

über, im Schuljahr 2019/20 waren es sogar nur noch 40 Prozent (s. Anhang. III, Abb. 2A). Die Übergangsquoten indizieren, dass der Gymnasialbesuch für die Mehrheit der Gymnasiast*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit nach der Mittelstufe geendet zu haben scheint. Auffällig ist, dass der Zeitpunkt 2015/16, ab dem sich die Übergangsquoten in die GyO von nichtdeutschen Staatsangehörigen zunehmend verringerten, mit dem Zeitpunkt der gymnasialen Öffnung für im Sekundarschulalter migrierte Kinder und Jugendliche übereinstimmt. Ab November 2015 wurden an allen Bremer Gymnasien ›Vorkurse‹ eingerichtet (s. Kap. III.2.1).

Diesbezüglich ist in Bezug auf den Bildungserfolg anhand vorliegender statistischer Daten Folgendes auffällig: In Informationsblättern der Bildungsbehörde wird dargestellt, dass im Schuljahr 2018/19 nur 2 Prozent (SKB 2019a) der ehemaligen Vorkurssschüler*innen unter den Schulabgänger*innen, ein Abitur erreicht hatte. Zum Vergleich: Im Schuljahr 2018/19 erreichten 14 Prozent der nichtdeutschen und 41 Prozent der deutschen Staatsangehörigen an den allgemeinbildenden Schulen eine (Fach-)Hochschulreife (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2023), was angesichts der ungleichen Übergangsquoten in die Sek-II (s. oben) nicht überrascht. Im gleichen Schuljahr verließen die nichtdeutschen Staatsangehörigen im Vergleich zu deutschen Staatsangehörigen häufiger die Schule ohne einen Abschluss (20 zu 6 Prozent) oder mit einem Hauptschulabschluss (33 zu 18 Prozent). Einen mittleren Schulabschluss (MSA) erreichten in beiden Gruppen etwa ein Viertel (ebd.). In den vorliegenden Daten ist nicht abgebildet, an welchen Schulformen die Abschlüsse erreicht wurden oder von welchen Schulformen die Schüler*innen ohne einen Abschluss abgingen.

Wenn auch die Ursachen für die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg an dieser Stelle nicht geklärt werden können, so verdeutlichen die hier vorgestellten statistischen Betrachtungen Folgendes: Erstens bleibt das Gymnasium auch im besonderen Bremer Schulsystem ein Ort, der für nichtdeutsche Staatsangehörige eher schwer zugänglich ist. Zweitens sind für diese Gruppe auch höhere Bildungsabschlüsse (das Abitur) unabhängig von der Sekundarschulform schwerer erreichbar. Dies ist vor allem für diejenigen anzunehmen, die im Schulalter migriert und deren Aufnahme ins Schulsystem über einen Vorkurs erfolgte. In der multiperspektivischen Analyse der Schulzugangs- und -platzierungsprozesse soll nach Erklärungshinweisen für die ungleiche Bildungsbeteiligung und ungleichen Bildungserfolge gesucht werden. Dies gilt in besonderem Maße für Gymnasien, die eigentlich die Schulform repräsentieren, die prädestiniert dafür ist, ihre Schüler*innen zum Abitur zu führen. Jedoch stechen sowohl in statistischen Daten für Bremen (s. oben) als auch in Untersuchungen für NRW (Kemper und Reinhardt 2022, s. Kap. I.4.2) eklatante Diskrepanzen im Bildungserfolg in Bezug auf das Differenzmerkmal deutsche/nichtdeutsche Staatsangehörigkeit bzw. nicht-migrierte/migrierte Schüler*in heraus.

2. Migration als Anstoß für schulorganisatorische und bildungsadministrative Veränderungsprozesse

Anknüpfend an das vorangegangene Kapitel ist die Frage der institutionellen Zugänglichkeit im Kontext von Migration im Sekundarschulalter von den lokalen Vorausset-

zungen, Bedingungen und Möglichkeiten der schulischen Einmündung geprägt – Emmerich et al. (2017) bezeichnen dies als »Opportunitätsstruktur für die Allokation« (ebd., S. 217). Insofern sind die Optionen der Schuleinmündung in erster Linie davon abhängig, an welchen Schulen und Schultypen sog. »Vorkurse« eingerichtet sind. Die Allokationsbedingungen betreffen auch die Organisation von Zugängen (dezentral, zentral) und die Art der Koppelung der Vorkurse zum einen an die Schulform selbst (fest, lose) und zum anderen an den Regelunterricht (parallele, teilentegrative, integrative Modelle).¹⁷ Im Folgenden wird auf die Gymnasien als neue Opportunitätsstruktur für die Platzierung von im Sekundarschulalter Migrierten (Kap. III.2.1) sowie auf unterschiedliche Vorkursmodelle und Bildungsmaßnahmen eingegangen (Kap. III.2.2). Anschließend werden die Veränderungen in der Bildungszugangsorganisation und ihre Konsequenzen für aufenthaltsrechtliche Differenzierungen nachgezeichnet (Kap. III.2.3). Schließlich wird ein Zwischenfazit zu bildungsrechtlichen Aspekten innerhalb der Organisationsstruktur der Bildungszugänge gezogen (Kap. III.2.4).

2.1 Die Einrichtung von Vorkursen an Bremer Gymnasien

Wie in früheren KMK-Empfehlungen (1976, 1979) nachzulesen, wurden für den Sek-I-Bereich die Hauptschule als adäquater Bildungsort für »ausländische Kinder« vorgeschlagen – wobei Kindern von (Spät-)Aussiedler*innen bildungsprogrammatisch alle Bildungsoptionen angeboten wurden (s. Kap. I.2). Im Gegensatz dazu wird in den KMK-Empfehlungen von 2016, die erstmals einen besonderen Bezug auf »Geflüchtete« nahmen, semantisch neutral von »Schule« gesprochen und damit keine konkrete Schulform im Sek-I-Bereich empfohlen – jedoch im Umkehrschluss auch das Gymnasium oder eine Gymnasiale Oberstufe nicht explizit als ein möglicher Bildungsort für diese Gruppe erwähnt (Funck und Karakaşoğlu 2022, S. 182). Je nach Bundesland oder der untergeordneten lokalen Ebene gestaltet es sich aufgrund der verschiedenen Schulsysteme sehr unterschiedlich, welche Schulformen erstens im Sek-I-Bereich überhaupt vorhanden und zweitens für die Aufnahme von im Schulalter migrierten Kindern und Jugendlichen vorgesehen sind.

In Bremen gab es vor 2015 nur an bestimmten Oberschulen Vorkurse im Sek-I-Bereich. Die Festlegung der Standorte für Vorbereitungsmaßnahmen erfolgte durch die Bildungsbehörde. Im Zuge stärkerer Migrationsbewegungen nach Bremen wurden weitere Schulen mit Vorkursen ausgestattet, vorzugsweise in der Nähe von (vielfach ebenfalls neu errichteten) Einrichtungen, in denen Asylsuchende untergebracht wurden (Bremische Bürgerschaft 2015b, S. 8). Unter dem Druck zunehmender Migration bei gleichzeitiger Auslastung des Schulsystems wurden im Laufe der Jahre 2015 und 2016 alle öffentlichen Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien mit Vorkursen ausgestattet. Ziel dieser Maßnahme war es, »die Integrations- und Beschulungsaufgaben gleichmäßig auf alle Schulen« (SKB 2016c, S. 3) im Stadtgebiet zu verteilen. Zum einen ist diesbezüglich

17 Letztere Frage stellt im Rahmen dieses Dissertationsprojekts kein zentrales Thema dar und berührt das Dissertationsprojekt von Lydia Heidrich, die aus praxistheoretischer Perspektive die Übergänge von Vorkursen in die Regelklassen in Bremen untersucht und im Hinblick auf Bildungsrisiken überprüft (Veröffentlichung voraussichtlich 2024).

anzumerken, dass trotz des Einbezugs aller Schulstandorte die Anzahl an Vorkursen und Plätzen sowie die Art der Umsetzung des ›teilintegrativen‹ Vorkursmodells jedoch standortabhängig unterschiedlich blieb (s. hierzu weiter unten). Zum anderen ist in Bezug auf die Opportunitätsstruktur besonders hervorzuheben, dass mit der Einrichtung von Vorkursen an Bremer Gymnasien ab November 2015 (SKB 2016a, S. 1) zum ersten Mal institutionelle Bedingungen geschaffen wurden, die im Sek-I-Schulalter migrierten Kindern und Jugendlichen ohne oder mit geringen Deutschsprachkenntnissen eine direkte Einmündung in diese schulische Institution ermöglichten. Diesbezüglich stellt sich jedoch die Frage nach den Bedingungen der Platzierung in Vorkursen an einem Gymnasium oder einer Oberschule (und den Verbleib im schulischen Regelbetrieb).

Neben der Opportunitätsstruktur für die Allokation ist mit Verweis auf die Untersuchung von Emmerich et al. (2017, S. 216–217) zudem entscheidend, ob die Platzierung in Vorkursen nicht-schulformdifferenziert oder schulformdifferenziert erfolgt und die Vorkurse fest oder lose an die Schulform gekoppelt sind (s. Kap. I.4.2). Wie aus den Informationen aus Verwaltungsdokumenten und den Interviews mit Entscheidungsträger*innen aus der Bildungsbehörde und aus Schulen ersichtlich wird, lässt sich für die Stadtgemeinde Bremen in der Initialphase der gymnasialen Vorkurseinrichtung 2015/16 ein nicht-schulformdifferenziertes Platzierungsverfahren beobachten. Mit dem Ziel einer »dauerhafte[n] Beschulung am Gymnasium im Anschluss an den Besuch des Vorkurses« (SKB 2016a, S. 1) wurde dieses jedoch zugunsten eines schulformdifferenzierten Platzierungsverfahrens geändert, das in dem Informationsschreiben Nr. 145/2016 vom 23. September 2016 »Vorkurse in der Sekundarstufe I der Gymnasien« der Bildungsbehörde an Oberschulen und Gymnasien seinen formalen Ausdruck findet. In diesem sind außerdem »Kriterien für die Zuweisung in einen Vorkurs an Gymnasien« (ebd., S. 1) formuliert. Auf der Basis der familiären Erfahrungsperspektive werden die unterschiedlichen Platzierungsverfahren in den ersten beiden Analysefällen multiperspektivisch weiter vertieft (s. Kap. IV.1 und IV.2).

2.2 Unterschiedliche Vorkursmodelle und Bildungsmaßnahmen

Die schulischen Eingliederungsmodelle (›Vorkurse‹) wurden ab Mitte der 2010er Jahre in der Stadtgemeinde Bremen zunehmend ausdifferenziert, sodass sich unterschiedliche Formen von teilintegrativen und parallelen Modellen gebildet haben.¹⁸ Im Untersuchungszeitraum war eine ›teilintegrative‹ Beschulung in der Primarstufe für sechs Monate und in der Sek-I von der 5. bis zur 8. Klasse für zwölf Monate vorgesehen (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 8). ›Teilintegration‹ wird programmatisch so verstanden, dass Vorkursteilnehmende von Anfang an auch zu bestimmten Stundenanteilen bzw. in sog. ›spracharmen‹ Fächern in einer ihnen zugeordneten Regelklasse unterrichtet werden.

18 In Bremerhaven gab es im Untersuchungszeitraum stattdessen ›Willkommenskurse‹ an ausgewählten Schulen, in die die Kinder und Jugendlichen aufgenommen wurden. Diese wurden in Kooperation mit einem sozialen Träger durchgeführt. Der Unterricht wurde von Personen mit Lehrerfahrung im DaZ-Bereich erteilt, nicht jedoch von Lehrkräften mit einer klassischen Lehramtsausbildung (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 11). Im Kontext von Migrationsbewegungen im Jahr 2022 wurde das Modell der Willkommenskurse partiell auch in der Stadtgemeinde Bremen implementiert.

Laut einer Evaluationsstudie (EMiBi) von Karakaşoğlu et al. (2021)¹⁹ wird das teilentegrative Modell von der Bildungsbehörde positiv bewertet, da frühzeitig soziale Kontakte mit der Regelklasse geknüpft werden könnten. Die Autorinnen weisen jedoch darauf hin, dass bisher keine »systematische[n] Erhebungen zum Erfolg und zur Akzeptanz dieses Systems [...] vor[lie]gen, J.F.), so dass die Einschätzungen überwiegend auf Rückmeldungen und Beobachtungen aus der Praxis beruhen« (ebd., S. 11). Zudem erfolge die Umsetzung der teilentegrativen Beschulung

»sehr unterschiedlich und nicht immer orientiert an den Bedürfnissen der einzelnen Schüler*innen [...], so dass z.T. Vorkurs-Schüler*innen stundenweise im Mathematikunterricht sitzen, dem sie allerdings nicht folgen können, weil sie nicht kontinuierlich am Kompetenzaufbau durch die Teilnahme an allen Stunden einer Woche beteiligt sind. Beobachtet wurde in Schulpraktika, Seminardiskussionen und im Rahmen von empirischen Masterarbeiten auch, dass sie mit Deutschlernmaterialien beschäftigt werden, während die Mitschüler*innen dem Fachunterricht in Mathematik oder einem anderen Fach folgen. In der noch nicht abgeschlossenen Dissertation von Lydia Heidrich, die mit Langzeitbeobachtungen im Schulalltag arbeitet, zeichnet sich ab, dass sich dies als wenig förderlich für die soziale Integration in die künftige Regelklasse erweist« (ebd.).

Insofern könne – und dafür sprächen auch internationale Forschungserkenntnisse – »Exklusion durch Inklusion« stattfinden (ebd.).

Im Zuge anhaltender Migration nach Bremen wurden neben neuen Vorkursen auch weitere Regelklassenverbände eingerichtet und die Regelklassengröße wurde um 10 Prozent erhöht.²⁰ Jedoch wurde Anfang 2018 von der Bildungsadministration auf die Problematik hingewiesen, dass die Aufnahmekapazitäten in den Regelklassen »durch den stetigen Zufluss aus den neu eingerichteten Vorkursen an ihre Grenzen« stießen (SKB 2018a, S. 2). Dies betraf vor allem die siebten und achten Regelklassenstufen, insbesondere in Stadtteilen, in denen migrierte Familien untergebracht wurden oder Wohnraum fanden. Eine teilentegrative Beschulung im Sek-I-Bereich wurde aufgrund der kapazitativen Engpässe als »nicht mehr umsetzbar« (ebd.) bewertet. Mit dieser Begründung wurde allen Schulen zur Wahl gestellt, ob sie das teilentegrative Modell fortsetzen oder zu einem

19 In der Studie von Karakaşoğlu et al. (2021) wird die Umsetzung des Bremer Entwicklungsplans Migration und Bildung 2014–2018 (SBW 2013b) vor dem Hintergrund der Migrationsbewegungen ab Mitte der 2010er Jahre evaluiert, auf Problematiken hingewiesen und auf empirischen Erkenntnissen beruhende Impulse für das Verwaltungshandeln aufgezeigt.

20 Eine weitere Lösung, um die teilentegrative Strategie verfolgen zu können, war das Reservieren von Schulplätzen in Regelklassen, insb. an überangewählten Schulen, um die Übergänge von Vorkursen in die Regelklassen im Rahmen der Klassenfrequenz zu ermöglichen: ein Platz pro Klasse am Gymnasium, zwei an Oberschulen. Dieser Vorstoß stieß bei autochthonen Eltern auf Widerstand, weil sich dadurch auch das Angebot im regulären Verteilungsverfahren verknappte. Mehrere Eltern erhielten dadurch eine Absage für die angegebene Wunschschule, woraufhin 27 Eltern im Eilverfahren gegen das Freihalten von Plätzen klagten (s. Michel 2016). Sie bekamen vom Bremer Verwaltungsgericht Recht und die Reservierung durfte nicht umgesetzt werden. Eine weitere pädagogische Lösung, in Fällen von Klassen mit hohen Schüler*innenzahlen eine zweite Lehrkraft einzusetzen, wurde aus finanziellen Gründen abgelehnt (ebd.).

Beschulungsmodell wechseln, in welchem der Unterricht ausschließlich in den Vorkursklassen stattfindet und über ›projektbezogene Zusammenarbeit‹ ein sozialer Bezugsrahmen zu den Regelklassen gewährleistet wird (ebd., S. 5). Den Schulen wurde mit dieser behördlichen Autorisierung eines als parallel einzuordnenden Beschulungsmodells (s. Dewitz und Massumi 2017, S. 32) weitere Gestaltungsspielräume bei der Eingliederung migrierter Schüler*innen im Sek-I-Bereich eingeräumt.

Was die Beschulung von migrierten Jugendlichen betrifft, so wurde ein teilintegratives Modell anfänglich auch für die 9. und für höhere Jahrgangsstufen etabliert (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 13). Mit der Begründung der sich abzeichnenden Problematik, dass Schüler*innen, »die spät in die Sekundarstufe I zugewandert sind und unter regulären Bedingungen kaum noch eine Möglichkeit haben, den Schulabschluss zu erreichen« (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2018, S. 3), wurde ab dem Schuljahr 2017/18 für die Jahrgangsstufen 9 und 10 die ›Abschlussorientierte Klasse‹ (›AO-Klasse‹) als paralleles Beschulungsmodell (Dewitz und Massumi 2017, S. 32) eingeführt. Die AO-Klasse adressiert die Altersgruppe der 15- bis 18-Jährigen, die in separierten, spezialisierten Klassen innerhalb von zwei Jahren die EinfBBR oder die ErwBBR erreichen sollen (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 9).²¹ Für sog. ›leistungsstärkere‹ Schüler*innen bestünden Übergangsmöglichkeiten in die Regelklassen, um dort einen MSA absolvieren zu können. Die zunächst als vorübergehend geplante Maßnahme der AO-Klasse wurde verstetigt: 2018 gab es acht solcher Klassen an unterschiedlichen Standorten (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2018, S. 3–4).

In den meisten Fällen werden migrierte Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren dem berufsbildenden Bereich zugeordnet, »damit ihnen ein praxisorientierter Anschluss ermöglicht« werden könne (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 14), insbesondere wenn sie laut Behördenmitarbeitenden »lückenhafte, im Fluchtverlauf unterbrochene Bildungsbiographien« aufwiesen (ebd., S. 13). Haben Jugendliche im Herkunftsland bereits einen mittleren Schulabschluss erworben oder sich dort auf einen mit dem Abitur vergleichbaren Abschluss vorbereitet, gilt dies als »gute schulische Voraussetzung« (ebd.) und sie kommen als Kandidat*innen für zweijährige separierte auf die Gymnasiale Oberstufe (GyO) vorbereitende Klassen in Frage. In den ›Sek-II-Vorbereitungsklassen‹ werden Schüler*innen durch eine Kombination aus Deutschsprachunterricht und sprachsensiblen Fachunterricht auf die Prüfung zum MSA vorbereitet. Wenn sie die MSA-Prüfung mit einem entsprechenden Notendurchschnitt schaffen, können sie in die reguläre GyO einmünden und dort das Abitur absolvieren (ebd.). Eine solche spezielle Vorbereitungs-klasse gab es an einem Bremer Gymnasium für die Sek-II bereits seit zwei Jahrzehnten. Laut einer Deputationsvorlage zur Änderung der Verordnung über die GyO war diese »ursprünglich zur Aufnahme von Aussiedlerkindern gedacht« (SKB 2017d, S. 2) – was als schulorganisatorischer Ausdruck der bildungsprogrammatischen Unterscheidung zwischen Kindern von sog. ›(Spät-)Aussiedler*innen‹ und denen von Arbeitsmigrant*innen im Hinblick auf den Zugang zu höherer Bildung verstanden werden kann (s. Kap. I.2.2).

21 Der Unterricht sieht eine Kombination aus 10 Stunden Deutschsprachunterricht mit 25,5 Stunden sprachsensiblen Fachunterricht in prüfungsrelevanten Fächern vor (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 13). Nach Auskunft der Bildungsbehörde sei in einer »Vielzahl von Fällen« nicht die ErwBBR, jedoch die EinfBBR erreicht worden (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2018, S. 4).

Erst im Kontext des Migrationsanstiegs ab Mitte der 2010er Jahre wurde diese Maßnahme auf die – wie es in der Deputationsvorlage heißt – »neue Flüchtlingszuwanderung« (ebd.) abgestimmt und Sek-II-Vorbereitungsklassen wurden an weiteren Oberstufenstandorten (ausschließlich Schulzentren) etabliert.

Außerdem wurde zum Schuljahr 2014/15 zum ersten Mal ein Vorkurs mit dem Schwerpunkt »Alphabetisierung« an einer Oberschule eingerichtet (SBW 2014, S. 6). Diese einem regulären Vorkurs vorgeschaltete einjährige Alphabetisierungsmaßnahme wurde an weiteren außerschulischen Standorten eingerichtet, sodass im Schuljahr 2018/2019 vier Alphabetisierungskurse von 43 Schüler*innen besucht wurden (Bremische Bürgerschaft 2019, S. 12).

An dieser Stelle sei zuletzt noch auf zwei weitere zwischen den Jahren 2015 und 2017 eingeführte schulexterne Optionen im Sek-I-Bereich verwiesen, die einer Platzierung in dem an eine Schule angegliederten Vorkurs *vorausgehen* (können): Solange sich schulpflichtige, unter-16-Jährige aufgrund einer Statusposition in der Rechtszone III (Schutzsuche) in der Erstaufnahmeeinrichtung befinden, ist für diese ggf. der Besuch einer einrichtungsinternen Bildungsmaßnahme vorgesehen, die behördenseitig als »Hausbeschulung« titulierte wird. Die Einleitung des Schulzugangsprozesses erfolgt erst nach einem Umzug in ein Übergangswohnheim²² oder eine Wohnung in Bremen (s. SKB 2017a). Zudem gibt es eine Bildungsmaßnahme eines nicht-staatlichen Bildungsträgers für alldiejenigen schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen (Rechtszonen-unabhängig), die noch auf einen Platz in einem schulischen Vorkurs warten (s. IP20, IP21). Auf die beiden schulexternen Bildungsmaßnahmen wird im Rahmen der Schulzugangserfahrung der Familie Khalil (s. Kap. IV.4) vertieft eingegangen.

2.3 Von der dezentralen Schulaufnahme zur zentralisierten Zuweisung: Differenzierungen nach aufenthaltsrechtlichem Status

Einem Informationsschreiben der Bildungsbehörde an die Schulen im Jahr 2013 (Nr. 172/2013) ist zu entnehmen, dass die »Aufnahme zugewanderter Kinder und Jugendlicher [...] direkt durch die Schulen erfolge« (SBW 2013a). Zu jener Zeit war es also vorgesehen, dass die Eltern ihre Kinder direkt in den Schulen anmelden (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 10). Nur im Falle fehlender Aufnahmekapazitäten in den Vorkursen sollte die Steuerung über die Bildungsbehörde erfolgen (SBW 2013a). Zu jenem Zeitpunkt wurde insbesondere die Migration von Kindern und Jugendlichen aus den neuen EU-Staaten

22 In der »Nutzungs- und Gebührenordnung für Übergangswohneinrichtungen der Stadtgemeinde Bremen« vom 6. 11. 2018 werden entsprechende Einrichtungen wie folgt definiert: »Übergangswohneinrichtungen sind Übergangswohnheime, Überlastwohnungen und Einfamilienhäuser/Fertighäuser, die Zuwanderern, die der Stadtgemeinde Bremen aufgrund von Bundes- oder Länderregelungen zugewiesen worden sind oder sich aufgrund ihres ausländerrechtlichen Status in der Stadtgemeinde Bremen aufhalten dürfen, nur zur vorübergehenden Nutzung von der Stadtgemeinde so lange zur Verfügung gestellt werden, bis sie entweder selbst eine Unterkunft auf dem Wohnungsmarkt haben finden können oder ihnen eine andere zumutbare Unterkunft, insbesondere eine Wohnung, nachgewiesen werden kann. Die Verweildauer soll in der Regel 24 Monate nicht überschreiten« (ebd., § 1).

Bulgarien und Rumänien nach Bremen thematisiert. Fehlende Deutschsprachkenntnisse und ihre Ankunft im laufenden Schuljahr wurden als »große Herausforderungen« (SSKJF 2014b, S. 2) für die Schulen problematisiert. Im Schuljahr 2013/14 betrug der Anteil an Vorkurs-Schüler*innen, die der Rechtszone I (EU) zugeordnet werden können, zwei Drittel (s. SKB 2015b, S. 8). Im Zuge der Migrationsbewegungen ab Mitte der 2010er Jahre veränderte sich das Verhältnis, sodass im Schuljahr 2014/15 zwei Drittel (ebd.) und 2017/18 drei Viertel (SKB 2018b) der Vorkurs-Schüler*innen Schutzsuchende (Rechtszone III) waren. Damit verschob sich auch der bildungspolitische und -administrative Problemfokus auf die Beschulung »geflüchteter« Kinder und Jugendlicher. Sie kamen mit oder ohne Begleitung von Sorgeberechtigten und wurden auf sämtliche Aufnahmeorte verteilt, darunter neben regulären Erstaufnahmeeinrichtungen und Übergangswohnheimen auch zahlreiche Notunterkünfte wie Pensionen, Monteurwohnungen, Jugendherbergen, Leichtbau-Häuser, Turnhallen (Bremische Bürgerschaft 2015b, S. 10–11), Zeltstätte und andere leerstehende Gebäude.²³

In Interviews mit Mitarbeitenden der Bildungsadministration wird thematisiert, dass es keine Bildungsverwaltungsstruktur gegeben habe, die dem Migrationsgeschehen von 2015/16 angemessen gewesen wäre (IP20, Z. 27–29). Direktanfragen von migrierten Eltern zur Aufnahme ihrer Kinder an Schulen seien von diesen häufig abgelehnt worden (IP20, 43–45). Damit »stieß dieses System des individuellen Zugangs an seine Grenzen, da Schulen wegen Überlastung keine Schüler*innen mehr aufnehmen haben« (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 10). Zudem fehlte der Bildungsverwaltung ein Überblick über Anzahlen und Daten zu den Kindern und Jugendlichen, die einen Schulplatz benötigten, sodass sie ihre Steuerungsaufgabe nicht mehr wahrnehmen konnte. In Medienberichten wurde skandalisiert, dass zahlreiche Kinder und Jugendliche in Unterkünften für Schutzsuchende keinen Zugang zur Schule hätten (Sundermann 2016a). Als Ursache genannt wurden lange Bearbeitungszeiten bei der melderechtlichen Erfassung, der fehlende zwischenbehördliche Austausch (insb. zwischen Sozial- und Bildungsbehörde) sowie die Unerfahrenheit und Unkenntnis von Mitarbeitenden in den Unterkünften für Schutzsuchende in Bezug auf ihr Aufgabenfeld. So wurden Eltern und Jugendliche bei den Anmeldungen in Bildungsinstitutionen etwa nicht regelmäßig unterstützt (Sundermann 2016b). Behördlicherseits wurde auf die Problematik mit einem Wandel der Struktur der Bildungszugangsorganisation reagiert: Das dezentrale System der schulischen Direktanmeldung sollte durch ein über die Bildungsbehörde geregeltes zentralisiertes Zuweisungssystem abgelöst werden.²⁴ Es sollte ressortübergreifend zusammengearbeitet werden, um eine möglichst kontrollierte und schnelle Schulplatzzuweisung zu ermöglichen (s. IP 20, Z. 46–48).

23 Die mehr als 4.000 Plätze in 29 Notunterkünften sollten nach und nach abgebaut und die Personen in Übergangswohnheimen untergebracht werden (SSJFIS 2016, S. 4–5). Im Oktober 2016 lebten noch ca. 1.800 Personen in Notunterkünften, ebenso viele waren in Wohnheimen untergebracht (SSJFIS 2016, S. 4–5). Im Frühling 2017 wurden die letzten Notunterkünfte geschlossen (SSJFIS 2018, S. 4).

24 Exakte Datenangaben sind nicht auffindbar. Aus den Informationen aus unterschiedlichen Interviews lässt sich schließen, dass die Zentralisierung des Bildungszugangssystems vermutlich im Jahr 2015 initiiert wurde, sich im Laufe des Jahres 2016 jedoch erst mehr oder weniger durchgesetzt hatte.

Die Zentralisierung des Systems, die zwar den Schulzugang für Kinder und Jugendliche aus allen Rechtszonen betrifft, hatte innerhalb des administrativen Prozesses dennoch Differenzierungen nach aufenthaltsrechtlicher Zone und Wohnbedingungen zur Folge:

Für diejenigen aus den Rechtszonen I (EU) und II (autorisiert, Nicht-EU) oder diejenigen, die »aus anderen Gründen in eine Wohnung ziehen« (SKB o.J.b) ist vorgesehen, dass sich die Eltern vorzugsweise direkt an die Bildungsbehörde wenden. Dafür wurde eine sich vornehmlich an Eltern richtende, mehrsprachige Sprechstunde im wöchentlichen Turnus (IP20, Z. 380) und eine Hotline eingerichtet (IP20, Z. 581). Wenn Eltern stattdessen bei Schulen direkt anfragen, so haben letztere die Aufgabe, die Daten des Kindes aufzunehmen und an die Bildungsbehörde weiterzugeben, von wo aus die Zuweisung in einen Vorkurs »zeit- und wohnortnah« erfolgen soll (SKB o.J.a). Aus nicht-formalisierten Telefongesprächen mit Mitarbeitenden der Melde- und Bildungsbehörde geht hervor, dass zudem im Rahmen der Schulpflichtüberwachung ein bis zwei Mal jährlich anhand der Daten der Meldebehörde überprüft wird, ob alle in Bremen gemeldeten Kinder und Jugendlichen im Schulalter – die mit ihrer melderechtlichen Registrierung in Bremen schulpflichtig sind (Kap. III.1.1) – eine Schule besuchen. Auf diese Weise könnten melderechtlich erfasste Familien kontaktiert werden, die sich noch nicht an die Bildungsbehörde oder eine Schule gewendet hätten und dadurch die Schulpflicht dieser Kinder sichergestellt werden.²⁵

Solange sich die Familie in einer staatlichen Unterbringungseinrichtung (Rechtszone III) befindet, bleiben die Eltern als Akteur*innen strukturell ausgeklammert. In der Regel findet kein schulisches Zuweisungsverfahren statt, solange die Familie in der Erstaufnahmeeinrichtung wohnt. Zieht die Familie in ein Übergangswohnheim, dann ist das Personal dafür zuständig, die Daten zu Kindern und Jugendlichen im Schulalter an die Bildungsbehörde zu übermitteln. Lebt die Familie mit einem Aufenthaltsstatus innerhalb der Rechtszone III jedoch in einer Wohnung, dann liegt es an den Eltern (s. Rechtszone I und II), den Schulzugangsprozess einzuleiten.

Auch bei der Rechtszone IV (Papierlosigkeit) müssen für die Inanspruchnahme des Rechts auf Bildung die Eltern (oder Unterstützende) aktiv werden – was ein Anspruchswissen und Kenntnisse des Rechts voraussetzt (s. Kap. II.1). Aufgrund der fehlenden melderechtlichen Registrierung und fehlenden Schulpflicht kann staatlicherseits nicht überprüft werden, ob Kinder und Jugendliche ohne Papiere einer Schule zugeordnet sind. Dies macht deutlich, dass Familien, die melderechtlich nicht erfasst sind, in besonderem Maße vom Zugang zu entsprechenden Informationen oder informierten Netzwerken abhängig sind. Zugleich wird mit der Bremer Verfügung Nr. 53/2018 (s. Kap. III.1.1) das Recht auf Bildung dieser Kinder institutionell gestärkt, indem in einer Handlungsanweisung an das Schulpersonal formuliert wird, dass Anfragende »als Schülerin oder Schüler der Schule aufzunehmen und in das Schülerverzeichnis

25 Überprüft wird dies anhand der Schulnummer. Ist einem schulpflichtigen Kind keine Schulnummer zugeteilt, so wird ein automatisches Schreiben an die Meldeadresse versendet mit der Aufforderung an die Eltern, sich bei der Bildungsbehörde zu melden (IP30). Die automatischen Schreiben sind ausschließlich in deutscher Sprache verfasst.

einzutragen« sind (SKB 2018d). Formal wird damit eine konkrete institutionelle Reaktionsweise vorgegeben.

2.4 Zwischenfazit zu bildungsrechtlichen Aspekten in der Organisationsstruktur des Bildungszugangs

In Bezug auf die lokale administrative Organisationsstruktur der Bildungszugänge lässt sich bisher Folgendes festhalten:

Erstens ist die behördliche Ambition zu erkennen, Schulzugangsprozesse so zu systematisieren, dass alle Kinder und Jugendlichen im Schulalter erfasst werden (Transparenz), um früher oder später ins Bildungssystem zu gelangen. Diesbezüglich stellt sich im Rahmen der Untersuchung auch die Frage, ob dem voraussetzungslosen Rechtsanspruch des Kindes auf Bildung oder der staatlichen Schulpflichterfüllung, die an die Voraussetzung der melderechtlichen Registrierung geknüpft ist, Priorität eingeräumt wird. Diese Frage wird vor allem dann relevant, wenn sich Spannungen oder Problematiken in den vorgesehenen Abläufen ergeben.

Zweitens orientiert sich die Organisationsstruktur des Bildungszugangs an aufenthaltsrechtlichen Bedingungen und einer davon abgeleiteten Erwartung an die Wohnsituation. Bei denjenigen mit aufenthaltsrechtlichen Positionen in der Rechtszone I und II wird von einer privaten Wohnung und melderechtlichen Registrierung ausgegangen; der Schulzugang und die -platzierung soll zwischen den Eltern und der Bildungsbehörde ausgehandelt werden. Bei Schutzsuchenden (Rechtszone III) wird erwartet, dass sie sich in der staatlichen Unterbringungsstruktur befinden; der Schulzugangsprozess wird in diesem Fall ohne die Notwendigkeit einer elterlichen Aktivität organisiert. Insofern werden migrationsrechtliche Vorgaben des Nationalstaats (Aufenthaltsstatus) und die lokale migrationsorganisatorische Umsetzung (Lebensort, Unterbringung) in der lokalen Bildungsorganisationsstruktur widerspiegelt. Diesbezüglich stellt sich die Frage nach den Auswirkungen dieser Organisationsstrukturen im Hinblick auf die institutionelle Zugänglichkeit (Dimension der *Accessibility* des Rechts auf Bildung, s. Kap. I.I.2) sowohl in temporaler Hinsicht (Dauer bis zur Schuleinmündung) als auch in bildungsinstitutioneller Hinsicht (Art der Bildungsplatzierung). Für die vertiefende Analyse stellt sich zudem die Frage, was passiert, wenn familiäre Wohnsituationen von institutionellen Erwartungen abweichen.

Drittens bildet die Bildungsbehörde in der neuen zentralisierten Organisationsstruktur den zentralen Knotenpunkt, da sie die Schulzugangsprozesse für alle Rechtszonen reglementiert und kontrolliert und damit die Wahlfreiheit der Eltern ebenso wie die der Schulen potentiell einschränkt. Zugleich bietet die Zentralisierung das Potential, Eltern von der Aufgabe zu entlasten, Schulen für ihre Kinder suchen zu müssen, insbesondere im Rahmen der Rechtszone III: Da Akteur*innen aus der Unterbringungsstruktur strukturell in die Schulzugangsprozesse involviert werden, könnten sich Schulzugangsprozesse als eine Abfolge von aufeinander aufbauenden, institutionellen Prozessen – quasi automatisiert – vollziehen. Die Ausweitung der staatlichen Kontrolle auf weitere intermediäre Akteur*innen und die Ausklammerung der Eltern aus dem Organisationsprozess birgt jedoch auch die Gefahr von Abhängigkeitsverhältnissen und Intransparenz. Auch hier stellt sich die Frage, wie sich die Abfolge von Organisationspro-

zessen und die passivierte Rolle der Eltern auf die Verwirklichung des Rechtsanspruchs des Kindes auswirkt.

Viertens ist die Organisation des Bildungszugangs und der Platzierung von der lokalen Opportunitätsstruktur abhängig, die von der Kapazität an und der Verteilung von Plätzen an Bildungsstandorten (Stadtteile, Schulformen und Schulen) sowie von unterschiedlichen Einmündungsmodellen bestimmt ist. Es lassen sich zwar Anzeichen für eine Anpassung des Systems an gesellschaftliche Veränderungen erkennen (Dimension der *Adaptability* des Rechts auf Bildung, s. Kap. I.1.2), jedoch stellt sich in Bezug auf die *Acceptability* die Frage, inwiefern die Anpassungen dem Anspruch einer Bildung, sich an den Bedürfnissen von migrierten Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern auszurichten, gerecht werden. In der Organisationsstruktur und der Etablierung verschiedener schulexterner Bildungsmaßnahmen lässt sich ein Spannungsfeld errahnen zwischen lokalen Interessen der Bildungsadministration und -organisation einerseits und der Angemessenheit dieser Bildung für die migrierten Kinder und Jugendlichen aus einer bildungsrechtlichen Perspektive andererseits.

Bevor dies in der multiperspektivischen Analyse der Schulzugangsprozesse weiter vertieft wird, soll zunächst das Interviewsample vorgestellt und vor dem Hintergrund der lokalen Kontextbedingungen erläutert sowie die Auswahl der näher zu betrachtenden Fälle begründet werden.

3. Vorstellung des Interviewsamples und Begründung der Auswahl von vier Fällen

Anhand eines tabellarischen Überblicks werden persönliche und aufenthaltsrechtliche sowie direkt die Schuleinmündung betreffende Informationen zu den befragten Jugendlichen und Kindern der befragten Eltern diskutiert (Kap. III.3.1). Darauf basierend wird eine Auswahl von vier Schulzugangsprozessen getroffen (Kap. III.3.2), die in Kapitel IV multiperspektivisch analysiert werden.

3.1 Merkmale des Interviewsamples

Geordnet nach den Rechtszonen I-III und innerhalb dieser nach der Chronologie des Zuzugsdatums der Kinder und Jugendlichen (2012–2018) sind in der Tabelle 3 unterschiedliche Daten zu den Kindern der neun befragten Eltern (IP1–IP9) und zu den beiden befragten Jugendlichen (IP10–IP11) zusammengestellt. Die Daten zu insgesamt 19 Kindern und Jugendlichen markieren Differenzierungen in Bezug auf das Zuzugsjahr, das Lebensalter, die Herkunftsländer, die Aufenthalts- und Lebensbedingungen sowie den Schulzugangsprozess (Dauer bis zur Schuleinmündung, Schultyp und ggf. Schulwechsel). Weitere, in der Tabelle 3 nicht abgebildete Merkmale wie der formale Bildungsabschluss oder der im Herkunftsland ausgeübte Beruf der Eltern werden im Kontext der Auswahl der genauer zu betrachtenden familiären Situationen aufgegriffen (s. Kap. III.3.2).

In Bezug auf die Qualität der Daten ist anzumerken, dass alle Angaben auf den Informationen aus den Interviews mit Eltern und Jugendlichen beruhen, teilweise an das