die eine Platzierung im gymnasialen Vorkurs möglich erscheinen lassen (insb. Englischsprachkenntnisse). Für eine gymnasiale Bildungskarriere als geeignet eingeschätzte Kinder und Jugendliche werden an die Bildungsbehörde gemeldet, in der die Mitarbeitenden im Direktkontakt über die gymnasiale Platzierungsentscheidungen befinden (Kap. IV.2.8).

Gemäß der Verwaltungsmitarbeitenden (IP20, IP21) besteht nicht die Absicht, die Bm2 als dauerhafte Bildungsmaßnahme zu institutionalisieren, wie es bei der ›Hausbeschulung‹ in der EAE der Fall ist (s. Kap. IV.4.2.4). Sobald der Bildungsbedarf wieder ausreichend über die Vorkurse gedeckt werden kann, entfällt auch aus der behördlichen Perspektive die Legitimation für die Bm2.

58 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Begriff »Reibach« bzw. auch »Rebbach« oder »Rewach« (Duden 2023), in den umgangssprachlichen Gebrauch der deutschen Sprache eingeflossen ist. In Bezug auf den Begriff schreibt der Duden, dass dieser »historisch eng mit antisemitischen Vorstellungen verbunden [ist, J.F.]. Sie werden häufig als diskriminierend empfunden und sollten deshalb insbesondere im öffentlichen Sprachgebrauch vermieden werden« (ebd.). Es ist davon auszugehen, dass dies dem/der Interviewpartner*in nicht bewusst ist.

4.7 »Ich habe das dann für wahr genommen, dass ich meine Kinder anmelden muss« – Eigeninitiative Schulsuche von Eltern in der Unterbringungsstruktur

Zurück zur Familie Khalil: Als ein nicht gangbarer Weg für die Realisierung des Schulzugangs für seine Söhne Fayek, Mahmut und Harun erweist sich für Herrn Khalil die Information, weiter abzuwarten bis seine Kinder behördlicherseits einer Schule zugewiesen werden. Herr Khalil informiert sich bei seinem sozialen Netzwerk:

»[D]ie Geflüchteten fragen sich gegenseitig. Jeder sagt etwas Anderes. Es gab Leute, die sagten, du musst deine Kinder in der Schule anmelden, andere Leute haben gesagt, ich muss warten, bis wir einen Aufenthalt haben,⁵⁹ also jeder sagt was Anderes. Aber ich, also ich habe gehört, und ich habe das dann für wahr genommen, dass ich meine Kinder anmelden muss« (IP6, Z. 1146–1152).

Neben dem Personal im Übergangwohnheim erweisen sich andere Schutzsuchende für Herrn Khalil als eine Informationsressource. Diese verfügen über unterschiedliche Wissensbestände und Deutungen, ab wann und in welcher Weise ein Schulzugang realisiert werden kann. Die Information, sich direkt selbst an Schulen zu wenden, deutet Herr Khalil als zielführend. Bevor ich auf Herrn Khalils Prozess der Schulsuche weiter eingehe, möchte ich jedoch zunächst die Perspektive der Leitung der Unterkunft 2, in welcher sich die Familie Khalil noch zum Zeitpunkt des Interviews befindet, auf die Problematik der ausbleibenden Schulzuweisung beleuchten:

»Eigentlich, genau, weil im letzten Jahr so vor einem halben Jahr also so ein Viertel Jahr bevor die Sommerferien waren- [...] war es dann so, dass das sehr lange gedauert hat. Also nach vier Wochen war immer noch nicht klar, wo die Kinder zur Schule sollen und gerade viele Eltern sind sehr bedacht darauf, dass die Kinder schnell in die Schule kommen, schnell die Sprache lernen, was ja auch richtig ist und es hat halt leider auch funktioniert, dass die Familien selber zu einer Schule gegangen sind und die Kinder angemeldet haben, obwohl uns ausdrücklich von der Schulbehörde gesagt wurde: Nein, das soll nicht so laufen. Wir weisen die Schüler zu. Kann ich auch verstehen, damit die einfach genau wissen, wer jetzt wo zur Schule geht, dass es keine Doppelanmeldungen gibt und ähnlichem« (IP14, Z. 259–274).

Das in dieser Erzählung offenbarte Handeln lässt sich in Anlehnung an Helsper (2010, S. 20–22) im Spannungsfeld ›Organisation und Interaktion‹ verorten: Die Unterkunftsleitung fühlt sich einerseits verpflichtet, die makroorganisatorischen Interessen und das Allokationsverfahren der Bildungsbehörde zu unterstützen. Folglich ist sie bemüht, behördlich angeordnete Abläufe entsprechend einzuhalten und zu vermitteln. Andererseits erfüllt die Unterkunftsleitung gegenüber den Bewohner*innen auch eine sozialarbeiterische Funktion (Kap. IV.4.3): Sie ist in Interaktion mit den Eltern, berät sie und

59 Dies lässt sich so interpretieren, dass die Familie Khalil zwar über ein Visum nach Deutschland einreisen konnte und einen Anspruch auf einen Aufenthaltstitel hat, die entsprechenden Aufenthaltsdokumente jedoch von Migrationsbehörden noch ausgestellt werden müssen.

unterstützt ihre Bildungsinteressen. Die Ambivalenz ihrer Position zeigt sich vor allem dann, wenn der von der Bildungsadministration verfügte Ablauf, der zu einem reibungslosen Schulzugang führen soll, nicht funktioniert – wie etwa im Zeitraum Anfang 2018. An anderer Stelle im Interview erläutert die Unterkunftsleitung am Beispiel einer Interaktion mit Eltern ihren Umgang mit einer solchen Situation:

»Die Familien kommen dann, der Vater, die Mutter täglich hier an und fragen: Haben die sich schon gemeldet? Wir erklären ihnen dann: Wir müssen warten, dass wir eine E-Mail bekommen von dem- von dem Schuloffice, da warten wir drauf und dann können wir dir sagen-. Ja, aber wie lange sollen wir denn noch warten? Ja, weiß ich nicht. Dann haben sie anscheinend gehört von anderen, weil wir haben es nicht erzählt, dass man auch direkt zur Schule hingehen kann, um sich anzumelden. Das haben sie dann gemacht und hatten dann seit dem nächsten Tag, ein Tag drauf dann einen Schulplatz für die Kinder« (IP14, Z. 516–524).

In diesem Interviewauszug zeigen sich mehrere Aspekte. Zum einen wird in der Nachstellung des Dialogs die zentrale Bedeutung eines schnellen Bildungszugangs für die Eltern deutlich, so wie es sich auch in den Interviews mit den Eltern und Jugendlichen zeigt. Zum anderen demonstriert die Unterkunftsleitung ihre Loyalität mit der Bildungsbehörde: Der von der Behörde vorgegebene Weg wird von der Leitung in einer unhinterfragten Befolgung administrativer Vorgaben eingehalten. Auch bei längeren Wartezeiten werden den Eltern gemäß der Erzählung keine alternativen Wege wie etwa eine eigeninitiierte Schulsuche aufgezeigt. Zugleich offenbart sich hier auch ein gewisses Unbehagen mit der sich auch der Unterkunftsleitung bietenden Intransparenz über die Dauer der Prozesse und einer daraus resultierenden Unfähigkeit, den Eltern befriedigende Antworten auf ihre Fragen geben zu können. Folglich wenden sich die Eltern an andere Informationsnetzwerke (»dann haben sie anscheinend gehört von anderen«), die diesen alternative Möglichkeiten für eine Schulanmeldung aufzeigen – so wie etwa auch bei Herrn Khalil (s. graue Textbox oben). Wenn sich die eigeninitiierte Schulsuche der Eltern entgegen der Empfehlung der Unterkunftsleitung als erfolgreich erweist, bedroht dies in ihrer Wahrnehmung ihre Glaubwürdigkeit – und damit auch die des Systems:

»wenn das so lange dauert und die Eltern merken: Wenn wir selber losziehen, dann geht das schneller, dann kann ich denen erzählen, was [...] ich will, da hören die mir eh nicht zu, die zeigen mir gefühlt den Vogel und sagen: Was du mir erzählst, ist doch eh Quatsch« (IP14, Z. 274–278).

Dennoch zeigt die Leitung auch Verständnis für das Handeln der Eltern, indem sie den Zugangsprozess und das Anliegen aus einer elterlichen Perspektive betrachtet: »und ich kann die Familie auch verstehen oder die Familien. Das haben mehrere gemacht. Ich hätte es auch so gemacht an ihrer Stelle, wenn das keine vier Wochen dauert und mein Kind dann von heute auf morgen einen Schulplatz hat« (IP14, Z. 529–531).

Insgesamt verdeutlicht die Zusammenschau der analysierten Interviews mit den Mitarbeitenden in den Unterkünften (IP13, IP14, IP15, IP16) sowie den Eltern (IP3,

IP4, IP6, IP9) und Jugendlichen (IP10, IP11), die sich in der Unterbringungsstruktur befanden (s. auch Kap. IV.4.3 und IV.4.4), dass sich die Familien i.d.R. zunächst mit ihren Anliegen an das Personal in den Unterkünften wenden. Innerhalb der ersten Zeit ihres Aufenthalts fehlt diesen zumeist das Wissen um und der Zugang zu Beratungs- und Informationsstrukturen außerhalb der Einrichtungen.⁶⁰ Es ist davon auszugehen, dass die Mitarbeitenden in der Leitungsposition Informationen auf eine Art und Weise weitergeben, dass die Interessen der staatlichen Migrations- und Bildungsorganisation gewahrt werden (s. oben). Anders als bei unabhängigen bzw. Klient*innen-orientierten Beratungsstrukturen (s. Kap. IV.3.3 und IV.3.5) ist damit eine anwaltschaftliche, ausschließlich dem elterlichen Interesse verpflichtete Beratung nicht gewährleistet. Insofern können nur diejenigen ihre Abhängigkeit von den Wissensbeständen und der Informationsvermittlung der Mitarbeitenden in Unterkünften reduzieren, die über Zugänge zu anderen Informationsressourcen verfügen. Dazu gehören neben Klient*innen-orientierten Beratungsstellen auch andere institutionelle Settings (z.B. universitäre Seminare, Herr Hamidi, IP7, s. Kap. IV.2.5), die nicht strukturell in die Wahrung migrationspolitischer Interessen des Nationalstaats bzw. der lokalen Einheit einbezogen sind und sich dieser verpflichtet fühlen könnten. Es können jedoch auch nichtinstitutionelle soziale Netzwerke wie andere Schutzsuchende (Familie Khalil, IP6), private Unterstützungspersonen (Kap. IV.1.4) oder auch Verwandte, die bereits in Deutschland leben (Arash, IP10) relevant sein, unter der Voraussetzung, dass diese über entsprechende, einen Schulzugang begünstigende Wissensbestände oder Erfahrungen verfügen.

Herr Khalil orientiert sein Handeln schließlich an der aus seinem Umfeld (andere Geflüchtete) stammenden Empfehlung, sich selbst um die Schulsuche zu kümmern. Er begründet seine Entscheidung für diesen Handlungsschritt im Interview wie folgt:

»Das war, weil das Kind älter wird. Es wird über sein Alter hinaus sein, also es wird älter, und es wird ein Jahr oder zwei Jahre Unterricht verlieren. Also je älter es wird, desto mehr Zeit wird es verlieren. Also war es mir wichtig, dass ich mich dafür einsetze, dass es, also, zur Schule geht, damit es etwas lernt. Denn wenn Kinder klein sind, lernen sie, aber wenn es groß wird, lernt es nicht mehr« (IP6, Z. 441–442).

Herr Khalil befürchtet, dass seine Kinder institutionelle Lernzeit und Bildungsanschlüsse sowie im Zuge ihres voranschreitenden Lebensalters ihre Lernmotivation und -fähigkeit verlieren könnten, wenn sie weiter vom Schulbesuch ausgeschlossen blieben. Mit anderen Worten sorgt sich Herr Khalil um die negative Auswirkung der Schulexklusion im Hinblick auf die Akkumulation von inkorporiertem kulturellem Kapital (Bourdieu 2012, S. 232–235). Dies erweist sich in Herr Khalils Darstellung als ausschlaggebend dafür, Schulen eigeninitiativ aufzusuchen (»Also war es mir wichtig, dass ich mich dafür einsetze«):

60 Aus einer Studie zu Sammelunterkünften für Geflüchtete in Berlin geht hervor, dass es an einer qualifizierten sozialarbeiterischen Beratung in den Unterkünften fehlt, da das Personal oft mit organisatorischen Aufgaben betraut und zudem nicht entsprechend ausgebildet ist oder fortgebildet wird (Muy 2016, S. 164–165).

»Ich weiß nicht in welcher Schule ich war, für mich waren es einfach Schulen, ich wollte einfach, dass sie zur Schule gehen« (IP6, Z. 511–513). Herr Khalil erläutert an späterer Stelle: »Also ich bin nicht zu einer besonders guten Schule gegangen, ich weiß ja nicht, welche Schule gut ist. Nein, Hauptsache, sie gehen zur Schule, egal zu welcher Schule, nah dran, weit weg, das macht für mich keinen Unterschied« (IP6, Z. 1410–1413).

Mit seinen Handlungen löst sich Herr Khalil von der ihm zugedachten abwartenden und passiven Rolle und nimmt stattdessen eine Rolle als *aktiver* Akteur im Schulzugangsprozess ein. Mit Isin (2009) lässt sich dies auch als ein »act of citizenship« (ebd., S. 380) interpretieren. Herr Khalil verfügt nicht notwendigerweise über ein entsprechendes rechtliches Wissen, sondern beansprucht durch den performativen Akt (Isin 2021, S. 7), selbstständig Schulen aufzusuchen, eine Position als legitimes Rechtssubjekt (»the right to claim a right«, ebd.) – unabhängig davon, ob ihm dies vom Nationalstaat oder den lokal verfügbaren Abläufen zugestanden wird. Zugleich sind seine Bildungsaspirationen aufgrund des wahrgenommenen Handlungsproblems, überhaupt Zugang zu Bildung für seine Kinder, im besten Fall zu einer Schule zu erhalten, begrenzt: Fragen der Qualität der Bildung treten hinter die zunehmende Verzweiflung über den Wartezustand zurück, zumal Herr Khalil weder über das Wissen verfügt, welche Schularten in Frage kommen (Schulsystemwissen), noch ein Schulprestige-Wissen besitzt. Ebenso wenig werden andere Präferenzen wie etwa eine ›wohnortnahe Beschulung‹ herausgebildet, im Gegenteil scheint dies für Herrn Khalil vor dem Hintergrund seiner Situation nicht von Relevanz zu sein: »egal zu welcher Schule, nah dran, weit weg, das macht für mich keinen Unterschied«. Je mehr Barrieren sich auftun und je undurchschaubarer sich die Prozesse für die Beteiligten darstellen, desto minimaler werden also die an die Bildung gerichteten Ansprüche.

Ergänzend ist in Herr Khalils Fall zu erwähnen, dass dieser zwar über Fähigkeiten wie Arabisch- und Kurdischsprachkenntnisse verfügt, jedoch kein Deutsch oder Englisch beherrscht, die als kapitalisierte Sprachen in der Aufnahmegesellschaft die Kommunikation in behördlichen oder schulischen Institutionen erleichtern würden. Auch wenn sich die Leitung der Unterkunft 2 mit einer direkten Unterstützung bei eigeninitiativen Schulsuchen zurückhält (s. oben), erfährt Herr Khalil Unterstützung für sein Anliegen, wie der/die im Interview dolmetschende Mitarbeiter*in ergänzt: »hat er halt von uns sämtliche Adressen für Schulen bekommen, wo er hingehen kann und Karten ausgedruckt und Zettel wo drauf steht: Hallo ich möchte meine Kinder endlich zur Schule anmelden und so was« (IP6, Z. 417–420). Dies lässt sich auch als ein Hinweis darauf verstehen, dass die Unterstützung stark von der persönlichen Haltung, dem Engagement und der Initiative einzelner Mitarbeitender in den Unterkünften abhängig ist.

Nach zahlreichen Versuchen führt Herr Khalils Taktik, so lange Schulen direkt aufzusuchen und anzufragen, bis die Schulaufnahme gelingt, zum Erfolg. Nach etwa fünf Monaten⁶¹ des Schulausschlusses erhält Herr Khalil Zusagen von Schulen für die Auf-

61 Im Interview wird der Zeitraum mehrfach zwischen Herrn Khalil und der/dem während des Interviews dolmetschenden Mitarbeiter*in diskutiert, fünf Monate erweisen sich jedoch als der anzunehmende Zeitraum, bis die Zusagen zur Schulaufnahme gelungen waren.

nahme seiner drei Söhne Harun, Fayek und Mahmut. Die faktische Einmündung in die Vorkurse verzögert sich jedoch trotz der Bestätigungen über die Schulaufnahmen erneut. Ein Grund dafür ist die Schuleingangsuntersuchung und ein weiterer Grund ist bei den jüngeren Kindern Fayek und Mahmut, dass sich der Vorkurs an der Grundschule als eine prekäre Struktur erweist. Die beiden Faktoren sollen in den kommenden beiden Kapiteln skizziert und vor dem Hintergrund der Erfahrungen anderer Akteur*innen sowie struktureller Problematiken multiperspektivisch betrachtet werden.

4.8 Die schulärztliche Untersuchung als potentieller Verzögerungsfaktor für eine Schuleinmündung

Damit Fayek und Mahmut die Grundschule besuchen können sowie Harun die Oberschule besuchen kann, müssen die Kinder noch die Schuleingangsuntersuchung machen, wie Herr Khalil berichtet:

»zuerst sind wir zur Schule gegangen und haben das Kind angemeldet, dann haben sie uns ein Papier gegeben und damit sind wir dann zum Gesundheitsamt gegangen« (IP6, Z. 1067–1069).

Eine schulärztliche Untersuchung (die Schuleingangsuntersuchung) stellt gemäß § 36 Abs. 4 BremSchulG eine Bedingung für die Einmündung ins Bremer Schulsystem dar. Für die Kinder der Familie Khalil wurde diese nicht während ihrer Wartezeit auf eine Beschulung durchgeführt, sondern erst *nach* ihrer Aufnahme von der Schule eingeleitet, wie aus dem Interviewauszug mit Herrn Khalil hervorgeht. In dieser Aufeinanderfolge von Organisationsschritten kündigt sich ein weiteres Verzögerungsrisiko für den Schulzugang an, welches ich unter der Berücksichtigung der Erfahrungen anderer Akteur*innen näher betrachten möchte.

In meinem Datenmaterial zeichnet sich folgendes ab: Die Behörde geht davon aus, dass die Schulen nach einer Zuweisung bzw. Aufnahme eines/einer Schüler*in den Termin für die Schuleingangsuntersuchung organisieren (IP20, Z. 151–152), wie etwa der Interviewauszug mit der Leitung des Gymnasiums 1 den Vorgang beispielhaft beschreibt: »Wir rufen beim Gesundheitsamt an oder schreiben eine Mail und teilen den Eltern mit, wann sie mit ihrem Kind dahin gehen. Und erst wenn [...] dieses Schriftstück dann da ist, mit der Bestätigung, dass alles okay ist, dann fangen sie bei uns an« (IP24, Z. 455–459). Die Leitung des Schulzentrums 3 kritisiert diesen Ablauf jedoch vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung:

»[...] und das was von Anfang an immer schief läuft und wir können es so oft sagen wie wir wollen, die Behörde achtet da einfach nicht drauf, ist, dass eine Untersuchung vom Gesundheitsamt vorliegt, weil sonst kann ich einen Schüler nicht einfach mal in die Schule lassen. Und die schlagen hier immer noch auch dieses Schuljahr wieder schlägt eine komplette Klasse hier auf und hat keine Eingangs- Schuleingangsuntersuchung gemacht. So und dann kommen die hier an, erster Schultag und wir sagen gleich: äh ja schönen Tag, guten Weg, wiederhörn. Können gleich wieder gehen. Das ist ein schöner erster Tag ((lacht)) <<lachend> und irgendwie ist das nicht zu vermit-

teln>, ich weiß nicht auf wie vielen Schul- Dienstbesprechungen ich schon gesagt hab, dass das unbedingt endlich mal in Angriff genommen werden muss, dass die Behörde die Schüler in den Ferien schon, da haben sie die ja, zur Schuleingangsuntersuchung schickt, damit sie hier fertig ankommen und wir hier loslegen können. Nichts zu machen« (IP29, Z. 645–659).

Die Schulleitung scheint die Organisation des Termins beim Gesundheitsamt nicht als die Aufgabe der Verwaltung ihrer Schule wahrzunehmen. Sie erwartet, dass dieser Organisationsschritt im Vorfeld der Beschulung von der übergeordneten Behörde ausgeführt wird (›damit sie hier fertig ankommen‹), damit sich die Schule auf ihre Aufgabe der Bildung der Schüler*innen konzentrieren kann (›und wir hier loslegen können‹). Trotz der mehrfachen Adressierung des Problems (z.B. in Dienstbesprechungen), scheint keine Änderung des behördlichen Ablaufs erfolgt zu sein. Die Schulleitung sieht auch keine Anpassungsmöglichkeit von Handlungsschritten auf ihrer Seite (›Nichts zu machen‹).

Die Leitungen unterschiedlicher Schulen beziffern die Wartezeiten für die Schuleingangsuntersuchung auf in der Regel ein bis zwei Wochen (IP23, IP24, IP29). Unter bestimmten Bedingungen sei jedoch mit längeren Wartezeiten zu rechnen, etwa vor einem neuen Schuljahr, bei Personalengpässen im Gesundheitsamt (Krankheit, Urlaub) (s. Kap. IV.2.9) oder wenn der Termin für die Schuleingangsuntersuchung nicht von schulischen oder behördlichen Akteur*innen, sondern den Eltern selbst vereinbart werde, wie die Leitung des Gymnasiums 3 erläutert:

›Das kann schon ein paar Wochen dauern. Das hängt vor allem vom Gesundheitsamt ab, wann man einen Termin bekommt. Da muss man schon Druck machen. Es macht einen Unterschied, ob wir von der Schule anrufen oder die Eltern, die dann höflich anfragen, da ertönt keine Fanfare. [...] Es macht einen Unterschied, ob ich von Behörde zu Behörde anrufe, und wenn die die 361-Nummer sehen, dann gehen sie auch immer ran oder ob ich von zu Hause aus anrufe« (IP28, Z. 1456–1465).

Die Gymnasialleitung wirft dem Gesundheitsamt vor, dass es keine Anrufe beantworte, die nicht als behördlich erkennbar seien. Unabhängig von dieser These verdeutlicht dieser Interviewauszug auch, dass die Übertragung der Aufgabe der Organisation des Termins für die Schuleingangsuntersuchung auf die Schulen gewährleisten soll, dass Familien einen zeitnahen Termin erhalten. In den Interviews oder Dokumenten gibt es keine Hinweise oder Begründungen, warum andere Akteur*innen (Bildungsbehörde, Unterkünfte) diese organisatorische Aufgabe nicht in vorherigen Schritten übernehmen.

Weitere Verzögerungen für eine Schuleinmündung können sich auch ergeben, wenn ein bereits vereinbarter Termin von Familien nicht wahrgenommen wird (Erfahrungen der Leitung der Unterkunft 2, IP14, Z. 1106 und Oberschule 1, IP23, Z. 693–695) oder beim Untersuchungstermin keine Verständigung gelingt, da eine gemeinsame Sprache oder Sprachmittler*innen fehlen. So zeigt es sich bei der Familie Khalil, für die folglich ein zweiter Termin mit einer Ärztin mit Arabischsprachkenntnissen vereinbart wurde (IP6, Z. 1040–1055). Eine weitere Verzögerung für den Schulzugang ergibt sich, wenn bei der Untersuchung eines Kindes oder Jugendlichen eine Krankheit festgestellt wird:

»Und da kommen manchmal auch ganz putzige Krankheiten raus, die man auch wirklich nicht unbedingt in der Schule haben muss. Hochansteckende (sind dabei) so und wo dann erstmal darum gekümmert werden muss. Für die Schüler ist das natürlich besonders bitter, dass dann nicht richtig läuft, weil die müssen dann nämlich erstmal in das medical treatment rein ((lacht auf)) und dann dauert es dann noch länger bis die mal endlich in die Schule können, obwohl die eigentlich das alles schon hätten im Vorfeld erledigt haben können« (IP29, Z. 714–721).

Die Leitung des Schulzentrums 1 problematisiert in diesem Auszug die Folgen der von ihr als kritisch beurteilten Organisationsschritte für die Schuleingangsuntersuchung (s. auch oben) bei einer entsprechenden Diagnose und Behandlung einer Krankheit: »dann dauert es noch länger bis die mal endlich in die Schule können«. Als »besonders bitter« beurteilt die Leitung dies für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die bereits im Vorfeld längere Phasen der Schulexklusion erleiden mussten.

Festgehalten werden kann, dass die Phase des Ausschlusses vom Schulbesuch durch die Art der Aufeinanderfolge bürokratischer Organisationsschritte ausgedehnt werden kann und damit auch zu einem diskriminierungsrelevanten Mechanismus wird. Zudem ist hinzuzufügen, dass bei der Schuleingangsuntersuchung geprüft wird, ob ein spezifischer Förderbedarf besteht. Wird ein solcher diagnostiziert, muss er auch bei der Beschulung berücksichtigt werden. Findet die Schuleingangsuntersuchung als ein letzter Organisationsschritt kurz vor einer bevorstehenden Schuleinmündung statt, kann die zeitnahe Bereitstellung einer adäquaten Förderung möglicherweise nicht erfolgen. Insofern berührt diese Abfolge von Organisationsschritten nicht nur die Dimension der *Accessibility*, sondern bei der Feststellung eines Förderbedarfs auch die der *Acceptability* des Rechts auf Bildung (s. Kap. I.1.2).

4.9 Pädagogischer Fachkräftemangel als Problemfaktor für die schulische Bildungsbeteiligung bei Migration im Schulalter

Zurück zum Fall der Familie Khalil: Fayek und Mahmut müssen weiter auf die faktische Beschulung im Vorkurs einer Grundschule warten, obwohl Herr Khalil das schulische Aufnahmeprozedere und die Schuleingangsuntersuchung bewältigt hat. In Bezug auf diesen Aspekt erinnert der/die Dolmetschende Mitarbeiter*in Herrn Khalil an Folgendes:

»Erinnerst du dich, da war auch die Sache mit der Lehrerin [Herr Khalil: Äh], dass es dann nochmal später wurde?« Er/Sie spricht kurz auf Arabisch mit Herrn Khalil und erläutert dann auf Deutsch: »Genau sie haben irgendwie Ende Januar schon Bescheid gesagt, dass auf jeden Fall ein Deutschkurs eröffnet wird [Herr Khalil: ja, ja] für die Kinder. Und dann hat es aber noch richtig lange gedauert, weil die Lehrerin dann nämlich krank war. Die haben für die Lehrerin keinen Ersatz gefunden. Und nachdem die Kinder sich dann ungefähr ein halbes Jahr an die Lehrerin gewohnt- gewöhnt hatten, ist die dann leider gestorben. Und dann hat es wieder gedauert, bis die dann wieder neue Kurse organisiert hatten und die Kinder dann endlich- also die waren zwar dieses halbe Jahr in der Schu-

le, aber die fangen jetzt erst eigentlich an zu lesen und zu schreiben, obwohl sie beide schon zehn und elf sind. Genau, das hat richtig lange dauert« (IP6, Z. 758–769).

Dieser Erzählung lässt sich entnehmen, dass sich der Vorkursbeginn für Fayek und Mahmut aufgrund der Krankheit der entsprechenden Vorkurslehrperson verzögert hat – wobei der Zeitraum der weiteren Wartezeit nicht beziffert wird. Die Schule scheint keine alternative Lösung anzubieten, etwa eine andere Lehrperson zu beauftragen oder die Kinder innerhalb einer Regelklasse mitzubeschulen. Nachdem Fayek und Mahmut den Vorkurs zwar zunächst besuchen können, wird er aufgrund des Todes der Vorkurslehrperson wieder unterbrochen. Mit dem Ausfall dieser Lehrperson scheint die gesamte Eingliederungsstruktur ›Vorkurs‹ an der Schule nicht mehr verfügbar zu sein. Es erhellt sich nicht, ob die beiden Kinder vorübergehend in schulischen Regelklassen unterrichtet werden oder ob ihre Bildungsbeteiligung erneut unterbrochen wird.⁶²

In der problematischen Beschulungssituation von Fayek und Mahmut zeigen sich die Konsequenzen eines bundesweit bestehenden Mangels an Lehrpersonen und anderen pädagogischen Fachkräften, der auch nach dem Untersuchungszeitraum in Bremen (und bundesweit) fortbesteht (s. Bremische Bürgerschaft 2022). Der Fachkräftemangel wird auf unterschiedliche sich überschneidende Faktoren wie den demographischen Wandel (Generationenwechsel in der Lehrer*innenschaft, stärkere Geburtenrate und Wanderungssaldo), eine nicht stimmige Bedarfsberechnung und eine bildungspolitische Fehlsteuerung (s. Bruno-Latocha und Kleemann 2017; Klemm und Zorn 2019) zurückgeführt. Die Stärke der Betroffenheit variiert nach Bundesland, Schulform (insb. im Grundschulbereich⁶³) und Schulen (Schulprestige), Stadt-Land-Kontext und Unterrichtsfächern (Bruno-Latocha und Kleemann 2017, S. 14–15). In Bremen ergibt sich zudem das Problem, dass das Bundesland bei der Gewinnung von Lehrpersonen mit Niedersachsen konkurriert, wobei letzteres höhere Gehälter zahlt (Sundermann und Wegener 2021).

In der Konsequenz werden Stellen ggf. mit nicht vollständig ausgebildeten Lehrpersonen besetzt oder bleiben gänzlich unbesetzt. Bei den befragten Schulen lassen sich Unterschiede feststellen, ob und inwiefern externes Personal für die Vorkurse eingesetzt wird. Beim Gymnasium 3 wird bspw. auf den Einsatz externer Vorkurslehrpersonen verzichtet. In diesem Fall ist die Verfügbarkeit eines Vorkurses nicht an eine einzelne Person gebunden. Daher wäre zu erwarten, dass die Existenz der Bildungsstruktur ›Vorkurs‹ und die darüber ermöglichte Bildungsbeteiligung der Vorkursschüler*innen nicht

62 Im Rahmen von Feldgesprächen Ende 2022 berichtet eine Vorkurslehrperson einer Grundschule in Bremen Folgendes: Sie musste ihre Unterrichtstätigkeit in einem Vorkurs aufgrund einer schweren Erkrankung für zwei Monate unterbrechen. Für die Zeit ihrer Abwesenheit wurde kein Ersatz organisiert. Der einzige Vorkursschüler, der für den Zeitraum in der Regelklasse der Schule unterrichtet wurde, sei derjenige aus der Ukraine gewesen. Die anderen Kinder wurden vom Schulbesuch exkludiert. Die Vorkurslehrperson beobachtet eine Ungleichbehandlung bei der Beschulung von migrierten Schüler*innen aus der Ukraine und denen aus anderen Staaten, deren Bildungsbeteiligung weniger im Fokus stünde.

63 Dies wird unter anderem auf die unterschiedliche Besoldung von Lehrpersonen an Gymnasien und Grundschulen zurückgeführt (Bruno-Latocha und Kleemann 2017, S. 14).

grundsätzlich gefährdet wird, sobald eine entsprechende pädagogische Fachkraft ausfällt, wie es bei der Grundschule der Fall zu sein scheint, die die Kinder der Familie Khalil besuchen.

4.10 Die Bildungssituation der Kinder der Familie Khalil ein Jahr nach ihrer Ankunft in Deutschland

Die Schulzugangsprozesse bei der Familie Khalil verdeutlichen, wie verschiedene strukturelle und institutionelle Faktoren jeweils Verzögerungsmomente evozieren, die sich derart kumulieren, dass die Kinder – wie Herr Khalil mehrfach bedauert – »das Jahr verloren« haben. Ein Jahr nach der Ankunft in Deutschland befinden sich alle vier Kinder der Familie in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und Settings, wie Herr Khalil beschreibt:

»Monira ist alleine, Harun ist alleine, Mahmut ist alleine und Fakey ist alleine« (IP6, Z. 990–992). In Bezug auf die Bildungssituation des Sohnes Harun, der zum Interviewzeitpunkt 17 Jahre alt ist, merkt Herr Khalil an: »Harun lernt gerade in einem Kurs, also in einem Kurs« (IP6, Z. 563–564). Dieser sei an einer Oberschule (IP6, Z. 598–607).

Der jüngste Sohn Fayek, zum Interviewzeitpunkt neun Jahre alt, wechselt nach wenigen Monaten des Vorkursbesuchs in die Regelklasse derselben Grundschule. Der inzwischen zehnjährige Mahmut wechselt vom Vorkurs der Grundschule in den Vorkurs einer Oberschule. Was Haruns Bildungssituation betrifft, so weiß Herr Khalil, dass es sich um einen »Kurs« – und damit keine Regelklasse – an einer Oberschule handelt. Jedoch lassen die Informationen keine Rückschlüsse über das Eingliederungsmodell zu. Es könnte sich um eine »Abschlussorientierte Klasse« handeln (s. Kap. III.2.2), da Harun bei der Einreise bereits 16 Jahre alt ist, wodurch zumindest gemäß den Vorgaben (Kap. IV.2.8) die Platzierung in einem Oberschulvorkurs ausgeschlossen wäre.

Bei der zum Interviewzeitpunkt 16-jährigen Tochter Monira kumulieren mehrere Exklusionsfaktoren, die teilweise auch die anderen Kinder der Familie Khalil betreffen und die ich abschließend rekapitulieren möchte. In der EAE hatten die Kinder keinen Bildungszugang; sie wurden weder einer Schule zugewiesen noch für einen Schulbesuch registriert, ebenso wenig besuchten sie die »Hausbeschulung«. Weitere Verzögerungen beim Schulzugang für die Kinder der Familie Khalil sind auf der Ebene der strukturellen und institutionellen Diskriminierung zu verorten und berühren die Dimensionen der *Availability* und der *Accessibility* des Rechts auf Bildung (Kap. I.1.2): Das nicht bedarfsdeckende Vorkurs-/Schulplatzangebot in dem sozial benachteiligten Stadtgebiet, in dem sich das Übergangswohnheim befindet, wirkt sich negativ auf die Zugänglichkeit von schulischer Bildung aus. Während Harun, Fayek und Mahmut mehrere Monate unbeschult bleiben, wird Monira in der Bm2 platziert. Aufgrund der strukturellen Problematik des Stadtgebiets ist, wie es sich bei Monira abzeichnet, zudem von einer längeren Verweildauer in der Bm2 auszugehen. Die Verzögerungen können einen weiteren diskriminierungsrelevanten »Interaktionseffekt« (Gomolla 2017, S. 146) nach sich ziehen, da Moniras Lebensalter zu einem Risikofaktor für den Zugang zum allgemeinbildenden Schulsystem geworden ist. Jedoch wird in den Interviews mit Akteur*innen aus der

Bildungsbehörde und einer Jugendeinrichtung (IP20, IP12) postuliert, dass für die Platzierung in den unterschiedlichen Eingliederungsstrukturen (Kap. IV.2.2) entscheidend sei, welches Alter ein Kind bei der *Registrierung* für den Schulzugang hatte. Insofern besteht für Monira noch die Chance, in einen Oberschulvorkurs einzumünden. Ansonsten kommt abhängig von bildungsbiographischen Bedingungen für dieses Lebensalter das Berufsschulsystem, eine AO-Klasse oder – wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind – auch eine auf die Sek-II-vorbereitende zweijährige Vorbereitungsklasse in Frage (s. Leon, IP8, Kap. IV.3.8).

Jedoch scheint nicht nur für Monira, sondern auch für ihren älteren Bruder Harun infrage zu stehen, inwiefern diese institutionell dazu in die Lage versetzt werden können, im Rahmen des allgemeinbildenden Schulsystems einen Abschluss zu erreichen. Gemäß einer Auswertung der Bildungsbehörde verließen 36 Prozent der ehemaligen Vorkurschüler*innen im Jahr 2018 die Schule ohne einen Abschluss (SKB 2019a). 29 Prozent schlossen die Schule mit einer EinfBBR oder einer ErwBBR und 33 Prozent mit einem MSA ab; ein Abitur wurde nur von 2 Prozent erreicht (ebd.).

4.11 Exkurs: ›Alle werden gleich behandelt‹ – Offizielles Narrativ vs. faktische Ungleichbehandlung

In Form eines Exkurses möchte ich nun zuletzt die Aufmerksamkeit auf einen Befund aus den Interviews mit behördlichen Mitarbeitenden lenken. Wenngleich die Analyse der vier Schulzugangsprozesse (Fall 1 bis 4) eine faktisch unterschiedliche Behandlung durch das System anknüpfend an aufenthaltsrechtliche Positionen (und andere Kapitalien) zutage fördert, verneinen die bildungsbehördlichen Mitarbeitenden im Interview Fragen, die sich auf statusbezogene Unterschiede in der Bildungszugangsorganisation beziehen. Meine Frage im Wortlaut »macht das irgendwie einen Unterschied, ob das Kind über eine Familienzusammenführung hier hergekommen ist, geflüchtet ist oder aus EU-Ländern kommt für die Zuweisung an Schulen?« (IP21, Z. 677–680) wird von dem/der befragten Verwaltungsmitarbeiter*in (IP21) wie folgt beantwortet: »Kein Unterschied. Werden alle gleichbehandelt. Weil die Voraussetzung ist, dass das Kind kein Deutsch spricht. Und ob das ein syrisches Kind oder ob das ein bulgarisches Kind ist, das spielt keine Rolle« (IP21, Z. 682–684). Auch ein*e andere*r befragte*r Mitarbeiter*in (IP20) postuliert, dass keine Unterschiede zwischen ›Geflüchteten‹ (Rechtzone III), ›EU-Migrant*innen‹ (Rechtszone I) und grundsätzlich nach Herkunftsstaaten gemacht würden. In der Sprechstunde müsse der Chef eines großen Unternehmens, der seinen neuen Mitarbeiter bei der Anmeldung seiner Kinder für die Schule unterstützt, genauso wie alle anderen darauf warten, bis er an der Reihe sei.

Wie es sich hier zeigt, erscheint eine direkte Frage nach einer ungleichen Behandlung insbesondere an diejenigen, die das Verwaltungssystem maßgeblich repräsentieren, methodisch nicht geeignet, um belastbare empirische Befunde zur Ungleichbehandlung zu erheben. Dass eine Ungleichbehandlung nicht offen kommunikativ vermittelt wird, kann auf zwei zentrale Faktoren zurückgeführt werden. Zum einen müssen die staatlichen Repräsentant*innen aufgrund der normativen Selbstbindung Strukturen, organisationale Abläufe und Handlungspraxen nach außen so präsentieren, dass diese als mit demokratischen Werten wie ›Gleichheit‹ und ›Gerechtigkeit‹

vereinbar erscheinen: »Sie sagen also nicht die ›Wahrheit‹, sondern sie ordnen ihre Entscheidungen in den Bereich des Gültigen ein« (Gomolla und Radtke 2009, S. 152). Insofern kann die Antwort offenbaren, was im Bereich des *Sagbaren* liegt. So erscheint eine Ungleichbehandlung unter migrierten, nichtdeutschen Staatsangehörigen nach Herkunftsland oder Aufenthaltsstatus nicht vertretbar, ggf. weil sie universalen Menschenrechten und demokratischen Grundüberzeugungen widerspricht, die zumindest im Bildungsbereich als handlungsleitend verstanden werden.

Zum anderen kann die Verneinung einer Ungleichbehandlung bzw. die Darstellung einer Gleichbehandlung migrierter Kinder und Jugendlicher auch auf den subjektiven bzw. organisationalen *Problemhorizont* und die subjektive bzw. organisationale *Problemsicht* verweisen, die m.E. voneinander zu unterscheiden sind, wie ich kurz erläutern möchte: Innerhalb der Verkettung unterschiedlicher institutioneller Handlungsschritte und struktureller Problemfelder ist der Problemhorizont einzelner Akteur*innen notwendigerweise begrenzt. Die Mitglieder oder Repräsentant*innen einer Organisation sind sich – ähnlich wie im berühmten Höhlengleichnis von Platon – ggf. nicht bewusst über Problemfelder, die nicht zu ihrem Aufgabengebiet gehören (etwa die Problematik einer melderechtlichen Registrierung). Es gehört nicht zu ihrem subjektiven oder organisationalen Wirklichkeitsausschnitt, zumal auch nicht alle negativen Konsequenzen oder (Folge-)Probleme rückgemeldet werden. Dies war nicht zuletzt auch eine zentrale Annahme für die vorliegende Untersuchung und die Begründung eines multiperspektivischen Forschungsdesigns (Kap. II.2).

Davon zu unterscheiden ist m.E. die subjektive bzw. organisationale *Problemsicht*: So wird eine Ungleichbehandlung oder Diskriminierung nicht als eine solche oder als ein Problem wahrgenommen, wenn diese durch Gesetze oder Routinen abgesichert ist, auf denen die institutionellen Abläufe und Handlungen aufbauen und damit »aus Praktiken resultieren, die für selbstverständlich gehalten werden« (Gomolla 2017, S. 134). Wenn keine melderechtliche Registrierung und damit keine Schulpflicht vorliegt, gibt es eine schulgesetzliche Begründung dafür, dass keine Schulzuweisung eingeleitet wird. Leben Kinder und Jugendliche in der EAE, dann legitimiert sich die Aussetzung einer Schulzuweisung über die lokale Routine, bzw. dadurch, dass für diese Gruppe ein gesondertes Bildungsprogramm existiert. Selbst wenn Eltern aus der EAE Kontakt mit behördlichen Entscheidungsträger*innen aufnehmen, wird ihr Beschulungswunsch mit dem Verweis auf die Routine abgelehnt und dies nicht als eine Ungleichbehandlung und vor allem nicht als illegitime Ungleichbehandlung wahrgenommen (Kap. IV.4.2.4). Im Gegenteil kann die Entscheidung von den behördlichen Akteur*innen als »stimmig und gerecht empfunden« (Gomolla und Radtke 2009, S. 47) werden, da mit der ›Hausbeschulung‹ der Bildungsbedarf für diese Kinder als ›gedeckt‹ betrachtet wird.

Die Behauptung einer gleichen Behandlung, von der die organisationalen Repräsentant*innen durchaus selbst überzeugt sein können, bzw. die Nicht-Wahrnehmung von Ungleichbehandlungen durch das System verweist letztlich auch auf die Problematik eines Standards des »non-racialism« und der »colorblindness« (Goldberg 2002, S. 70) innerhalb von demokratischen Gesellschaften, aus dem die folgende Deutung und Haltung

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).