

B. Johanna Funck

MIGRATION UND RECHT AUF BILDUNG

Die Rolle des Aufenthaltsstatus
beim Zugang zum Schulsystem

[transcript] Bildungsforschung

B. Johanna Funck
Migration und Recht auf Bildung

B. Johanna Funck (Dr. phil.) forscht und lehrt im Themenbereich der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung an der Universität Bremen. Ihr Schwerpunkt liegt auf der sozialen Umsetzung von Menschen- und Bildungsrechten in der Migrationsgesellschaft. Dabei untersucht sie Bildungsbeteiligungsprozesse vor dem Hintergrund von unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Positionen, Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnissen.

B. Johanna Funck

Migration und Recht auf Bildung

Die Rolle des Aufenthaltsstatus beim Zugang
zum Schulsystem

[transcript]

Zugleich Dissertation unter dem Titel »Die ungleiche Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Bildung im Kontext von Migration. Eine lokale, multiperspektivische Untersuchung zu Zugängen und Platzierungen im Schulsystem entlang von aufenthaltsrechtlichen Positionen« an der Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Abgabe April 2023, Verteidigung September 2023. Die vorliegende Fassung wurde geringfügig überarbeitet.

Die Open-Access-Publikation wurde durch einen Zuschuss des Open-Access-Publikationsfonds der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen sowie des Arbeitsbereiches Bildung in der Migrationsgesellschaft am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dn.b.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **B. Johanna Funck**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839473023>

Print-ISBN: 978-3-8376-7302-9

PDF-ISBN: 978-3-8394-7302-3

Buchreihen-ISSN: 2699-7681

Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

*Diese Studie widme ich all denjenigen Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen, Eltern(-teilen) und Familien, für die die Einlösung ihres Menschenrechts auf Bildung oder das ihrer Kinder, Angehörigen, Freund*innen oder Bekannten herausfordernd ist oder war.*

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	13
Einleitung	15
Kapitel I: Die ungleiche Umsetzung des Rechts auf Bildung im Kontext von Migration	25
1. Forschungsperspektive: Recht auf Bildung im Spannungsverhältnis von universalem Gültigkeitsanspruch und nationalstaatlichen Begrenzungen	25
1.1 Einschränkungen für die Wirksamkeit von (Menschen-)Rechten im Kontext von Migration	26
1.2 Universale Bildungsrechtsansprüche und nationalstaatliche Rahmenbedingungen	31
2. Historische Entwicklung der Schulpflicht- und Beschulungsbedingungen im Migrationskontext	35
2.1 Nationalstaatliche Formation: Ein- und Ausschlüsse beim Schulbesuch	35
2.2 Ab Mitte des 20. Jahrhunderts: Schulpflichteinschluss auch bei nichtdeutscher Staatsangehörigkeit	40
2.3 Schulpflichtausschluss bei >ungesichertem Aufenthaltsstatus<	45
2.4 Eingeschränkte Bildungsbeteiligung für migrierte Kinder und Jugendliche seit den 1970er Jahren	47
3. Aufenthaltsrechtliche Rahmung des Schulzugangs: Vier Rechtszonen	50
3.1 Neue Migrationspfade ab dem 21. Jahrhundert und der Status von Minderjährigen	51
3.2 Rechtszone I: EU-Binnenmigration und Aufenthalt von EU-Bürger*innen	52
3.3 Rechtszone II: Autorisierte Migration und autorisierter Aufenthalt von Nicht-EU-Staatsangehörigen	55
3.4 Rechtszone III: Fluchtmigration und Aufenthaltspositionen im Rahmen der Schutzsuche	57
3.5 Rechtszone IV: nicht dokumentierte Migration und papierloser Aufenthalt	63
4. Empirische Erkenntnisse zum Schulzugang und zur -platzierung im Kontext von Migrationsbewegungen in den 2010er Jahren	64
4.1 Erkenntnisse aus Studien zum Zugang zum Schulsystem	66

4.2	Forschungserkenntnisse zur Platzierung im Sek-I-Bereich	69
4.3	Zwischenfazit zu den bisherigen Forschungserkenntnissen	74

Kapitel II: ›Law in action‹ – Theoretische, methodologische und methodische

Kontextualisierung der empirischen Untersuchung	77
1. Rechtssoziologische Betrachtung des Schulzugangs	77
1.1 Untersuchungsziele und Untersuchungsfragen	78
1.2 Rechtssoziologische Überlegungen zur sozialen Wirksamkeit von Rechtsansprüchen	79
1.3 Akteur*innen in der Aushandlung eines Rechtsanspruchs	81
1.4 Diskriminierungstheoretischer Bezug	85
2. Eine multiperspektivische Untersuchung in Bremen	90
2.1 Bremen als Forschungsort	91
2.2 ›Follow-the-People‹: Familiäre Erfahrungen als Ausgangspunkt für Multiperspektivität ..	92
2.3 Haltung und Position als Forscherin im Feld	94
2.4 Der Zugang zu Befragungsteilnehmenden	96
3. Die Datenerhebung und das Datenmaterial	100
3.1 Das problemzentrierte Interview	100
3.2 Die Interviews mit Eltern und Jugendlichen	101
3.3 Die Interviews mit institutionellen Repräsentant*innen	104
3.4 Das Datenmaterial	106
4. Gegenstandsangemessene Auswertung der Daten	109
4.1 Anliegen der Datenauswertung	109
4.2 Fallskizzen und Coding des Datenmaterials	110
4.3 Analytische Fokussierung: Deutungen und Argumente	112

Kapitel III: Lokale Bedingungen der Bildungsorganisation und die Auswahl

der Schulzugangsprozesse	117
1. Das Bremer Schulsystem	117
1.1 Bremer Bildungsrechte und Schulpflichtregelungen – Besonderungen im Migrationskontext	117
1.2 Gymnasien und Oberschulen	120
1.3 Die Bedeutung eines Gymnasialbesuchs im Bremer System und im Kontext von Migration	124
2. Migration als Anstoß für schulorganisatorische und bildungsadministrative Veränderungsprozesse	129
2.1 Die Einrichtung von Vorkursen an Bremer Gymnasien	130
2.2 Unterschiedliche Vorkursmodelle und Bildungsmaßnahmen	131
2.3 Von der dezentralen Schulaufnahme zur zentralisierten Zuweisung: Differenzierungen nach aufenthaltsrechtlichem Status	134
2.4 Zwischenfazit zu bildungsrechtlichen Aspekten in der Organisationsstruktur des Bildungszugangs	137
3. Vorstellung des Interviewsamples und Begründung der Auswahl von vier Fällen	138
3.1 Merkmale des Interviewsamples	138
3.2 Vier Schulzugangsprozesse als analytische Ausgangspunkte	144

Kapitel IV: ›Follow-the-People‹ – Multiperspektivische Analysen von vier Schulzugangs- und -platzierungsprozessen	151
1. Familie Shawahn Anfang 2016: Wohnungslosigkeit als Schulzugangsbarriere und Platzierung durch schulische Direktaufnahme	152
1.1 Migration nach Deutschland und aufenthaltsrechtliche Situation	152
1.2 »dann nehme ich mein Zertifikat und lege es in den Schrank in der Küche und da bleibt es« – Statusverlust und Entwertungserfahrung des elterlichen Bildungskapitals	154
1.3 Prekäre Wohnsituation und die Deutung ›Kein Schulbesuch ohne melderechtliche Registrierung‹	155
1.4 ›Begleitet zu sein‹ als Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulzugangsbewältigung ..	159
1.5 »sie müssen es anmelden, das ist Kinderrecht« – die Rolle privater sozialer Netzwerke bei der Durchsetzung von Rechtsansprüchen	161
1.6 »man hat denen den Bildungshunger so richtig angesehen« – Direktaufnahme als schulische Handlungsoption	166
1.7 Nicht-schulformdifferenzierte Zuweisung und gymnasiale Passung	172
1.8 Elterliche Mitspracherechte beim Übergang von der Grundschule in den Sek-I-Bereich ..	175
1.9 »ich habe gesagt, dass seine Schwester da ist« – Schulformwechsel innerhalb des Sek-I-Bereichs	177
2. Familie Ahmadi Ende 2016: Fehlende Meldebescheinigung als Schulzugangsbarriere und das schulformdifferenzierte Platzierungsverfahren	180
2.1 Migration nach Deutschland, aufenthaltsrechtliche Situation, familiärer Bildungshintergrund und berufliche Situation	180
2.2 »diese Wohnung ist zu klein« – Wohnraum als relevante Kapitalsorte für den Schulzugang	182
2.3 »also in Deutschland ist der fremd« – ›Wohnortnähe‹ als elterliche Orientierung bei der Schulsuche	187
2.4 »Erstmal muss angemeldet sein« – Institutionelle Legitimierung einer abgelehnten Beschulung	190
2.5 »dann dreht man durch, dann hat man nix mehr zu tun« – Der Umgang mit Wartezeit und Ausschluss vom Schulbesuch	194
2.6 Anpassung der familiären Lebensumstände an lokal-bürokratische Erfordernisse	202
2.7 Knappe Ressourcenausstattung an Schnittstellen als potentieller Verlangsamungsfaktor für den Schulzugang	203
2.8 »irgendwann hat man so ein Gespür« – Die behördliche Vorkurszuweisung im schulformdifferenzierten Verfahren	205
2.9 »man nimmt doch die Schüler auf, die einem zugewiesen werden« – Exkurs zur Aufnahme in einen Oberschulvorkurs	211
2.10 »dann entscheiden wir, ob wir die jetzt behalten oder nicht« – Die Selektion bei der Aufnahme in einen Gymnasialvorkurs	214
2.11 »Ja, jetzt in echte Klasse« – Der Übergang in den schulischen Regelbetrieb aus familiärer Perspektive	219
3. Familie Demircan Anfang 2017: Platzierung am Wunschgymnasium und professionelle Unterstützungsstrukturen für Hochqualifizierte	220

3.1	»for a longer period of time than we planned« – Migrationsbedingungen, berufliche und aufenthaltsrechtliche Situation	220
3.2	»to continue the same qualified education as he had« – Wunsch nach Anschluss an vorangegangene Bildungskarrieren	223
3.3	»um dann einen nahtlosen Übergang nach Bremen zu ermöglichen« – Servicestellen für internationale Akademiker*innen.....	225
3.4	»this is what successful students do in Germany: They go to Gymnasium« – Wissensbestände zum deutschen Schulsystem	229
3.5	»dass vorher über persönliche Kontakte viel mehr möglich war« – Strategien zur Aufrechterhaltung von Privilegien	235
3.6	»I wrote some letter to them about what we needed« – Die Artikulation einer gymnasialen Bildungsaspiration	238
3.7	»I was expecting the German school system more experienced« – Das deutsche Schulsystem als Risiko für die Bildung migrierter Schüler*innen?.....	243
3.8	Aufenthaltsabbrüche in Folge einer problematisch empfundenen Schulsituation	247
4.	Familie Khalil Mitte 2017: Die ambivalente Rolle der Unterbringungsstruktur und schulexterner Bildungsmaßnahmen	250
4.1	Migration nach Deutschland, aufenthaltsrechtliche Situation, familiärer Bildungshintergrund und berufliche Situation.....	251
4.2	»sie haben uns nicht gesagt, hier, du musst deine Kinder zur Schule schicken« – Bildungszugang in Erstaufnahmeeinrichtungen	254
4.3	»man ist so ein bisschen Mama und Papa für die Menschen hier« – Übergangswohnheime im Schulzugangsprozess.....	267
4.4	»We had no role to choose« – Geringere Chance auf eine Gymnasialplatzierung für Kinder in der Unterbringungsstruktur	270
4.5	Bildungsinstitutionell schwach ausgestattete Stadtteile als struktureller Benachteiligungsfaktor beim Schulzugang	274
4.6	»um da einen Kurs zu machen« – Die Platzierung in einer schulexternen Bildungsmaßnahme	275
4.7	»Ich habe das dann für wahr genommen, dass ich meine Kinder anmelden muss« – Eigeninitiative Schulsuche von Eltern in der Unterbringungsstruktur	280
4.8	Die schulärztliche Untersuchung als potentieller Verzögerungsfaktor für eine Schuleinmündung	284
4.9	Pädagogischer Fachkräftemangel als Problemfaktor für die schulische Bildungsbeteiligung bei Migration im Schulalter.....	286
4.10	Die Bildungssituation der Kinder der Familie Khalil ein Jahr nach ihrer Ankunft in Deutschland.....	288
4.11	Exkurs: »Alle werden gleich behandelt« – Offizielles Narrativ vs. faktische Ungleichbehandlung	289
5.	Fazit zur Analyse der Schulzugangs- und -platzierungsprozesse	291
5.1	Residentielle Segregation und prekäre Wohnsituation als zentrale Barrieren für den Schulzugang	291
5.2	Die Relevanz des Aufenthaltsstatus beim Bildungszugang: Unterbringungsstruktur als Benachteiligungsfaktor	293

5.3 Bedeutung und Folgen von Problematiken beim Schulzugang und Phasen der Schulexklusion für migrierte Familien	298
5.4 Ungleiche Chancen auf eine gymnasiale Bildungsbeteiligung	300
Schlussbetrachtung	305
Literatur	315
Tabellen	347
Dank	349
Anhang	351

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AEUV	Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union
AO	Abschlussorientierte Klasse
AsylBLG	Asylbewerberleistungsgesetz
AsylG	Asylgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
AufenthV	Aufenthaltsverordnung
BAGFW	Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBMFI	Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BMI	Bundesministeriums des Innern und für Heimat
BremAufnahmeVO	Bremer Verordnung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in öffentlichen allgemeinbildenden Schulen
BremSchulG	Bremer Schulgesetz
BremV	Bremer Verfassung
BremWAG	Bremer Wohnungsaufsichtsgesetz
BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.
EAE	Erstaufnahmeeinrichtung
EinfBBR	einfache Berufsbildungsreife
EMiBi	Entwicklungsplan Migration und Bildung
ErwBBR/eBBR	erweiterte Berufsbildungsreife
EU	Europäische Union
EuGH	Europäischer Gerichtshof
EWG	Europäischer Wirtschaftsraum
FreizügG/EU	Freizügigkeitsgesetz/EU
GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
GG	Grundgesetz
GGUA	Gemeinnützige Gesellschaft zur Unterstützung Asylsuchender e.V.
GRCh	Grundrechtecharta
GyO	Gymnasiale Oberstufe
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IP	Interviewte Person
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
JGG	Jugendgerichtsgesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes
MSA	Mittlerer Schulabschluss
NRW	Nordrhein-Westfalen
NGO	Nichtregierungsorganisation
PZI	Problemzentriertes Interview
ReBUZ	Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (Bremen)
ReGES	Refugees in the German Educational System
RL	Richtlinie
SBW	Senator*in für Bildung und Wirtschaft (Bremen)
SGB	Sozialgesetzbuch
SIIVE	Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (DGfE)
SKB	Senator*in für Kinder und Bildung (Bremen)
SOEB	Sozioökonomische Entwicklung in Deutschland
SSJFIS	Senator*in für Soziales, Jugend, Frauen, Integration und Sport (Bremen)
SSJIS	Senator*in für Soziales, Jugend, Integration und Sport (Bremen)
SSKJF	Senator*in für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Bremen)
SVR	Sachverständigenrat für Integration und Migration
TraMiS	Transnationale Mobilität in Schulen (Projekt Universität Bremen)
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
ZuP	Zentren für unterstützende Pädagogik (Bremen)

Einleitung

Ein Vater, Herr Khalil¹, und eine Mutter, Frau Demircan, die im Jahr 2017 jeweils mit Kindern im Schulalter nach Deutschland migriert sind, reflektieren im Interview rückblickend den Schulzugangsprozess ihrer Kinder:

Herr Khalil: »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« (IP6, Z. 104–111).²

Frau Demircan: »So I think my situation might not be same with all other parents who had come over to Germany from another country and try to get into access into the system. I have the feeling that the system is not closed to those who arrive to Germany from another country. But there is a hierarchy within the system itself. And if I would not have connecting people I would have end up a lot lower, hierarchical lower stage of the school system (itself). So it- the problem is not to access to the system, but to access to the good stage of the- within the system. That is what we faced« (IP1, Z. 490–498).

In den beiden Schilderungen deuten sich zwei zentrale Problemstellungen für Eltern an, wenn sie mit Kindern im Schulalter nach Deutschland migriert sind oder diese nachholen: Das erste Handlungsproblem betrifft ganz grundsätzlich den *Zugang* zum Schulsystem sowie die Einmündung ihrer Kinder in schulische Institutionen. Dies schien Familie Khalil, nicht jedoch Familie Demircan als Problem wahrgenommen zu haben. Bei letzterer wird vielmehr der Zugang zu höherrangigen Schulformen als ein Problem adressiert – womit auch das zweite Handlungsproblem der *Platzierung* angesprochen ist.

1 Die in dieser Arbeit genutzten Namen sind Pseudonyme.

2 Dies wurde im Original in arabischer Sprache geäußert und von einer professionellen Übersetzerin von einer Audioaufnahme ins Deutsche rückübersetzt.

Der Schulzugang und die Platzierung im Schulsystem lassen sich als die Umsetzung des universalen Rechtsanspruchs auf Bildung für Kinder und Jugendliche verstehen, so wie dieser in diversen, für Deutschland rechtsverbindlichen Menschenrechtsabkommen statuiert ist (Kap. I.1.2). Nicht nur in der Außenwahrnehmung gilt Deutschland als ein Staat, »in dem Menschenrechte und Chancengleichheit hochgehalten« werden (GIZ 2020, S. 59), sondern auch innerhalb Deutschlands werden Menschenrechte »als vermeintlich selbstverständliche, nicht weiter diskussionsbedürftige Prinzipien betrachtet« (Scherr und Scherschel 2016, S. 121), die für alle verwirklicht sind. Es sei wenig im Bewusstsein – so Krappmann (2016) –, dass viele Probleme, »die dieses Land zu bewältigen hat, in ihrem Kern Menschenrechtsprobleme sind« (ebd., S. 147). Tatsächlich jedoch lassen sich auch Probleme beim Zugang zum und der Platzierung im Bildungssystem, die die Inanspruchnahme und faktische Verwirklichung des Bildungsrechtsanspruchs betreffen, als Menschenrechtsprobleme begreifen. Die Umsetzung der Menschenrechte – und so auch des Bildungsrechtsanspruchs – in einem Nationalstaat erfolgt grundsätzlich in einem Spannungsfeld aus universalem Rechtsanspruch qua Menschsein einerseits und einem nationalstaatlichen Interesse an einer Einschränkung dieser Rechtsansprüche für diejenigen, die nicht über die nationalstaatliche Mitgliedschaft – die Staatsbürgerschaft – verfügen andererseits (Benhabib 2009). Dies führt zu den zentralen Fragen und Anliegen, die die vorliegende Forschung leiteten:

Wie wird der menschenrechtlich gebotene Anspruch auf Bildung für Kinder und Jugendliche im Kontext von Migration umgesetzt?

Die Schule ist üblicherweise der Ort, in dem der Bildungsrechtsanspruch von Kindern und Jugendlichen umgesetzt wird. Mit dem Schulbesuch soll Kindern und Jugendlichen das Menschenrecht auf die volle Entfaltung ihrer Persönlichkeit (Art. 26 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte) ermöglicht werden, was nach Bourdieu (2012) durch die Akkumulation von kulturellem Kapital gelingt. Ihnen werden – so eine schulpädagogische Perspektive – Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt, »die zur Ausübung ›konkreter Arbeit‹ und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind« (Fend 2012, S. 162). Zudem wird in der Schule die Bildung in Form von Zeugnissen und unterschiedlichen Schulabschlüssen zertifiziert. Damit erfüllt die Schule neben der Funktion der Qualifizierung auch eine Allokations- bzw. Selektionsfunktion: Kinder und Jugendliche werden innerhalb des Schulsystems in unterschiedlichen Bildungsprogrammen und Schulformen platziert. Sie werden also auf unterschiedliche schulische Entwicklungspfade gesetzt, die zu unterschiedlichen Abschlusszertifikaten führen können, die wiederum den Zugang zu weiteren Bildungs- und Berufskarrieren sowie damit verbundene soziale gesellschaftliche Positionierungen beeinflussen. Insofern wirkt die Schule als »zentraler Verteilungsmechanismus von Lebenschancen« (ebd.). Dies soll idealerweise nach dem meritokratischen Prinzip erfolgen, hängt aber – wie unterschiedliche Studien immer wieder aufzeigen (s. bei Gamper und Kupfer 2024; SVR 2023) – de facto stark vom sozialen Status der Eltern ab (Fend 2012, S. 162).³

3 Gemäß Helmut Fend (2012) erfüllt die Schule neben der Qualifikation- und Selektionsfunktion noch eine dritte Reproduktionsfunktion: die Integrationsfunktion. In der Schule werden Normen,

Für die Untersuchung der Umsetzung des Bildungsrechtsanspruchs ist daher nicht nur die Frage relevant, *wie Kinder und Jugendliche, die nach Deutschland migriert sind, Zugang zum Bildungssystem erhalten*, sondern auch die Frage, *wie diese innerhalb des hoch stratifizierten Mittelstufensystems (Sekundarstufe I) platziert werden*. Dies betrifft auch die Frage, inwiefern für sie der *Zugang zu einem Gymnasium* als die auf den höchsten Schulabschluss ausgerichtete Schulform möglich ist. Vor dem Hintergrund der Relevanz des sozialen Status der Eltern, den Fend und zahlreiche andere Studien als für Bildungschancen relevant erachten, stellt sich für die vorliegende Untersuchung auch die Frage danach, inwiefern neben strukturellen und institutionellen Bedingungen *elterliche und familiäre Ressourcen* beim Schulzugang und der -platzierung eine Rolle spielen. In den zu Beginn dieser Einleitung zitierten Reflexionen von Herrn Khalil und Frau Demircan deutet sich an, dass sie über unterschiedliche Ressourcen verfügen (Wissensbestände, soziale Netzwerke) und beide Eltern diesen eine Relevanz für den Schulzugangs- und -platzierungsprozess zuschreiben. Die Familien sind zudem aus unterschiedlichen Gründen bzw. über unterschiedliche Pfade nach Deutschland migriert (Familie Demircan: Arbeitsverhältnis; Familie Khalil: Schutzsuche) und damit aufenthaltsrechtlich unterschiedlich positioniert. Da die Inanspruchnahme von Rechten für sie im Vergleich zu Staatsangehörigen je nach Aufenthaltsstatus in unterschiedlichem Maße einschränkt sein kann, liegt ein Augenmerk in dieser Forschung darauf, die *Rolle der statusrechtlichen Position* beim Zugang zum Schulsystem und bei Bildungsplatzierungsprozessen zu untersuchen. Beobachtet wird der Zeitraum Mitte bis Ende der 2010er Jahre und der Untersuchungsort ist die Stadtgemeinde Bremen.

Gruppenkonstruktionen und Bezeichnungen

Ausgangspunkt der vorliegenden Forschung sind die Eltern, die mit ihren Kindern nach Deutschland migriert sind oder diese nachgeholt haben, und einen Schulzugang für ihre Kinder realisiert haben. Der Begriff »Eltern« umfasst hier alle Sorgeberechtigten, bzw. all diejenigen, die sich als Eltern oder Sorgeberechtigte angesprochen fühlen. Als »Kinder« können alle unter 18-Jährigen Personen verstanden werden, wobei im deutschen Recht die 14- bis 17-Jährigen als »Jugendliche« gekennzeichnet werden (§ 1 Abs. 2 JGG, § 7 Abs. 1 SGB VIII). Wenn es sich nicht um die generationale Anordnung in der Familie handelt, auf die ›Kind‹ verweist, werde ich von ›Kindern und Jugendlichen‹ sprechen. Kinder und Jugendliche werden in dieser Forschung als ›(Vorkurs-)Schüler*innen‹ adressiert, sobald sie in Form des Schulbesuchs die Mitgliedschaftsbedingung zu einer Schule erfüllen (Gomolla und Radtke 2009, S. 265). Darüber hinaus ist in dieser Untersuchung das Phänomen der Migration von Familien mit Kindern und Jugendlichen im Sekundarschulalter relevant. Wenn die Hervorhebung dieses Merkmals für ein besseres Verständnis erforderlich ist, wird dies in Anlehnung an Massumi (2019) durch das Adjektiv

Werte und Interpretationsmuster sozialisiert und angeboten, die systemstabilisierend wirken, bzw. wünschenswerte Herrschaftsverhältnisse absichern sollen (ebd., S. 163–164).

»migriert« kenntlich gemacht (z.B. migrierte Eltern oder migrierte Kinder und Jugendliche).⁴

Forschungsstand, Forschungsdesiderate und das ›Follow-the-People‹-Design

Die Problematik um den *Zugang* zum allgemeinbildenden Schulsystem im Kontext von Migration von Kindern und Jugendlichen im Schulalter – bezogen auf die Prozesse ab der Ankunft in Deutschland bis zur Einmündung in eine Schulklasse (Vorkurs oder Regelklasse) – ist empirisch kaum erforscht (s. Kap. I.4.1). Aus Studien lässt sich schließen, dass Kinder und Jugendliche nach ihrer Ankunft in Deutschland mitunter viele Monate bis zu einem Schulzugang warten müssen (Massumi und Dewitz 2015; Klaus und Millies 2017; Lewek und Naber 2017; Vogel und Stock 2017; Massumi 2019; Paiva Lareiro 2019a; Maurice und Will 2021) oder ihr Zugang zu einer (regulären) Schule aufgrund einer aufenthaltsrechtlich prekären Position grundsätzlich in Frage steht (Funck et al. 2015; Alexandropoulou et al. 2016). Es gibt einige bildungsrechtliche Publikationen und Rechtsgutachten (Neumann und Reuter 1997; Harmening 2005; Dern et al. 2012; Lehner 2016; Weiser 2016; Langenfeld und Lehner 2018; Wrase und Haschemi Yekani 2019), die aufzeigen, welche Rechte als »law in the books« (Baer 2015, S. 225) existieren und wo sich auf der formalen Ebene – insbesondere in Form von exkludierenden Schulpflichtregelungen – Hindernisse für die Inanspruchnahme des Bildungsrechtsanspruchs verbergen. Jedoch bieten sie keine empirischen Erkenntnisse darüber, wie sich formale Einschränkungen in der Praxis der Rechtsumsetzung faktisch auswirken (»law in action«, ebd., S. 224). Im Kontext der faktischen Rechtsumsetzung bleibt zudem unklar, inwiefern auch Aufenthaltsgruppen von Einschränkungen betroffen sind, für die auf einer formalen Ebene keine Hindernisse bestehen, da sie z.B. nicht von Schulpflichtregelungen exkludiert sind (z.B. EU-Staatsangehörige, Nicht-EU-Staatsangehörige mit Aufenthaltstitel).

Die einzige diesbezügliche Ausnahme stellt die Forschung von Mona Massumi (2019) dar, in der sie den Schulzugang von Jugendlichen, die zwischen 2009 und 2016 im Alter von 13 bis 18 Jahren nach Deutschland migriert sind, aus einer systemtheoretischen und handlungstheoretischen Perspektive analysiert. Für Nordrhein-Westfalen (NRW) zeigt Massumi unter anderem auf, wie an den Aufenthaltsstatus geknüpfte, exkludierende Schulpflichtregelungen einen Schulzugang faktisch erschweren – und damit für diesen unmittelbar relevant sind.

In einigen quantitativen Studien wird untersucht, wie migrierte Kinder und Jugendliche im Sekundarschulwesen platziert werden (El-Mafaalani und Kemper 2017; Paiva

4 In mehreren Publikationen wird dezidiert kritisch Bezug genommen auf Konstruktionen und Bezeichnungen im Kontext des Phänomens ›Neuzuwanderung‹ und/oder ›Fluchtmigration‹ (s. z.B. Radtke 1996; Bade 2015; Mecheril und Shure 2015; Seukwa und Dauer 2018; Arouna 2019a; Kalasznik 2020). Im Zusammenhang mit unterschiedlichen Bezeichnungen werden Homogenisierungen, Ent-Individualisierungen, defizitäre und passivierende Zuschreibungen und Fremdheitskonstruktionen problematisiert.

Lareiro 2019b; Emmerich et al. 2020b; Maurice und Will 2021; Will et al. 2022). Es wird festgestellt, dass eine Selektion in niedrigqualifizierende Schulformen vorherrschend ist, obgleich es durchaus Differenzierungen zu geben scheint (Kap. I.4.2). In qualitativen Untersuchungen, die sich alle auf NRW beziehen, werden auf der institutionellen Ebene (Behörden, Schulen) behördliche Platzierungen und/oder schulische Übergangentscheidungen in den Blick genommen (Emmerich et al. 2016, 2017; Heilmann 2021; Jording 2022). Massumi (2019) beobachtet die Platzierungen in verschiedenen Schulformen (Sek-I und Sek-II) und Bildungswege anhand der Erfahrungen der befragten Jugendlichen.⁵

Auffällig ist, dass sich die meiste Forschung, insbesondere die qualitative, auf NRW konzentriert. Dies kann u. a. damit begründet werden, dass in dem bevölkerungsreichsten Bundesland anteilig die meisten der sich im Bundesgebiet befindenden Minderjährigen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit leben (Kemper und Reinhardt 2022, S. 228). NRW weist eine an den Aufenthaltsstatus geknüpfte Schulpflichtregelung auf und besitzt mit fünf Schulformen (Edelstein und Grellmann 2017) ein relativ hoch stratifiziertes Sekundarschulsystem. Angesichts der bundeslandspezifischen Unterschiede zu Schulpflichtregelungen und Schulsystemen bleibt offen, inwieweit die Erkenntnisse auf andere Bundesländer übertragbar sind.

Vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes ist die vorliegende Untersuchung aus drei Gründen innovativ: Sie findet in einem Bundesland statt, das keine an den Aufenthaltsstatus geknüpfte Schulpflichtregelung besitzt und dessen Schulsystem relativ gering stratifiziert ist. Darüber hinaus beleuchtet sie erstmals detailliert Elternperspektiven und kombiniert methodisch biographische und institutionelle Aspekte in einem multiperspektivischen ›Follow-the-People‹-Design.

Die Rahmenbedingungen in der Stadtgemeinde Bremen (im Zwei-Stadt-Staat Bremen) sind aus zwei Gründen besonders interessant: Erstens gilt der Sekundarschulbereich als zweigliedrig (s. Maaz et al. 2019a) und weist mit Oberschulen und Gymnasien als die zentralen Schulformen eine geringe Stratifizierung auf.⁶ An beiden Schulformen können alle Abschlüsse erworben werden, aber der Unterricht am Gymnasium ist ab Klasse 5 allein auf das Abitur ausgerichtet. Zweitens wurden ab November 2015 nicht nur an Oberschulen, sondern auch an allen Gymnasien ›Vorkurse‹ eingerichtet. Für im Schulalter migrierte Kinder und Jugendliche, die noch keine oder geringe Deutschsprachkenntnisse aufweisen, bilden diese einjährigen Vorkurse die reguläre Eingliederungsstruktur ins Bremer Schulsystem.

Außerdem lässt sich in Bezug auf den Forschungsstand im Nexus Schule – Migration – Eltern Folgendes festhalten: In den Erziehungswissenschaften sind Eltern-Schulbeziehungen im Sekundarschulbereich wenig erforscht und oft auf den Grundschulbereich bezogen (Kollender 2020, S. 16). In bildungspolitischen und pädagogischen Diskur-

5 Andere, ebenfalls in NRW stattfindende Forschungen nehmen Bildungssettings (Regelklasse oder separierte Beschulung) für migrierte Jugendliche aus südosteuropäischen Staaten in den Blick (Cudak 2017; Hasenjürgen und Spetsmann-Kunkel 2019).

6 Es sei anzumerken, dass es in Bremen Oberschulen in zwei Varianten (mit und ohne angegliederte Gymnasiale Oberstufe) gibt sowie weiterhin – wenn auch in begrenzter Form – Förderschularten existieren (s. Kap. III.1.2).

sen dominiert eine defizitorientierte Darstellung von Eltern, denen ein sogenannter ›Migrationshintergrund‹ zugeschrieben wird (s. etwa Gomolla und Kollender 2019; Chamaikalayil et al. 2022). In der Migrations- und Fluchtforschung wird vor allem die Lebenssituation der Minderjährigen fokussiert, die ohne ihre Eltern nach Deutschland kommen. Die von Sorgeberechtigten begleiteten Kinder und Jugendlichen und ihre Eltern geraten eher selten in den Blick (Müller 2019, S. 71). Der Großteil der nach Deutschland migrierenden Kinder und Jugendlichen reist allerdings mit Eltern(-teilen) ein oder wird von diesen nachgeholt (s. ebd., S. 70–71, auch Anhang II, Tabelle 2A). Eltern haben nach Art. 6 Satz 2 Grundgesetz (GG) nicht nur das Recht auf die Pflege und Erziehung ihrer Kinder, sondern auch »die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht« zu ebendieser. Sie sind dafür verantwortlich, dass ihre Kinder die Schulpflicht erfüllen und werden bei einer Nichterfüllung ggf. sanktioniert.

Wenn der Zugang zur Schule von Seiten der Institutionen gesteuert und begrenzt wird und zugleich Eltern das Recht und die Pflicht haben, ihren Kindern Zugang zur Institution Schule zu verschaffen, liegt es nahe, eine biographische mit einer institutionellen Perspektive zu verbinden, um so ein umfassenderes Bild über die komplexen Problematiken beim Schulzugangs- und -platzierungsprozess zu erhalten. Zu diesem Schluss kommen auch Emmerich et al. (2020a) nach der Zusammenführung von Forschungsergebnissen aus biographischer (Massumi 2019) und institutioneller Perspektive (Emmerich et al. 2016, 2017): »Ein entsprechend multiperspektivisch und mehrbenenanalytisch angelegtes Design wäre allerdings notwendig, um die jeweiligen Beobachtungsgrenzen beider Forschungstraditionen überwinden und der Komplexität des Gegenstandes Rechnung tragen zu können« (Emmerich et al. 2020a, S. 137).

Zudem fehlt es m.E. im bisherigen Forschungsdiskurs an einer dezidiert rechtssoziologischen und dementsprechend theoretisch ausgearbeiteten Forschungsperspektive sowie einer Einordnung empirischer Befunde zur Bildungsbeteiligung aus einer menschen- bzw. bildungsrechtlichen Perspektive.⁷ Bildungsrechtliche Auseinandersetzungen werden in den Erziehungswissenschaften grundsätzlich als ein »blinder Fleck« ausgemacht (Hugo und Heinrich 2021, S. 12). Auch in den Rechtswissenschaften wird diesbezüglich Folgendes festgestellt: »Überraschend ist hingegen, dass die Erforschung des Rechts in den Sozialwissenschaften jüngerer Datums nur eine untergeordnete Rolle spielt. Allein die Rechtswissenschaft ist es, die sich nun ganz und gar nicht überraschend, zentral dem Recht widmet« (Rosenstock et al. 2019, S. 3). In den Rechtswissenschaften hingegen verbleiben die Auseinandersetzungen mit Bildungsrechtsansprüchen und aufenthaltsrechtlichen Positionen auf der Ebene des »law in the books« (Baer 2015, S. 225). Es fehlt an Forschungen, die die sozialen Aushandlungsprozesse des Rechtsanspruchs auf Bildung und damit die diskursive und soziale Mobilisierung von Rechtsansprüchen stärker in den Blick nehmen.

7 In einigen empirischen Arbeiten oder Überblicksartikeln im Feld der Erziehungswissenschaften wird durchaus darauf hingewiesen, dass es sich beim Schulbesuch um die Erfüllung des Rechtsanspruchs auf Bildung handelt (Massumi und Dewitz 2015; Massumi 2019; El-Mafaalani et al. 2022). Jedoch fehlt es an einer entsprechenden Theoretisierung und dezidierten rechtssoziologischen Perspektive.

Diese Studie soll mit einem innovativen multiperspektivischen Design und einer rechtssoziologischen theoretischen Perspektive zur Verringerung der Forschungslücken beitragen. Beobachtet werden Schulzugangs- und -platzierungsprozesse im Zeitraum Mitte der 2010er Jahre. Dafür wurden zunächst Eltern, die aus verschiedenen Gründen Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland migriert sind und sich in Bremen in unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Positionen befinden, über ihre Erfahrungen mit dem Schulzugangsprozess ihrer Kinder befragt. Anhand der biographischen Erzählungen konnten die bedeutsamen Etappen, Aspekte und Institutionen bzw. institutionellen Akteur*innen (z.B. in Behörden, Schulen, Bildungsmaßnahmen, Unterkünften für Asylsuchende, Beratungsstellen) erfasst werden. Letztere wurden follow-up als Untersuchungsgruppen in die Forschung einbezogen, indem Interviews erhoben oder weitere Informationen zu den Institutionen recherchiert wurden. Dieses Untersuchungsvorgehen lässt sich in Anlehnung an Marcus (1995) und die »Multi-Sited Ethnography« begrifflich und konzeptuell als eine »Follow-the-People«-Methode (ebd., S. 106) charakterisieren.

Durch die multiperspektivische Untersuchung im »Follow-the-People«-Design können unterschiedliche Positionen, Realitätsausschnitte und Perspektiven im Schulzugangsprozess fallbezogen erfasst werden. Die verschiedenen Positionen im Schulzugangsprozess als Kinder, Eltern (Anspruchsberechtigte) oder als institutionelle Vertreter*innen von Behörden, Schulen, Bildungsmaßnahmen ebenso wie als Mitarbeitende in Unterkünften oder Beratungsstellen deuten unterschiedliche Standortgebundenheiten und Wirklichkeitsausschnitte an. Dementsprechend kann kein*e beteiligte*r Akteur*in alle Einflussfaktoren vollständig überblicken und wahrnehmen und folglich ebenso wenig das eigene Handeln als Hürde oder Brücke erkennen. Indem multiperspektivisch unterschiedliche Realitätsausschnitte und Erfahrungen untersucht und mit Regularien und anderen Einflussfaktoren in Bezug gesetzt werden, können aus der Metaperspektive Faktoren identifiziert werden, die den beteiligten Akteur*innen selbst in ihrem entsprechend begrenzten Aufgaben- und Erfahrungsraum nicht zwingend präsent sind. Daraus können bislang unerkannte Risikokonstellationen und Gelingensbedingungen (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 406) für den Schulzugang und die Schulplatzierung im Sekundarbereich, insb. an einem Gymnasium, empirisch rekonstruiert werden.

Zudem hat die multiperspektivische Betrachtung eines komplexen Prozesses weitere Vorteile: In der institutionellen Diskriminierungsforschung wird etwa auf die Gefahr hingewiesen, dass die Lesart komplexer Ursachen verkürzt wird, wenn der Fokus nur auf einzelnen Organisationen liegt, ohne den breiteren Kontext zu berücksichtigen (Gomolla 2023, S. 179). Durch den Einbezug unterschiedlicher Organisationssysteme und Akteursperspektiven könnte also dieses Risiko einer »atomistischen Betrachtung« (ebd.) einzelner Organisationen reduziert werden. Mit der multiperspektivischen Betrachtung werden auch »methodische Monokulturen« (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 406) sowie die Beschränkung auf »wenige ›richtige‹ Aspekte« (ebd.) verhindert – womit auf die aus der Educational-Governance-Forschung stammende Kritik an Forschungsformaten, die auf diese Weise konstruiert sind, reagiert wird.

Aufbau der vorliegenden Untersuchung

Nach dieser Einleitung gliedert sich die vorliegende Untersuchung in weitere vier zentrale Kapitel und endet mit einer Schlussbetrachtung.

Anliegen des Kapitels I ist es, theoretische Grundlagen zu schaffen. Dafür wird zunächst die dieser Untersuchung zugrundeliegende Forschungsperspektive entfaltet, die wesentlich von Seyla Benhabib (2009) und Lydia Morris (2003) beeinflusst ist. Es wird erläutert, wie im Kontext von Migration und staatsbürgerlicher Nicht-Mitgliedschaft universale (Bildungs-)Rechtsansprüche innerhalb einer nationalstaatlichen Ordnung ungleich und in Abstufungen im Vergleich zur ›full citizenship‹ umgesetzt werden (Kap. I.1) Es folgt ein kursorischer Rückblick auf die nationalstaatlichen Entwicklungsprozesse seit dem 18. Jahrhundert und die damit verbundene Herausbildung des staatlichen Schulwesens und die Verpflichtung zum Schulbesuch. Fokussiert wird dabei die Rolle von Migration und natio-ethno-kulturellen Verortungen im Kontext von Beschulungsregelungen und -praktiken, ebenso werden Veränderungen unter dem Einfluss menschenrechtlicher Abkommen ab Mitte des 20. Jahrhunderts reflektiert (Kap. I.2). Da sich die vorliegende Untersuchung auf den Migrationskontext der 2010er Jahre konzentriert und dem Aufenthaltsstatus bei der Umsetzung des Bildungsrechtsanspruchs eine besondere Relevanz zugeschrieben wird, werden die zu dieser Zeit gültigen aufenthaltsrechtlichen Zonen, Positionen und Rechtsabstufungen sowie die Regelungen skizziert, die Familien und die Verwirklichung des Bildungsrechtsanspruchs besonders betreffen (Kap. I.3). Zuletzt werden empirische Erkenntnisse aus der Migrations- und Bildungsforschung diskutiert, die sich auf die Bildungsbeteiligung, den Zugang zum Schulsystem und die Platzierung im Sek-I-Bereich in den 2010er Jahren beziehen sowie Schlüsse für die vorliegende Untersuchung gezogen (Kap. I.4).

In Kapitel II werden theoretische und methodologische Überlegungen zur vorliegenden multiperspektivischen Untersuchung transparent gemacht sowie wird das ›Follow-the-People‹-Forschungsdesign und die methodische Umsetzung vorgestellt. Zunächst werden die Untersuchungsfragen konkretisiert, die soziale Aushandlung von Rechtsansprüchen zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen (Rechtsanspruchsberechtigten, Entscheidungsträger*innen, intermediäre Akteur*innen) aus einer rechtsoziologischen Perspektive betrachtet und diskriminierungstheoretische Überlegungen ausgearbeitet (Kap. II.1). Im Anschluss daran wird das Vorgehen und die Durchführung der multiperspektivischen Untersuchung in der Stadtgemeinde Bremen erläutert, wie der Zugang zur zentralen Untersuchungsgruppe ›migierte Eltern‹ und anderen Befragungsteilnehmenden bewerkstelligt wurde und welche Haltung und Position ich selbst als Forscherin im Feld eingenommen habe (Kap. II.2). Zudem werden die Methoden und die Durchführung der Datenerhebung (29 problemzentrierte Interviews, Feld- und Dokumentenrecherche, Kap. II.3) und der Datenauswertung vorgestellt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Herausforderungen des Datenmaterials (insb. unterschiedliche Sprachen, unterschiedliche Material- und Dokumentationstypen) wurde ein gegenstandsangemessenes, mehrstufiges Auswertungsverfahren entwickelt, welches im Wesentlichen die Anfertigung von Fallskizzen, ein inhaltsanalytisches Coding des gesamten Datenmaterials und die Analyse von Deutungen und Argumenten beinhaltet (Kap. II.4).

In Kapitel III geht es um die Erfassung der lokalen Kontextbedingungen und die Fallauswahl. Diesbezüglich werden Bremer Schulpflichtregelungen und die Stellung der Gymnasien innerhalb des als zweigliedrig geltenden Sekundarschulbereichs reflektiert, in welchem Gymnasien und Oberschulen das Abitur als Abschlussoption anbieten (Kap. III.1). Zudem wird auf die lokalen Rahmenbedingungen für die Schuleinmündung von im Sek-I-Schulalter migrierten Kindern und Jugendlichen ab Mitte der 2010er Jahre und diesbezüglich auch auf die Relevanz Aufenthaltsrechtlicher Positionen eingegangen (Kap. III.2). Im Anschluss wird die Auswahl von vier familiären Erfahrungen mit dem Schulzugangsprozess begründet, die im anschließenden Analysekapitel näher betrachtet und multiperspektivisch ausgeleuchtet werden (Kap. III.3).

In Kapitel IV werden die Erfahrungen der Familien Shawahn (Kap. IV.1), Ahmadi (Kap. IV.2), Demircan (Kap. IV.3) und Khalil (Kap. IV.4) mit dem Schulzugangs- und -platzierungsprozess zwischen Anfang 2016 und Ende 2017 im ›Follow-the-People-Design multiperspektivisch untersucht. Im jeweiligen Fall werden die einzelnen Ereignisse und Aspekte analysiert, indem Vergleiche zu anderen familiären Erfahrungen gezogen und die Perspektiven institutioneller Akteur*innen beleuchtet werden. Dabei werden auch strukturelle Rahmenbedingungen reflektiert sowie die Erfahrungen und Perspektiven vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens und anderer Forschungserkenntnisse betrachtet (s. Kap. I und II). Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Analyse der Schulzugangsprozesse vor dem Hintergrund der Untersuchungsfragen pointiert zusammengefasst und darüber hinaus in ihrer Bedeutsamkeit für die Verwirklichung des Rechtsanspruchs auf Bildung reflektiert (Kap. IV.5).

In der Schlussbetrachtung wird auf die Reichweite der empirischen Erkenntnisse aus der vorgelegten Untersuchung Bezug genommen, für die stärkere Berücksichtigung der Perspektiven von Rechtsanspruchsberechtigten im Rahmen der Diskriminierungs- und rechtssoziologischen Forschung plädiert sowie weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt.

Kapitel I: Die ungleiche Umsetzung des Rechts auf Bildung im Kontext von Migration

In diesem Kapitel wird zunächst die theoretische Perspektive entfaltet, die dieser Forschung zugrunde liegt. Diesbezüglich wird das bestehende Spannungsverhältnis zwischen universalen Menschen- und Bildungsrechten und den nationalstaatlichen Zugehörigkeitsordnungen und Rahmenbedingungen beleuchtet, innerhalb dessen die Menschenrechte für Nicht-Staatsangehörige ggf. nur in Abstufungen von der ›full citizenship‹ umgesetzt werden (Kap. I.1). Im Anschluss daran erfolgt ein historischer Rückblick auf Ein- und Ausschlüsse sowie Beschulungspraktiken im Kontext von Migration, staatsbürgerschaftlicher Nicht-Mitgliedschaft und natio-ethno-kulturellen Verortungen (Kap. I.2). Da sich die vorliegende multiperspektivische Untersuchung der Schulzugangsprozesse im Kontext von Migration auf die 2010er Jahre konzentriert, werden danach die in diesem Zeitraum gültigen aufenthaltsrechtlichen Positionen und formalen Rechtsabstufungen skizziert (Kap. I.3). Im letzten Kapitel werden Erkenntnisse aus der Bildungs- und Migrationsforschung vorgestellt und diskutiert, die sich auf den Schulzugang und die Schulplatzierung in den 2010er Jahren beziehen (Kap. I.4).

1. Forschungsperspektive: Recht auf Bildung im Spannungsverhältnis von universalem Gültigkeitsanspruch und nationalstaatlichen Begrenzungen

Meine Forschungsperspektive ist wesentlich beeinflusst von den rechtssoziologischen und rechtsphilosophischen Überlegungen von Seyla Benhabib (2009) und Lydia Morris (2002, 2003). Ich verstehe den Schulzugangs- und Schulplatzierungsprozess im Kontext von Migration als Teil eines Spannungsverhältnisses »zwischen den expansiven und inklusiven Prinzipien des moralischen und politischen Universalismus der Menschenrechte und den partikularistischen und exklusiven Konzepten demokratischer Abschließung« (Benhabib 2009, S. S. 30). In den folgenden Kapiteln werde ich auf die eingeschränkte Umsetzung von Menschenrechten innerhalb von Nationalstaaten für Nicht-Staatsangehörige (Kap. I.1.1) sowie auf die Rolle des nationalen und lokalen

Kontexts für die Verwirklichung des universalen Rechts auf Bildung eingehen. Unter Berücksichtigung von rechtswissenschaftlichen Publikationen werden zudem Unterschiede zwischen einem ›Schulbesuchsrecht‹ und einer ›Schulbesuchspflicht‹ herausgestellt und welche Auswirkung dies für die Umsetzung des Bildungsrechtsanspruchs hat (Kap. I.1.2).

1.1 Einschränkungen für die Wirksamkeit von (Menschen-)Rechten im Kontext von Migration

Gemäß dem westfälischen Souveränitätsverständnis konnte der Nationalstaat die »ultimative[] Herrschaft [...] über alle Subjekte und Objekte auf seinem Territorium« (Benhabib 2009, S. 23) ausüben. Dies betraf sowohl die Herrschaft über die Staatsbürger*innen mit einem anerkannten rechtlichen Band zu einem Staat als auch die Nicht-Staatsbürger*innen, die sich auf dem vom Staat beherrschten Territorium aufhielten. Diesem Souveränitätsverständnis wurde jedoch mit der allmählichen Etablierung von universalen Menschenrechten die Legitimation entzogen. Den Anstoß dafür bot die allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), die im Jahr 1948 als Folge des zweiten Weltkriegs und als Reaktion auf die Verbrechen gegen die Menschlichkeit, die insb. durch den nationalsozialistischen deutschen Staat verübt wurden, etabliert wurde. Durch die AEMR und die systematische Institutionalisierung rechtsverbindlicher universaler Menschenrechte in weiteren internationalen Abkommen wurde der Staat zur Einhaltung von Menschenrechten auf seinem Territorium verpflichtet.

Bis heute stellt die AEMR das »Grundgerüst des internationalen Menschenrechtsschutzes« (Wrase und Haschemi Yekani 2019, S. 35) dar. Es wird zwar unterschiedlich beurteilt, ob die AEMR selbst eher eine »Soft-Law-Bestimmung« (Schmahl 2020, S. 295) oder völkerrechtlich verbindlich ist (Poscher et al. 2008, S. 12; Niendorf und Reitz 2016, S. 15). Unbestritten ist jedoch, dass die darauf aufbauenden internationalen menschenrechtlichen Konventionen (z.B. Genfer Flüchtlingskonvention von 1951, UN-Sozialpakt von 1966¹, Anti-Rassismus-Konvention von 1966, Frauenrechtskonvention von 1979, Kinderrechtskonvention von 1989 und Behindertenrechtskonvention von 2006) für die Vertragsstaaten *rechtsverbindlich* sind. Die darin enthaltenen bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte wurden weiter ausdifferenziert und sind etwa für als besonders vulnerabel erachtete Gruppen (z.B. Frauen, Kinder, Menschen mit Behinderung) spezifiziert worden. Alle Abkommen beinhalten auch ein Recht auf Bildung (s. Kap. II.1.2). Menschenrechte beanspruchen universale Gültigkeit, sodass jeder Mensch aufgrund seiner Menschenwürde Adressat und Rechtssubjekt ist, unabhängig von Merkmalen wie z.B. der Staatsangehörigkeit, der sozialen Herkunft oder dem Geschlecht (Art. 2 AEMR).

Einerseits stellen die universalen Menschenrechte »nicht bloß theoretische Argumentationsstützen oder unverbindliche moralische Leitlinien« dar (Schmahl 2020,

1 Die in der AEMR formulierten Menschenrechte wurden 1966 im ›**Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte**‹ (UN-Sozialpakt) und dem ›Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte‹, die beide in Deutschland 1976 in Kraft traten, völkerrechtlich bindend formalisiert (Niendorf und Reitz 2016, S. 15).

S. 306). Sie begründen »echte Verpflichtungen« (ebd.) und nehmen in Deutschland denselben rechtlichen Rang wie Bundesgesetze ein (Niendorf und Reitz 2016, S. 17). Andererseits verliert jedoch das nationalstaatliche Konstrukt trotz des kosmopolitischen Anspruchs nicht seine Relevanz für die Möglichkeiten der Inanspruchnahme elementarer Rechte. Durch die internationalen Abkommen ist der Nationalstaat zwar verpflichtet, die Menschenrechte auch für diejenigen zu achten, zu gewährleisten und zu schützen, die keine staatsbürgerliche Mitgliedschaft besitzen. Jedoch ist das Ausmaß dieser Verpflichtung gegenüber Nichtstaatsangehörigen umstritten, zumal die Rechtssubjekte des Nationalstaates in erster Linie seine Staatsbürger*innen sind. Die Möglichkeiten und Bedingungen der Migrant*innen und Nicht-Staatsangehörigen Zugang zu den sozialen Gütern und Systemen in einem Nationalstaat zu erhalten, deren Staatsangehörigkeit sie nicht besitzen, werden daher »stets im Spannungsfeld von Menschenrechten und Souveränitätsansprüchen ausgehandelt« (Benhabib 2009, S. 55).

Dieses Spannungsfeld zeigt sich bereits bei der Aushandlung von Rechtsansprüchen in den menschenrechtlichen Abkommen in Bezug auf Begrenzungen der universalen Gültigkeit: Im Jahr 1992 ratifizierte die Bundesregierung zwar die Kinderrechtskonvention, der ein zehnjähriger Aushandlungs- und Ausarbeitungsprozess vorausging, jedoch nur mit einem sog. »Ausländervorbehalt«. Nach Cremer (2012) habe sich die Bundesregierung damit »von jeglichen aus der Konvention resultierenden Verpflichtungen gegenüber ausländischen Kindern frei zu zeichnen« (ebd., S. 15) versucht. Der Vorbehalt wurde erst im Jahr 2010 zurückgenommen, was darauf hindeutet, dass die *universale* Gültigkeit der Kinderrechte erst seither zumindest als »law in the books« (Baer 2015, S. 225) akzeptiert wird. Zugleich scheiterten bisher jegliche Versuche, Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern.² Ebenso wird die faktische Durchsetzung von menschenrechtlichen Abkommen dadurch begrenzt, dass kaum Sanktionsmöglichkeiten bestehen, wenn Nationalstaaten die Rechte nicht entsprechend gewähren: Die zur Verfügung stehenden Maßnahmen (Empfehlungen anhand von Staatenberichten) haben zumeist einen nicht-bindenden Charakter; Individualbeschwerdeverfahren sind kaum umsetzbar.³

Jedoch setzen sich nationalstaatliche partikularistische und exklusive Ambitionen in der Rechtsgewährung (Benhabib 2009, S. 30) auf nationalstaatlicher Ebene selbst dann fort, wenn durch eine Ratifizierung menschenrechtlicher Abkommen die universale Gültigkeit formal nicht weiter in Frage gestellt wird: Gemäß Art. 13 AEMR hat zwar jeder

-
- 2 Zuletzt verabschiedete das Bundeskabinett im Januar 2021 einen Gesetzentwurf, durch den Art. 6 Abs. 2 GG durch die folgenden Sätze ergänzt werden sollte: »Die verfassungsmäßigen Rechte der Kinder einschließlich ihres Rechts auf Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten sind zu achten und zu schützen. Das Wohl des Kindes ist angemessen zu berücksichtigen. Der verfassungsrechtliche Anspruch von Kindern auf rechtliches Gehör ist zu wahren. Die Erstverantwortung der Eltern bleibt unberührt« (BMFSFJ 2022). Für die Änderung konnte jedoch im Frühjahr 2021 keine notwendige Zweidrittel-Mehrheit in Bundestag und Bundesrat erreicht werden (ebd.).
 - 3 Fachausschüsse überprüfen die Umsetzung der Rechtsansprüche auf der Basis von Staatenberichten und formulieren Empfehlungen bei einer defizitären Umsetzung. Individualbeschwerdeverfahren sind nur dann möglich, wenn Staaten entsprechende Fakultativprotokolle ratifiziert haben. Zudem ist mit Verweis auf Behlert (2020, S. 8) kritisch anzumerken, dass ein effektiver Rechtsschutz durch eine Individualbeschwerde kaum erreicht werden kann, u.a. weil für eine solche hohe Zulässigkeitsvoraussetzungen bestehen.

Mensch das Recht das Land zu verlassen, in das ihn der Zufall der Geburt und nicht die freie Entscheidung geführt hat. Aus der nationalstaatlichen Perspektive folgt jedoch aus diesem universalen Recht auf Emigration nicht das Recht auf eine Immigration, sodass der Nationalstaat Migration auf zwei Wegen zu kontrollieren versucht: Durch Immigrationspolitik bestimmt er über die »entry category« (Morris 2002, S. 19), wer unter welchen Voraussetzungen dazu berechtigt ist, den Staat zu betreten und wer nicht (Söhn 2012, S. 165). Regulierbar ist etwa eine gezielte Arbeitskräfteanwerbung oder auch die ethnische Zugehörigkeitsbestimmung, wer z.B. als »deutschstämmig« gilt (s. Kap. I.2.2). Bei undokumentierter Migration ist jedoch per Definition und bei Fluchtmigration aus menschenrechtlichen Gründen keine gezielte Auswahl möglich (ebd., S. 166–169). Diesbezüglich versucht der Nationalstaat nicht-autorisierte Grenzübertritte zu unterbinden, in dem er seine Außengrenzen militärisch bewacht oder andere Staaten darin unterstützt, transnationale Migration zu unterbinden.

Zugleich können Staaten Migration nicht vollständig kontrollieren oder unterbinden, sodass Staatsgrenzen auch staatlicherseits nicht autorisiert passiert werden. Insofern besteht das zweite zentrale Moment der Kontrolle von Migration in der Zuweisung eines aufenthaltsrechtlichen Status. Dieser bietet nicht nur eine rechtliche Legitimation für die Unterscheidung der Rechte zwischen Staatsangehörigen und Nicht-Staatsangehörigen, für die ggf. Sondergesetze gelten (z.B. Aufenthaltsgesetz, Asylgesetz). Über die Zuweisung eines aufenthaltsrechtlichen Status werden die Rechte von Nicht-Staatsangehörigen über ein breites Spektrum von ungesicherten bis gesicherten aufenthaltsrechtlichen Statuspositionen klassifiziert und hierarchisiert, symbolisch unterstützt durch unterschiedliche Ausweisdokumente. Gemäß dem Status werden Rechte, z.B. in Bezug auf die Bewegungsfreiheit, die Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses oder sozialstaatliche Leistungen, entsprechend abgestuft verwehrt oder gewährt. Insofern ist die staatsbürgerliche Nicht-Mitgliedschaft »a system of inequality based on the relationship between different categories of individuals and the state, and the rights thereby granted or denied« (Morris 2003, S. 79).

Der juristische Status erweist sich als relevant für die *formale* Berechtigung zur Inanspruchnahme von Rechten und zum Zugang zu gesellschaftlichen Gütern. Ausgehend von Bourdieus kapitaltheoretischem Ansatz, wonach die gesellschaftliche Position von Individuen über die ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalien bestimmt ist, ist somit das »juridische Kapital« (Schroeder und Seukwa 2007, S. 25) für die sich auf einem Staatsgebiet befindenden Personen eine relevante Ressource. Die »full citizenship« markiert die oberste Position (Scherschel 2015, S. 127), die Papierlosigkeit, das heißt der Aufenthalt ohne staatliche Erlaubnis und Registrierung, die unterste Position auf der Skala (s. Kap. II.3.1). Die verschiedenen aufenthaltsrechtlichen Positionen und die damit verbundene Gewährung und Verwehrung formaler Berechtigungen variieren je nach nationalstaatlichem Kontext (Morris 2003, S. 75) und sind auch innerhalb eines Staates durch politische Entscheidungen veränderlich (historischer Kontext, s. auch Kap. I.2). Durch Diskurse und Gesetzesänderungen können immer wieder neue aufenthaltsrechtliche Gruppen »produziert« werden und in der Ausübung ihrer Rechte in Abstufungen diskriminiert werden (Pichl 2023, S. 507–508).

Allerdings hängt die Verwirklichung von Rechten nicht nur davon ab, ob diese als »law in the books« (Baer 2015, S. 225) im Sinne einer *formalen Berechtigung* bestehen, son-

dern für ihre Erfüllung müssen sie auch *faktisch* zugänglich sein. Dies betrifft sodann die Ebene der konkreten Handlungen und Interaktionen zwischen den Anspruchsberechtigten und den jeweiligen Akteur*innen, die zur Erfüllung des Rechtsanspruchs beitragen oder dazu beauftragt sind. Morris (2003) betont, dass Rechte in der praktischen Umsetzung *informell* erweitert oder »more commonly« (ebd., S. 81) eingeschränkt werden können (»informal gains and deficits«, ebd., S. 79). Andere Faktoren, die als für das organisationale Handeln und Entscheiden relevant erachtet werden und auf die in Kap. II.1 weiter eingegangen wird, wie z.B. die Ziele der Organisation, Wissensbestände, das professionelle Selbstverständnis der Mitarbeitenden, administrative Vorgaben, zeitliche Ressourcen und Arbeitsbewältigungsstrategien (Vogel und Aßner 2009, S. 15), werden in Morris gesellschaftstheoretischem Ansatz nicht aufgegriffen. Erweiterungen und Einschränkungen formaler Rechte ergeben sich nach Morris (2003) vor allem dann, wenn sich Ermessensspielräume auftun oder Interpretationen in Bezug auf die Anwendung von Kriterien und Berechtigungen möglich erscheinen. So könnten Faktoren, die sich auf das Prestige einer Person beziehen, »classically race or wealth« (ebd., S. 81), Entscheidungen positiv oder negativ beeinflussen (ebd.). Insofern können »natio-ethno-kulturelle« (Mecheril 2010, S. 14) Zuschreibungen⁴ wirksam werden, die auch mit Vorstellungen über die sozioökonomische Position, den Bildungsstand, Sozialisationsbedingungen, Sozialverhalten usw. einhergehen.

Dies lässt sich am Beispiel ›Wohnen‹ verdeutlichen: Selbst wenn nichtdeutsche Staatsangehörige nicht nur als Menschenrecht (Art. 11 UN-Sozialpakt), sondern – sofern es ihr Aufenthaltsstatus erlaubt – auch innerhalb der nationalstaatlichen Rechtsordnung das Recht darauf haben, eine Wohnung anzumieten, kann die faktische Einlösung dieses Rechts problematisch sein. In zahlreichen Studien und Recherchen wird aufgezeigt, dass die als natio-ethno-kulturell ›nichtdeutsch‹ Verorteten beim Zugang zu Wohnraum auf verschiedene Weise rassistisch diskriminiert werden können (s. z.B. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2020), sowohl von Wohnungsbaugesellschaften (Vespermann und Brunnée 2021) als auch von privaten Vermieter*innen. Unterschiedliche natio-ethno-kulturelle Verortungen und Stereotypisierungen begünstigen oder mindern Chancen entsprechend (s. auch Du Bois 2019).⁵ Besonders stark von Benachteiligungen beim Zugang zum Wohnungsmarkt betroffen sind jedoch diejenigen mit

-
- 4 Die Bezeichnung ›natio-ethno-kulturell‹, die auf Paul Mecheril (2010) zurückgeht, bringt einen überbestimmten, diffusen und unscharfen illusionierten gemeinschaftlichen Zusammenhang zum Ausdruck, »dem man nicht allein aufgrund eines Zertifikates, sondern in einer wie auch immer ›tiefer‹ reichenden Weise zugehört« (ebd., S. 14). Die auch unter einer wissenschaftlichen Perspektive ineinander verschwimmenden und unklaren Begriffe Nation, Ethnizität, Kultur sind »Bedingung ihres politischen und sozialen Wirksamwerdens. Denn diese Unklarheit ist der Hintergrund, vor dem es möglich wird, Imaginationen, Unterstellungen und sehr grobe Zuschreibungen vorzunehmen, die dem Gebrauch solcher Bezeichnungen wie ›türkisch‹, ›italienisch‹, ›deutsch‹, ›arabisch‹ zugrunde liegen« (ebd.). Das natio-ethno-kulturelle illusionierte ›Wir‹ ist dadurch bestimmt, dass »Differenz nach außen projiziert wird« (ebd.).
- 5 Neben natio-ethno-kulturellen Verortungen sind auch andere Faktoren relevant, wie das Beherrschen einer Sprache, die in der Aufnahmegesellschaft als eine »kapitalisierte Sprache« (Knappik und Aytan 2020, S. 249) gilt (insb. Deutschsprachkenntnisse), der Zugang zu sozialen Netzwerken, der soziale oder berufliche Status und finanzielle Möglichkeiten (s. z.B. bei Fabiańczyk 2019).

einem ungesicherten Aufenthaltsstatus (Diekmann und Fereidooni 2019, S. 350; BBMFI 2023, S. 69). Gemäß Morris (2003) lässt sich dies auch darauf zurückführen, dass selbst bei bestehenden formalen Rechtsansprüchen ein grundsätzlicher Zweifel in Bezug auf Berechtigungen besteht: »Stratified rights themselves create a climate of suspicion and surveillance« (ebd., S. 81). Die Unsicherheit über die Rechtslage kann somit dazu führen, dass Rechte informell eingeschränkt werden, indem etwa Vermieter*innen bzw. Arbeitgeber*innen Geduldeten oder Asylsuchenden trotz einer formalen Berechtigung keine Wohnung bzw. keinen Arbeitsplatz geben (s. ebd., S. 81–82) oder Schulleitungen trotz des Rechtsanspruchs auf Bildung die Beschulung papierloser Kinder und Jugendlicher ablehnen (Funck et al. 2015, S. 31–32). Die Rechtsunsicherheit und das »climate of suspicion« (Morris 2003, S. 81) kann sich auch auf die Anspruchsberechtigten und ihre Beanspruchung von Rechten auswirken: »This can act as a deterrent to claiming even where a legitimate right exists, and it has also led to uncertainty about the boundary of entitlement« (ebd.).

Dies verweist auch darauf, dass sich ein geringes juridisches Kapital in besonderer Weise potentiell negativ auf die faktische Inanspruchnahme von Rechten auswirken kann, selbst wenn diese formal existieren: Insofern besteht die Vulnerabilität für Nicht-Staatsangehörige nicht nur darin, dass ihre Rechte je nach politischer Lage diskutiert, gewährt oder entzogen werden. Die Verwirklichung auch formal bestehender Rechte wird darüber hinaus durch ein soziales Narrativ bzw. Deutungsmuster (s. Kap. II.4.3) begrenzt, wonach im Zweifelsfall sowohl die zur Umsetzung eines Rechtsanspruchs Beitragenden oder Beauftragten als auch die formal Anspruchsberechtigten davon ausgehen, dass ihnen ein Recht nicht zusteht. Diese theoretischen Überlegungen, die über die formale Ebene des Rechts hinaus das »law in action« (Baer 2015, S. 225) betreffen, werden in Kapitel II weiter für die Untersuchung der Umsetzung des Bildungsrechtsanspruchs ausgeführt bzw. um eine diskriminierungstheoretische Perspektive ergänzt.

Sowohl bei Benhabib, die sich auf die formale Ebene der Gewährung von Rechtsansprüchen bezieht, als auch bei Morris, die nur teilweise die Ebene der Interaktionen mit einbezieht, bleibt die lokale Ebene außen vor. Vor dem Hintergrund des föderalen Staatensystems der Bundesrepublik Deutschland sind Regelungen und Systeme auf der lokalen Ebene jedoch von besonderer Relevanz für die Verwirklichung des Bildungsrechtsanspruchs, da die Bundesländer im Bildungs- und Kulturbereich eine besondere Souveränität genießen.⁶ Ich möchte nun auf die zentralen Elemente des universalen Rechtsanspruchs auf Bildung zu sprechen kommen und die Rolle des Nationalstaats, bzw. der Bundesländer bei der Verwirklichung dieses Rechtsanspruchs herausstellen.

6 In der Kultusministerkonferenz (KMK) stimmen sich Bildungsminister*innen/senator*innen der Länder über Maßnahmen »mit dem Ziel ab, Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit zu schaffen bzw. zu wahren« (KMK o.J.). Die KMK ist jedoch kein Verfassungsorgan, weshalb Empfehlungen, Vereinbarungen und Beschlüsse der KMK für die Länder nicht rechtsverbindlich sind, sondern »als politische Verpflichtung und als Richtschnur des Handelns der einzelnen Länder ihre Wirksamkeit« (KMK o.J.) entfalten [Stand der Informationen auf der Homepage der KMK: 10.10.2022].

1.2 Universale Bildungsrechtsansprüche und nationalstaatliche Rahmenbedingungen

Dem Menschenrecht auf Bildung wird als »empowerment right« (Befähigungsrecht) eine besondere Bedeutung zugemessen. Bildung gilt als »Schlüssel für den Zugang zu weiteren Menschenrechten, denn Bildung ermöglicht und stärkt die politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Teilhabe« (Günnewig et al. 2022, S. 76; s. auch Economic and Social Council 1999, S. 8). Ein Individualrecht auf Bildung wird daher in einer Vielzahl von rechtsverbindlichen menschenrechtlichen Abkommen aufgenommen (s. z. B. Art. 13 UN-Sozialpakt, Art. 28 und 29 KRK, Art. 24 BRK, Art. 2 Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention). Die Formulierungen und weiteren Ausdifferenzierungen in den Abkommen orientieren sich wesentlich an Art. 26 der AEMR. Darin wird postuliert:

»Jeder Mensch hat Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein, die höheren Studien sollen allen nach Massgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offenstehen« (ebd., Abs. 1).

Es wird also ein Recht auf kostenlosen Grundschulunterricht sowie ein am meritokratischen Prinzip orientierter Zugang zu weiterführenden Schulen als Menschenrecht postuliert. Zudem beinhaltet der Rechtsanspruch auf Bildung auch das elterliche Recht, die Art der Bildung zu bestimmen (ebd., Abs. 3). In Abs. 2 werden die Ziele der Bildung formuliert: Diese muss auf die »volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten« ausgerichtet sein. Bildung soll einen Beitrag zu Frieden, Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen leisten – was dem besonderen historischen Kontext des zweiten Weltkrieges geschuldet ist.

Für die Rechte von Kindern und Jugendlichen besonders relevant ist das »Übereinkommen über die Rechte des Kindes« (=Kinderrechtskonvention, KRK) von 1989. Die KRK verpflichtet Staaten, die in ihr festgelegten Rechte »jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind« zu gewährleisten (Art. 2 Abs. 1 KRK). Historische Bedeutsamkeit erlangt die KRK deswegen, da mit ihr erstmalig eine geschlossene und umfassende völkerrechtliche Festschreibung der Rechte des Kindes gelang, in der das Kind als Rechtssubjekt und Träger von Rechten anerkannt wird (Cremer 2009, S. 159–160). In Art. 28 KRK wird das »Recht auf Bildung, Schule, Berufsausbildung« ausgeführt und in Art. 29 die »Bildungsziele; Bildungseinrichtungen« dargelegt. Ähnlich wie in Art. 26 der AEMR wird der obligatorische und unentgeltliche Grundschulbesuch betont (Art. 28 Abs. 1a KRK) und weiter konkretisiert, dass die Vertragsstaaten sich verpflichten,

»b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art zu fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen

c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen«.

Die Absätze 1b und indirekt auch 1c beziehen sich auf die schulischen Optionen im Sek-I und Sek-II-Bereich und die Zugänglichkeit entsprechender Institutionen (z.B. Gymnasium), um einen für eine Hochschulzugangsberechtigung relevanten Abschluss erreichen zu können (z.B. Abitur). Zudem sind die Vertragsstaaten verpflichtet, den Zugang zur Bildungs- und Berufsberatung für alle Kinder sicherzustellen (ebd., Abs. 1d) – was die Bereitstellung von Informationen zum Bildungssystem und den Zugang zu qualifizierter Beratung beinhaltet – und Maßnahmen zu treffen, »die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern« (ebd., Abs. 1e). Dies beinhaltet, dass der Staat die Verantwortung dafür trägt, dass Schüler*innen die Schule mit einem entsprechenden Schulabschluss verlassen können. Mit dem »Übereinkommen für die Rechte von Menschen mit Behinderung« (=Behindertenrechtskonvention, BRK) von 2006 wird in Art. 24 außerdem ein Recht auf *inklusive* Bildung etabliert.

Das Recht auf Bildung wurde zudem im Jahr 1999 durch ein Zusatzprotokoll zu Art. 13 im UN-Sozialpakt von 1966 gestärkt (Economic and Social Council 1999). Mit dem darin beschriebenen und von der damaligen UN-Sonderberichterstatterin Katarina Tomaševski entwickelten sog. »4A-Schema« wurde ein Instrument geschaffen, welches der Überprüfung der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Bildung in den Vertragsstaaten dient und diesbezüglich vom UN-Sozialausschuss genutzt wird (Schmahl 2020, S. 294). Eine aus der menschenrechtlichen Perspektive akzeptable Bildung muss demnach in all ihren Formen und auf allen Ebenen die vier zentralen, miteinander verknüpften Dimensionen *Availability*, *Accessibility*, *Acceptability* und *Adaptability* (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung) erfüllen (Economic and Social Council 1999, S. 2).

Gemäß der Dimension der *Availability* sind die Vertragsstaaten verpflichtet, ein flächendeckendes und funktionsfähiges öffentliches Angebot an Bildungseinrichtungen und -programmen zur Verfügung zu stellen. Dazu gehört auch eine dem Entwicklungskontext entsprechend angemessene personelle und sachliche Mittelausstattung, wie Schulgebäude, qualifizierte Lehrkräfte und geeignete Lehrmittel (ebd., S. 2–3). Gemäß dem Prinzip der *Accessibility* müssen die öffentlichen Bildungsinstitutionen und -programme zudem rechtlich und faktisch für alle zugänglich sein. Die Zugänglichkeit impliziert ein grundsätzliches Diskriminierungsverbot, die wirtschaftliche Erschwinglichkeit von Bildung für alle sowie die physische Erreichbarkeit der Bildungsinstitutionen: »education has to be within safe physical reach, either by attendance at some reasonably convenient geographic location (e.g. a neighbourhood school) or via modern technology (e.g. access to a »distance learning« programme)« (Economic and Social Council 1999, S. 3). Ausgeprägte Unterschiede in der Ausgabenpolitik, die zu wohnortbedingten Qualitätsunterschieden in der Bildung führen, stellen im Sinne des Pakts eine Diskriminierung dar (Niendorf und Reitz 2016, S. 22).

Während die ersten beiden Dimensionen der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit die Rahmenbedingungen für die Bildung beschreiben (ebd., S. 21) und für das Interesse dieser Forschung von besonderer Bedeutung sind, beziehen sich die beiden Dimensionen

Acceptability und *Adaptability* vor allem auf die Bildungsziele, -inhalte und Methoden. Annehmbar sei Bildung, wenn sie in Qualität, Form und Substanz (z.B. Curricula und Unterrichtsmethoden) den Bedürfnissen und Lebenslagen von Schüler*innen und Eltern entspreche, »d.h. relevant, dem Kontext angemessen und hochwertig« sei (Günnewig et al. 2022, S. 77). Zudem müsse sich das Bildungssystem, Bildungsprogramme sowie der Unterricht an gesellschaftliche Veränderungen und veränderte Bedürfnisse von Lernenden anpassen (Economic and Social Council 1999, S. 3). Dies verweist auch darauf, dass das Bildungssystem dazu aufgefordert ist, sich an migrationsgesellschaftliche Veränderungen oder auch Entwicklungen wie die Covid-19-Pandemie anzupassen, um allen Kindern und Jugendlichen eine angemessene schulische Bildung zu ermöglichen.

Die (universale) Verwirklichung des Bildungsrechtsanspruchs ist folglich von den nationalstaatlichen Bedingungen abhängig, bzw. bedarf es eines staatlich-obligatorischen Rahmens (Lehner 2016, S. 338). Denn notwendigerweise korrespondiere

»das subjektive Recht des Einzelnen auf Bildung [...] mit der objektiven Pflicht des Staates, ein funktionierendes Bildungssystem auf der Grundlage der Chancengleichheit (*on the basis of equal opportunity* [herv. i.O.]) vorzuhalten, das allgemein zugänglich und darauf ausgerichtet ist, jedem Mensch ein möglichst hohes Maß an Bildung zu vermitteln« (Wrase und Haschemi Yekani 2019, S. 36).

Gemäß Art. 7 GG hat der Staat den Verfassungsauftrag, ein leistungsfähiges Schulwesen zu gewährleisten: »Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates« (ebd., Abs. 1). Langezeit wurde von Rechtswissenschaftler*innen mehrheitlich die Auffassung vertreten, dass es im Grundgesetz kein ausdrückliches Grund- oder Individualrecht auf Bildung gebe, sondern ein Teilhabeanspruch davon ableitbar sei (Dern et al. 2012, S. 31–32). Erst seit dem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zum »Recht auf schulische Bildung« vom 19. November 2021 wird ein Bildungsgrundrecht erstmalig höchstrichterlich als auch durch das Grundgesetz garantiert anerkannt (Hanschmann 2024, S. 31).⁷

Als ein wichtiges staatliches Instrument zur Umsetzung des Rechts auf Bildung wird die *Schulpflicht* begriffen, da durch die *Rechtsverpflichtung* auch eine *Rechtsverwirklichung* erreicht werden könne (Lehner 2016, S. 335). Durch die Schulpflicht werden Kinder und Jugendliche für einen definierten Zeitraum zu einem Schulbesuch verpflichtet. Auf diese

7 Formuliert wird im ersten Leitsatz der Entscheidung: »Aus Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG folgt ein Recht der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem Staat, ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auch in der Gemeinschaft durch schulische Bildung zu unterstützen und zu fördern (Recht auf schulische Bildung)« (Bundesverfassungsgericht 2021). Diese Feststellung und weitere auf 50 Seiten ausgeführte Begründungen des Beschlusses wird von Rechtswissenschaftler*innen als »wegweisend« charakterisiert (s. Wrase 2022; Hugo und Lehner 2024, S. 6). Mit dem Beschluss reagierte das Bundesverfassungsgericht auf mehrere Verfassungsbeschwerden von Schüler*innen und Eltern, die sich auf die schulischen Beschränkungen der Bildungsteilhabeöglichkeiten während der Covid19-Pandemie bezogen (insb. Einschränkung oder Verbot des Präsenzunterrichts, Schulschließungen) (s. Hanschmann 2024; Hugo und Lehner 2024). Während der Beschluss in den Rechtswissenschaften viel diskutiert wurde und wird, so gelte dies nach Hugo und Lehner (2024) nicht für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Hier sei dieser »nach wie vor auf wenig Resonanz« gestoßen (ebd., S. 6).

Weise wird der Schulbesuch auch zu ihrem gesellschaftlichen Auftrag und zu einem elementaren und nicht verhandelbaren Bestandteil von Kindheit. Damit die Kinder und Jugendlichen ihre Schulpflicht erfüllen können, verpflichtet dies zugleich auch den Staat, entsprechende Bildungsinstitutionen bereitzustellen (Dimension der *Availability* des Rechts auf Bildung, Kap. I.1.2) sowie die entsprechenden Adressat*innen über ihre Schulbesuchspflicht in Kenntnis zu setzen. Zugleich tragen die Eltern die Verantwortung für die Schulpflichterfüllung ihrer Kinder (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG) und können bei einer Nichterfüllung bestraft werden (Langenfeld und Lehner 2018, S. 329). Durch die Schulpflicht werden die Kinder und Jugendlichen *verbindlich* »in das Schulsystem integriert« (Wiezorek und Reimer 2021, S. 27). Das betrifft im Falle einer Bedürftigkeit auch die Übernahme von Kosten für Transportmittel, Klassenfahrten, Bücher oder andere Lernmittel (Dern et al. 2012, S. 58; Motakef 2006, S. 32) – was insofern auch auf die Dimension der *Accessibility* im Hinblick auf die wirtschaftliche Zugänglichkeit verweist (s. Economic and Social Council 1999, S. 3). Zudem sind Verantwortliche stärker dazu »angehalten, sich auch über das *Wie* [herv. i.O.] der Beschulung Gedanken zu machen« (Harmening 2005, S. 6) – womit durch die Schulpflicht auch die bildungsrechtliche Dimension der *Acceptability* und ggf. auch *Adaptability* (s. Kap. I.1.2) gestärkt wird.

Während die Schulpflicht (nationales Recht) den Staat und die Eltern in starkem Maße in die Pflicht nimmt, wird das Menschen- und Kinderrecht auf einen Schulzugang als ein »schwaches« (Eppenstein 2017, S. 157), bzw. »schwächer ausgestaltet[es]« Recht (Dern et al. 2012, S. 54) verstanden. Dies begründet sich etwa darin, dass die Kinder bzw. Eltern ein Schulbesuchsrecht *aktiv* und von sich aus geltend machen müssen, was die Kenntnis dieses Rechts und damit den Zugang zu entsprechenden Informationen voraussetzt (Funck et al. 2015, S. 13; Funck und Karakaşoğlu 2022, S. 179). Gemäß Art. 42 KRK ist der Vertragsstaat zwar in der Verantwortung, »die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen«, was auch eine entsprechende Bekanntmachung des universalen Rechtsanspruchs auf Bildung beinhaltet. Es ist jedoch fraglich, inwiefern dies tatsächlich realisiert wird, da die universale Gültigkeit der Menschenrechte nicht unbedingt dem nationalstaatlichen Interesse in Bezug auf eine partikuläre Gültigkeit entspricht (s. Kap. I.1.1).

Dern et al. (2012, S. 58) heben zwar hervor, dass die Unterschiede zwischen Schulbesuchsrecht und Schulpflicht weder in der Literatur, noch in der deutschen Rechtspraxis bisher ausreichend aufgearbeitet worden sind. Jedoch wird in der Literatur durchweg davon ausgegangen, dass die Schulpflicht einen stärkeren Rechtsanspruch auf einen Schulbesuch beinhaltet als ein Schulbesuchsrecht. Worin genau die Gründe liegen, wird nicht überzeugend dargelegt. Folgende Aspekte könnten eine Rolle spielen: Nach Motakef (2006) besteht bei einem lediglichen Schulbesuchsrecht das Risiko, dass Schulen bei personellen, finanziellen oder sachlichen Vorbehalten Beschulungsanliegen ablehnen könnten. Die Einlösung eines Schulbesuchsrechts in der Praxis sei in besonderem Maße von dem Engagement einzelner Akteur*innen in Behörden, Schulen oder Unterstützungsstrukturen abhängig (Dern et al. 2012, S. 59). Ebenso erscheinen Zugänge zu Fördermaßnahmen, die Übernahme von Kosten für Transportmittel, Klassenfahrten usw. bei einem bloßen Schulbesuchsrecht nicht gesichert (Motakef 2006, S. 32).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Schulpflicht als Instrument zur Sicherstellung des Rechtsanspruchs auf Bildung durchgesetzt hat und im Vergleich mit dem Schulbesuchsrecht einen stärkeren Verpflichtungscharakter aufweist. Im Gegensatz zum universalen Recht auf Bildung ist die Schulpflicht *nationalstaatlich* geregelt. Damit wird auch innerhalb des Staates festgelegt, wer als schulpflichtiges Subjekt adressiert wird, bzw. explizit oder implizit als Rechtssubjekt ausgeschlossen ist. Dies ist mit nationalstaatlichen Definitionen, Ordnungen und Hierarchisierungen von Zugehörigkeit verbunden, die je nach historischen, nationalstaatlichen und politischen Kontexten variieren können. Die Schulpflicht- und Beschulungsbedingungen werden im folgenden Kapitel vor dem Hintergrund der nationalstaatlichen Entwicklung sowie mit Bezugnahme auf Ein- und Ausschlüssen im Kontext von Migration historisch betrachtet.

2. Historische Entwicklung der Schulpflicht- und Beschulungsbedingungen im Migrationskontext

Während die *universale* Gültigkeit des Bildungsrechtsanspruchs auf die zunehmende Kodifizierung und Rechtsverbindlichkeit der Menschenrechte ab Mitte des 20. Jahrhunderts und damit auf eine relativ junge Geschichte zurückblickt, ist das Aufkommen der Schulpflicht, und damit das verpflichtende Lernen in Schulinstitutionen, historisch eng verwoben mit der nationalstaatlichen Entwicklung. Ein- und Ausschlüsse in Bezug auf die Schulpflicht, die Berechtigung zum Schulbesuch und die Bildungsbeteiligung im Kontext von Migration und staatsbürgerschaftlicher Nicht-Mitgliedschaft sollen in vier Kapiteln skizziert werden. Betrachtet werden dabei Entwicklungen zwischen Anfang des 18. Jahrhunderts und Ende des 20. Jahrhunderts. Für dieses Anliegen wird auf sozial- und erziehungswissenschaftliche Publikationen, die die Entwicklung des Bildungssystems aus einer historischen Perspektive beschreiben, sowie auf ältere Studien zurückgegriffen, die sich im Feld der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung verorten lassen.

2.1 Nationalstaatliche Formation: Ein- und Ausschlüsse beim Schulbesuch

Bereits Ende des 16. und Mitte des 17. Jahrhunderts wurde in einigen Fürstentümern eine Bildungs- bzw. Unterrichtspflicht eingeführt. Als erste deutsche Schulpflichtgesetze werden die Weimariische Schulordnung von 1619 und der Gothaische Schulmethodus von 1648 betrachtet (Avenarius und Hanschmann 2019, S. 344). Den größten Bundesstaat Preußen als Ausgangspunkt der Betrachtung zu wählen, begründet sich sowohl in der vergleichsweise hohen Anzahl an ›Reichsausländer*innen‹ als auch darin, dass sich die preußischen Regelungen historisch durchgesetzt haben (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 91). In Preußen wurde mit einem Generaledikt des Kaisers Friedrich-Wilhelm I. im Jahr 1717 versucht, den Schulbesuch der Landeskinder zu regulieren. Einerseits sollte mit der ›Unterrichtspflicht‹ dem Kind die »im Leben unentbehrlichste Bildung« (Tenorth 2014) ermöglicht werden. Der Zwang zum öffentlichen Schulbesuch für

die 5 bis 12-Jährigen⁸ bestand dann, wenn der ›Hausvater‹, der für den Unterricht seiner Kinder in seinem Haus zu sorgen hatte, dieser Unterrichtspflicht nicht nachkommen konnte oder wollte (ebd.) und dadurch nötige Mindestkenntnisse nicht auf andere Weise vermittelt wurden (Avenarius und Hanschmann 2019, S. 344).⁹ Andererseits ging es dabei jedoch auch um nationalstaatliche Interessen, denn die Bildung von und Erziehung zu Staatsbürger(*inne)n durch den Schulbesuch sollte auf *ideologischer* Ebene eine Transzendenz der ständischen zu einer national(staatlich)en Identifikation als »imaginierte Gemeinschaft« (Anderson 2005) bewirken. Die staatlichen Schulen sollten durch eine entsprechende Erziehung, Sozialisation und Bildung zur Herausbildung einer nationalen Identität beitragen, indem sich die nachwachsende Generation mit dem ›eigenen‹ Staat identifiziert und sich die Idee von »sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Homogenität« durchsetzt (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 70). Nichtsdestotrotz stieß die Idee *einer* ›Nationalschule‹ auf den Widerstand von konservativen Kräften, sodass durch ein mehrfach gegliedertes Schulsystem (›Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen«, s. Edelstein und Veith 2017) die Klassenstruktur und Reproduktion wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse weiterhin abgesichert werden sollte.

Die Unterrichts- bzw. Schulpflicht hatte also keineswegs einen universalen Anspruch, sondern stand im Dienste der Herausbildung einer *nationalen Identität*, die in Preußen als *deutsche* Identität verstanden wurde, wobei die deutsche Sprache als verbindendes Element gefördert wurde. Innerstaatliche Minderheiten galten zwar als ›inländisch‹ und waren von den Schulpflichtregelungen erfasst. Im Zuge einer ab Ende des 18. Jahrhunderts einsetzenden und bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts anhaltenden ›Monolingualisierungspolitik‹ wurde ihnen jedoch mittels Erlasse verboten, nichtdeutsche Sprachen im öffentlichen und schulischen Raum zu sprechen, was gegenüber der polnischen Minderheit besonders rigide durchgesetzt wurde (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 55–57 und S. 86–89). Während die ›Mundarten‹ und Sprachen innerstaatlich anerkannter Minderheiten auf diese Weise abgewertet wurden, wurden die Sprachen Jiddisch und Romanes gänzlich ignoriert, weil weder die jüdische Bevölkerung noch die Sinti als Minderheiten anerkannt wurden. Einerseits wurde eine mehrsprachige Sozialisation aus der damaligen pädagogischen Perspektive als schädlich für die Entwicklung eines Kindes erachtet (Gogolin und Krüger-Potratz

-
- 8 Auch Mädchen waren von der Unterrichtspflicht erfasst, sie waren jedoch vom höheren Bildungswesen mehr oder weniger ausgeschlossen, selbst in privilegierten Schichten. Im Vordergrund stand die Erziehung von Mädchen zu Hausfrauen, Müttern und Ehefrauen (Jacobi 2013).
- 9 Die Einführung eines »Schulzwangs« hatte jedoch auch einen diskriminierenden Effekt im Kontext von ›class‹, denn der Staat markierte die sozioökonomisch deprivilegierten Familien, die auf die Arbeitskraft ihrer Kinder finanziell angewiesen und zur Erfüllung ihrer Unterrichtspflicht zumeist nicht imstande waren, als ›nicht unterrichtsfähig‹. So war der Schulbesuch für die Kinder unterer Schichten nicht nur eine »soziale Errungenschaft, sondern zugleich ein Indiz gesellschaftlicher Diskriminierung« (Tenorth 2014). Die Kinder Wohlhabender besuchten zumeist private Schulen oder hatten Hauslehrer(*innen). Die Unterrichtspflicht konnte Kaiser Friedrich-Wilhelm I. allerdings nicht flächendeckend durchsetzen, denn die Arbeitskraft der Kinder wurde gebraucht und es mangelte an der Verfügbarkeit entsprechender öffentlicher Bildungsorte und ausgebildeter Lehrkräfte. Anfang des 19. Jahrhunderts gingen noch immer 40 Prozent der bildungspflichtigen Kinder nicht zur Schule – was sich erst mit dem gesetzlichen Verbot der Kinderarbeit änderte (Westhoff 2017).

2020, S. 216). Andererseits kann die Monolingualität wie oben beschrieben auch als ein (pädagogisches) Mittel für die nationalstaatliche Integration und die Förderung von Patriotismus verstanden werden, wie sich aus folgendem Zitat des Pädagogen Berthold Otto ableiten lässt:

»Jedes deutsche Kind, das einem polnischen Kind zuliebe einige polnische Wörter spricht, sollte immer denken: ›Jetzt ist ein Stück von mir, also auch ein kleines Stückchen Deutschland, von den Polen erobert.« [...] Also unsere erste Losung muß sein: kein Wort polnisch! [...] Und wenn polnische Kinder mit euch spielen wollen [...] stoßt sie nicht zurück, spielt gern mit ihnen; aber ihr sprecht deutsch dabei, und wenn sie polnisch sprechen, dann hört ihr nicht drauf und thut so, als wenn sie gar nichts gesagt hätten. Da werden nun manche sagen: ›Das ist grausam und häßlich, daß ihr mit euren Gespielen nicht in deren Sprache reden sollt.« Dann müßt ihr sagen: [...] Das ist doch nicht grausam, das ist nett von uns. Denn die polnischen Kinder müssen deutsch lernen, wenn sie in Deutschland wohnen und mitreden wollen.« [...] Es ist einmal Krieg zwischen den Sprachen, und ein Volksverräter ist jeder Deutsche, der nicht zu seiner Sprache hält« (Otto 1902, S. 8–9, zit.n. Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 88).

Gänzlich von der Schulpflicht ausgeschlossen waren ›ausländische‹ Kinder, auch wenn diese in Preußen lebten. Jedoch unterteilte sich diese Gruppe in eine weitere Gruppe: die der ›ausländisch‹, jedoch ›deutschstämmigen‹ Kinder. Dazu gehörten diejenigen aus den Gliedstaaten des 1815 gegründeten Deutschen Bundes.¹⁰ Auf der Basis von Gegenseitigkeitsvereinbarungen zwischen den deutschen Bundesstaaten erhielten sie einen Zugang zum preußischen Schulsystem (ebd., S. 56).

Durch die Gründung des Kaiserreichs im Jahr 1871 wurde Deutschland zum ersten Mal als *Nationalstaat* mit festen Außengrenzen konstruiert (Gogolin und Krüger-Potratz 2020, S. 35). Ein hinreichend ausgebautes Elementar- und Volksschulwesen hatte sich zu dem Zeitpunkt bereits etabliert (Krüger-Potratz 2016, S. 20). Obwohl die Staatsangehörigen aus den verschiedenen Bundesstaaten nun einander rechtlich gleichgestellt waren und formal als ›inländisch‹ galten, gab es für den Schulbesuch für die Kinder aus anderen deutschen Bundesstaaten in Preußen nach wie vor gesonderte Regelungen. Weiterhin von der Unterrichtspflicht ausgeschlossen blieben nichtdeutsche Staatsangehörige (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 90–91), obwohl im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts insbesondere aufgrund von Arbeitsmigration mehrere Millionen Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit im deutschen Kaiserreich lebten, darunter zahlreiche bereits in dritter Generation. Somit war das deutsche Kaiserreich ›definitiv zum Einwanderungsland geworden, ohne daß dies jemals offiziell anerkannt worden wäre« (Schmiede

10 Der Deutsche Bund, in dem die 39 Bundesstaaten ihre Eigenständigkeit und Souveränität behielten, besaß keine Staatsgewalt, sondern band die beteiligten Bundesstaaten über völkerrechtliche Verträge. Dies kann auch als Anstoß für erste Staatsangehörigkeitsregelungen verstanden werden, die in Form von Verträgen bestanden. Neben dem Prinzip des *ius sanguinis* – in genealogischer Logik der ›Abstammung‹ durch den Vater und damit patrilinear – wurde zunächst auch das des *ius domicilii* (Wohnsitz) als Grundlage für den Staatsangehörigkeitserwerb akzeptiert. Die ansteigende grenzüberschreitende Mobilität zwischen den Bundesstaaten führte jedoch zu restriktiveren Regelungen, sodass angestoßen durch einen preußischen Erlass von 1842 das *ius domicilii*-Prinzip zunehmend irrelevant wurde (Küster 2007, S. 194–197).

1994, S. 70) – ein Zustand, der sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kontext der Arbeitskräfteanwerbung in der Nachkriegszeit wiederholen würde. In den Migrationsbewegungen wurden stets Kinder im Schulalter mitgeführt, nachgeholt oder kamen eigenständig. Unter den italienischen Saisonarbeitskräften war die Anzahl der unter 15-Jährigen besonders hoch (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 39–40), letztere blieben jedoch weiterhin von der Unterrichtspflicht ausgeschlossen.

Mit der Weimarer Verfassung von 1919 wurde die Unterrichtspflicht durch eine *Schulbesuchspflicht* ab Vollendung des sechsten Lebensjahrs abgelöst (Avenarius und Hanschmann 2019, S. 344): »Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre« (Art. 145 Weimarer Verfassung). Die Schulpflicht bezog sich ausschließlich auf die eigenen Staatsangehörigen. In der Weimarer Republik bildete sich nach als ›Schulkämpfe‹ bezeichneten Debatten das Grundgerüst des Schulsystems aus, wie es auch heute noch in seinen Grundzügen besteht: Dieses umfasst die Grundschule, die als »Ort der Begegnung« (Edelstein und Veith 2017) Klassenunterschiede abbauen und schichtübergreifend über einen Zeitraum von vier Jahren besucht werden sollte. Der Übergang erfolgt im Anschluss in eine Schulform des gegliederten Sekundarbereichs, bestehend aus Volkshochschulen, Realanstalten und Gymnasien. Mit der Einführung neuer Schulfächer wie ›Staatsbürgerkunde‹ und ›Arbeitsunterricht‹ sollte die demokratische Gesinnung der Schüler*innen gestärkt werden. Nichtdeutsche Staatsangehörige blieben weiterhin von der Schulbesuchspflicht ausgeschlossen. Ein Kammergericht bekräftigte bzgl. der Frage der »Ausländerschulpflicht«, dass »kein Staat ein Interesse daran haben könne, Ausländer zu verpflichten, ihr Wissen im Inlande zu vervollkommen« (Zentralblatt 1924, S. 95–96, zit.n. Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 92).¹¹ Unstrittig blieb, dass als inländisch geltende Kinder »fremdsprachiger Volksteile« schulpflichtig waren (Krüger-Potratz 2019, S. 390). Im Zuge des Minderheitenschutzes verloren die Sprachverbotsgesetze zwar ihre Geltung, jedoch bezogen sich die Minderheitenrechte nur auf wenige Gruppen (polnische, dänische und sorbische Minderheiten) und begrenzten sich auf »Zugeständnisse auf dem Papier« (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 57), die noch nicht einmal veröffentlicht wurden, sodass Anspruchsberechtigte über die Regelungen kaum Kenntnis erlangen konnten (ebd., S. 89–90). Zugleich wurde in öffentlichen Stellungnahmen stets betont, »dass das Deutsche Reich ein ethnisch und sprachlich homogener Nationalstaat« sei (ebd., S. 57–58).

Durch das Schulpflichtgesetz von 1927 erfuhr die ›deutsche Volkszugehörigkeit‹ eine Aufwertung, da nun auch ohne weitere Regelungen (Gegenseitigkeitsvereinbarungen) die als ›reichsinländisch‹ geltenden Kinder in allen deutschen Bundesstaaten schulpflichtig waren. Abgesehen von österreichischen Staatsangehörigen blieben alle anderen ›Reichsausländer*innen‹ weiterhin von der Schulbesuchspflicht ausgeschlossen, wenn auch über ihren Einbezug debattiert wurde. Die Pro-Argumente beruhten nicht auf einer menschen- oder kinderrechtlichen Perspektive, sondern fußten auf einem national-utilitaristischen Standpunkt: So wurde mit einem Schulbesuch der Nicht-Staats-

11 Ausgeschlossen waren darüber hinaus auch »behinderte Schüler*innen unter Hinweis auf ihre nicht gegebene oder nur geringe Leistungsfähigkeit« (Krüger-Potratz 2019, S. 386).

angehörigen ein volkswirtschaftlicher und sicherheitspolitischer Nutzen für den Nationalstaat assoziiert (verbessertes Bildungsniveau, präventive soziale Maßnahme) und im ausbleibenden, nicht sanktionsfähigen Schulbesuch von nichtschulpflichtigen Kindern eine negative Vorbildfunktion für die ›deutschen‹ schulpflichtigen Kinder befürchtet. Die deutlich breiter geteilte und sich durchsetzende Gegenposition griff zur Ablehnung der Schulpflicht und des Besuchs öffentlicher Schulen für nichtdeutsche Staatsangehörige auf volkswirtschaftliche und kulturrassistische Argumentationen zurück: Die Ausbildung nichtdeutscher Staatsangehöriger, die den Deutschen ggf. Wettbewerbsnachteile brächte, sollte nicht vom deutschen Staat finanziert werden (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 92–94). Unter dem Vorwand des Respekts vor der nichtdeutschen Kultur sei es zudem nicht angemessen, »Menschen anderer Staatszugehörigkeit die Verpflichtung aufzuerlegen, ihre Kinder unserer Staatsschule zuzuführen, damit sie in der Gedankenwelt unseres Volkes und als deutsche Staatsbürger erzogen werden« (Storck 1927/28, S. 243 zit.n. Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 94).

Trotz des Schulpflichtausschlusses reichsausländischer und nichtösterreichischer Kinder blieben diese nicht notwendigerweise unbeschult, da sie private Schulen besuchen durften. Wenn zwischenstaatliche Verträge entsprechende Gegenseitigkeitsverbürgungen vorsahen, konnten sie zumindest als eine Kann-Bestimmung auch öffentliche Schulen besuchen. Dafür mussten ggf. weitere Voraussetzungen erfüllt werden, etwa, dass die unterrichtliche Versorgung der ›deutschen‹ Schüler*innen als nicht beeinträchtigt galt (Krüger-Potratz 2019, S. 387). Trotz der Hürden, die für nichtdeutsche Staatsangehörige in Bezug auf einen Schulbesuch bestanden, konnte paradoxerweise das Ausbleiben eines Schulbesuchs aufenthaltsrechtliche Konsequenzen haben und zum Ausweisungsgrund für eine Familie werden (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 91–92).

Der bisherige Verlauf der Geschichte zeigt also, dass die Rechtssubjektivität in Bezug auf die Schulpflicht stets durch die deutsche Volkszugehörigkeit bestimmt war (was auch inländische Minderheiten einschloss) und Ausschlüsse ausschließlich an die fehlende deutsche Staatsangehörigkeit gekoppelt waren, jedoch über Gegenseitigkeitsvereinbarungen ggf. dennoch ein Schulbesuch ermöglicht wurde. Dies änderte sich im Nationalsozialismus: Bisherige Gegenseitigkeitsvereinbarungen wurden prinzipiell für unwirksam erklärt. Die Möglichkeit eines Schulbesuchs von Kindern ohne Reichsangehörigkeit war abhängig vom Sozialstatus, von der natio-ethno-kulturellen Verortung und der außenpolitischen Situation. Kinder aus sog. ›feindlichen Staaten‹ waren ab 1939 vom Schulbesuch ausgeschlossen, ›nichtdeutschstämmige Wanderarbeitende‹ blieben unerwünscht (Krüger-Potratz 2019, S. 393–394).

Im Nationalsozialismus wurden bereits 1933 als ›jüdisch‹ oder ›polnisch‹ Klassifizierten die deutsche Staatsangehörigkeit entzogen. Kurze Zeit darauf wurden die deutschen Staatsangehörigen in ›Reichsbürger‹ und die »mindere Klasse der einfachen Staatsangehörigen« (Küster 2007, S. 204) unterteilt. Die zunehmende Entrechtung der als ›nicht-arisch‹ Klassifizierten zeigt sich auch im Schulbereich: Die Anzahl an Schulplätzen wurde an weiterführenden Schulen prinzipiell verringert. Der Anteil an Sekundarschüler*innen mit ›nicht-arischer‹ Herkunft auf 5 Prozent begrenzt und durfte bei Neuaufnahmen maximal 1,5 Prozent betragen. Weiterhin bestand gemäß dem Gesetz über die Schulpflicht vom 6. Juli 1938 im deutschen Reich eine allgemeine Schul-

pflicht für die Dauer von acht Jahren, durch die »die Erziehung und Unterweisung der deutschen Jugend im Geiste des Nationalsozialismus« gesichert werden sollte (Edelstein und Veith 2017). 1938 durften als ›jüdisch‹ klassifizierte Kinder und Jugendliche keine öffentliche Schule mehr besuchen. Jüdische Gemeinden, denen zuvor finanzielle Mittel entzogen wurden, waren zur Errichtung jüdischer Schulen gezwungen, die 1942 als Folge eines absoluten Beschulungsverbots für als ›jüdisch‹ klassifizierte Kinder und Jugendliche geschlossen wurden (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 45). Zahlreiche dieser Kinder wurden – wenn nicht außer Landes gebracht oder versteckt gehalten – deportiert und im nationalsozialistischen Deutschland getötet (ebd.).¹² Zudem wurden nach 1934 ehemalige heilpädagogisch orientierte ›Hilfsschulen‹ als ›Sonderschulen‹ reanimiert, in die Kinder, denen Lernschwierigkeiten zugeschrieben wurden, ausgesondert wurden. Die als ›bildungsunfähig‹ markierten Kinder wurden Opfer von Euthanasie oder waren davon bedroht (Edelstein und Veith 2017).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass innerdeutsche Minderheiten zwar (abgesehen vom Nationalsozialismus) stets in die Schulpflicht eingeschlossen und damit formal als Rechtssubjekte adressiert waren. Aufgrund der besonderen Bedeutung der deutschen Sprache als Begründung der Nationalstaatlichkeit erhielten sie jedoch kaum durchsetzbare (sprachliche) Rechte, was sich im Ausschluss ihrer Sprachen in Schule sowie im öffentlichen Bereich widerspiegelt. Ausländische Staatsangehörige waren von der Schulpflicht ausgeschlossen, wobei die Möglichkeit zum Schulbesuch von Kapazitäten und Gegenseitigkeitsvereinbarungen mit dem entsprechenden Staat abhing. Ihre Beschulung war nachrangig und umstritten, die Priorität lag auf der Deckung des Schulbedarfs für diejenigen, die als die legitimen staatlichen Rechtssubjekte galten: die deutschen Staatsangehörigen. Im Nationalsozialismus jedoch wurde die deutsche Staatsangehörigkeit in unterschiedliche Gruppen stratifiziert und einigen dieser Gruppen nicht nur der Zugang zu Gütern, sondern auch ihre Existenz und das Recht auf ein Leben abgesprochen.

2.2 Ab Mitte des 20. Jahrhunderts: Schulpflichteinschluss auch bei nichtdeutscher Staatsangehörigkeit

Im Folgenden geht es um die Beschulungssituation in der Bundesrepublik Deutschland nach Abschluss der unmittelbaren Nachkriegszeit, die von Migrationsbewegungen in ein bis dahin unbekanntes Ausmaß in alle Richtungen gekennzeichnet war. Auf die Schulpflichtsituation in der Deutschen Demokratischen Republik wird nicht eingegangen.

›Displaced Persons‹, d.h. Personen, die während des zweiten Weltkrieges nach Deutschland zur Zwangsarbeit oder durch Deportation verschleppt wurden oder

12 Die Anzahl von Geflüchteten, Vertriebenen und Deportierten im Zuge des zweiten Weltkrieges wird von Oltmer (2020, S. 144–145) auf 50–60 Millionen in Europa geschätzt. Weltweit nahmen 80 Staaten eine halbe Million Geflüchtete aus Deutschland auf. Der deutschen Vernichtungspolitik fielen sechs Millionen als ›Juden‹ Kategorisierte (Shoa), zwischen 220.000 und 500.000 als ›Sinti und Roma‹ Kategorisierte (Porajmos), 250.000 Menschen mit Behinderungen, Tausende Homosexuelle, 1.900 Zeug*innen Jehovas, zahlreiche politische Gegner*innen und Widerständler*innen sowie Millionen von sowjetischen, polnischen und serbischen Zivilist*innen und Kriegsgefangene zum Opfer.

geflüchtet waren (Karakaoğlu et al. 2019, S. 4–5), waren den deutschen Nachkriegsbehörden nicht willkommen. Dies drückt sich etwa in der verhaltenen Ausstellung von Niederlassungserlaubnissen und in der zunächst nicht erfolgten Aufnahme von Kindern in die Schulpflicht aus. Sie standen jedoch unter dem Schutz der Alliierten und viele warteten auf die Möglichkeit einer Rückkehr. Sie wurden in Ersatz- oder Lagerschulen unterrichtet, die einen Sonderstatus hatten und den Vereinten Nationen unterstanden (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 96–97). Von ehemals 14 Millionen waren 1949 noch ca. 412.000 ›Displaced Persons‹ in der Bundesrepublik. Diese erhielten erst zwei Jahre später auf Druck der Alliierten ein besonderes Niederlassungsrecht (ebd., S. 38). In den ersten Jahren nach 1945 galt noch das Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938, welches die Schulpflicht nur für Kinder und Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit, mit Wohnsitz und gewöhnlichem Aufenthalt im Inland vorsah (Hansen 2002, S. 64). In ihrer Empfehlung »Schulpflicht für Ausländer« plädierte die KMK (1952) für eine entsprechende Ausweitung der Schulpflichtregelungen in den Bundesländern: Zugunsten einer »Vermeidung von Schwierigkeiten und ungleichen Rechtsverhältnissen« sollte die Schulpflicht »durch geeignete gesetzliche Bestimmungen auch auf heimatlose Ausländer [=›Displaced persons‹, Anm. J.F.] [...] sowie auf Angehörige fremder Staaten und Staatenlose, die in der Bundesrepublik ihren Wohnsitz oder dauernden Aufenthalt haben« (ebd.), ausgeweitet werden. Gogolin und Krüger-Potratz (2020) verstehen dies als »erste Veränderungen gegenüber der prinzipiell ausgrenzenden preußischen Schulpolitik für ausländische Kinder und Jugendliche in der Weimarer Republik« (ebd., S. 137). Jedoch sei die »Logik der Ausgrenzung« noch nicht durchbrochen worden, was sich u.a. daran zeigt, dass die ›Displaced Persons‹ in den Bundesländern nur per Erlass in die Schulpflicht aufgenommen wurden.

Anhaltend über viele Jahrzehnte war zudem die Migration von Menschen in die Bundesrepublik relevant, die als natio-ethno-kulturell ›Deutsch‹ betrachtet wurden. Dies betraf einerseits diejenigen, die aus Gebieten kamen, die vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs zum Deutschen Reich gehörten und andererseits auch Migrant*innen aus Osteuropa oder Nachfolgestaaten der Sowjetunion (Vogel und Dittmer 2019, S. 7). Gemäß Art. 116 des Grundgesetzes in der neu gegründeten Bundesrepublik Deutschland wurden sie über eine Einbürgerung zu deutschen Staatsangehörigen gemacht, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit nicht bereits hatten.¹³ Aufgrund der deutschen Staatsangehörigkeit waren sie formal politisch, rechtlich und sozial gleichgestellt (Söhn 2012, S. 165) und wurden zudem durch »ein vielschichtiges und umfangreiches Integrationsinstrumentarium« (Puskepeleit und Krüger-Potratz 1999b, S. 269) unterstützt, welches unter-

13 Auf Antrag eingebürgert werden konnten gemäß Art. 116 GG alldiejenigen, die »als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden« hatten (ebd., Abs. 1) sowie »frühere deutsche Staatsangehörige, denen zwischen dem 30. Januar 1933 und dem 8. Mai 1945 die Staatsangehörigkeit aus politischen, rassistischen oder religiösen Gründen entzogen worden ist, und ihre Abkömmlinge« (ebd., Abs. 2). Karakaoğlu et al. (2019, S. 3) schließen daraus, dass damit »von Beginn der Bundesrepublik an klargestellt [war, J.F.], dass die Bevölkerung auch durch Zuwanderung Deutscher wachsen konnte« (ebd.).

schiedliche Eingliederungsleistungen und Vergünstigungen enthielt.¹⁴ Ihre Migration wurde – zumindest bis in die 1980er Jahre – von offizieller politischer Seite als »einheitlich positiv« bewertet (ebd., S. 166), als eine demographische, wirtschaftliche und soziale Bereicherung dargestellt und ihre Aufnahme als »nationale Aufgabe« deklariert (ebd.).

Zwischen 1950 und 2016 migrierten mehr als 4,5 Millionen Personen in die Bundesrepublik (Bundeszentrale für politische Bildung 2018), die als natio-ethno-kulturell ›Deutsch‹ wahrgenommen wurden und die deutsche Staatsangehörigkeit erhielten. Ein Drittel davon war minderjährig (Vogel und Dittmer 2019, S. 8) und als deutsche Staatsangehörige auch schulpflichtig. Die bildungspolitischen Maßnahmen zielten darauf ab, die in den Herkunftsländern begonnenen Schul- und Bildungskarrieren in Deutschland fortzusetzen. Sie umfassten alle Bereiche und Stufen des Bildungssystems, einschließlich Kindergarten, höhere Schulformen im Sekundarbereich und Hochschulen (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 101). Zudem wurde ihnen eine Vielzahl an personell und materiell gut ausgestatteten spezifischen bildungsbezogenen Maßnahmen wie Bildungsberatungsangebote, Nachmittagsbetreuung, Stipendien und Intensivkurse in der deutschen Sprache für unterschiedliche, auch höherrangige, Bildungsbereiche zuteil.¹⁵ Obwohl mit dem Mauerfall Anreize für diesen Migrationspfad durch Aufnahmekontingente, den Abbau von Privilegien und die Einführung von Auflagen, wie z.B. dem Vorweis von Deutschkenntnissen, zunehmend reduziert wurden (Vogel und Dittmer 2019, S. 8–9), blieben zahlreiche Ausnahmeregelungen bestehen (Söhn 2012, S. 169). Im Bildungsbereich begannen sich mit zunehmender Migration die Art der Aufnahme, Eingliederung und Förderung an die Bildungsmaßnahmen für die Kinder von Arbeitsmigrant*innen anzugleichen (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 101).

Auffällig ist, dass alle auf Migration bezogenen Beschlüsse und Empfehlungen der KMK von Anfang an bis in die frühen 1990er Jahre danach differenziert waren, ob den Migrant*innen die ›deutsche Volkszugehörigkeit‹ zugeschrieben wurde oder nicht (Karakışoğlu et al. 2019, S. 2). Insofern wurde in der neu gegründeten Bundesrepublik auch im Bildungsbereich die »nationalstaatliche und ethnische Kategorisierung der Bevölkerung« (Puskeppleit und Krüger-Potratz 1999b, S. 269) aus der Weimarer Republik (und davor) fortgesetzt.¹⁶ Beschulungskonzepte waren im Einklang mit der Migrationspoli-

14 Sie wurden z.B. im Hinblick auf die Rentenversicherung so behandelt, als hätten sie ihr ganzes Arbeitsleben in Deutschland verbracht und Beiträge entrichtet (Mohr 2005, S. 390). Zugleich ist jedoch auch darauf hinzuweisen, dass sich Zahlreiche im Hinblick auf ihr institutionalisiertes Bildungskapital, insb. Bildungsabschlüsse und berufliche Positionen, als entwertet betrachten mussten.

15 1956 wurde durch das Familienministerium ein Garantiefonds für Bildungsmaßnahmen für sog. ›Aussiedlerfamilien‹ eingerichtet. Für Studierende und Akademiker*innen gab es seit 1965 mit der Otto-Benecke-Stiftung ein spezielles Stipendienprogramm (Puskeppleit und Krüger-Potratz 1999b, S. 177–178).

16 Die Bundesrepublik Deutschland wird damit dem Typus des »ethnischen Immigrationsregimes« (Mohr 2005, S. 384; Benhabib 2009, S. 67) zugeordnet. Diesen zeichnet aus, dass das »politische Gemeinwesen als Abstammungsgemeinschaft mit einer gemeinsamen Sprache, Kultur und Staatsbürgerschaft begriffen« wird (Mohr 2005, S. 384) und Immigrant*innen, die als derselben ethnischen Gruppe zugehörig identifiziert werden, privilegiert behandelt werden. Ein weiteres Kennzeichen des Typus ist »die starke Kontrolle der Zuwanderung fremdethnischer Migranten durch

tik für Migrant*innen mit deutscher Volkszugehörigkeit auf den »dauerhaften Verbleib« und für Migrant*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit bzw. Volkszugehörigkeit bis in die 1990er Jahre hinein »überwiegend auf Rückkehr« ausgerichtet (Karakasoğlu et al. 2019, S. 2; Puskeppeleit und Krüger-Potratz 1999b, S. 269–270).

Was die Bedingungen der Migration sowie der Bleibe- und Bildungsperspektiven derjenigen betraf, die im Zuge der Arbeitskräfteanwerbung¹⁷ in der Nachkriegszeit in die neu gegründete Bundesrepublik Deutschland kamen, so fußten diese auf gänzlich anderen Prämissen als bei den als natio-ethno-kulturell »Deutsch« Verorteten: Der Aufenthalt sog. »Gastarbeiter(*innen)« wurde politisch als »vorübergehendes Phänomen« (Karakayali 2008, S. 103) definiert, was sich aufenthaltsrechtlich in der Erteilung vorübergehender Aufenthaltsgenehmigungen von zwei Jahren ausdrückte und informell über ein Rotationsprinzip und die Unterbringung in speziellen Wohnheimen für Arbeitsmigrant*innen gefördert wurde (ebd.). Diese Rotationsannahme hatte zur Folge, dass »weder staatliche Stellen noch Verbände und Interessensgruppen es als erforderlich ansahen, Planungen und Konzepte zur Integration der Angeworbenen und ihrer Familien zu entwickeln« (Puskeppeleit und Krüger-Potratz 1999a, S. 1) sowie »kein Interesse« daran bestand, »große Investitionen in die schulische Integration der neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen zu tätigen« (Reich 2017, S. 79). Zudem konzentrierten sich die Reformanstrengungen der 1960er und 70er Jahre auf die gravierende Bildungsbenachteiligung von Mädchen, die sich in der Kunstfigur des »Katholischen Arbeitermädchens vom Lande« verdichtete und innerhalb von 20 Jahren ausbalanciert wurde (Radtke 1996, S. 53–54).

Zu Beginn der Phase der Arbeitskräfteanwerbung kamen Arbeitsmigrant*innen vor allem ohne ihre Familie (Hopf 1981, S. 839), sodass der Anteil an Minderjährigen anfänglich relativ gering war. Familienangehörige wurden jedoch zunehmend nachgeholt – was sich angesichts des Anwerbestopps von 1973 und der Abschaffung legaler Pendelmigrationsmöglichkeiten als »paradoxe Effekt« verstärkte (s. Radtke 1996, S. 49).¹⁸ Mit dem nicht beabsichtigten Wandel vom vorübergehenden Import von Arbeitskräften zur Niederlassung der Menschen und ihrer Familien begann nicht

Zuwanderungschancen nur für ökonomisch notwendige Arbeitsmigranten und hohe Hürden bei der Einbürgerung« (ebd.).

- 17 Die sich im Aufschwung befindende westdeutsche Wirtschaft verlangte mehr Arbeitskräfte als in der Bundesrepublik verfügbar waren. Ab 1955 wurden zur Deckung des Bedarfs Personen aus Italien, in den 1960ern aus Griechenland, Spanien, Portugal, der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Marokko, Tunesien und 1970 aus Südkorea angeworben. Es sei an dieser Stelle aber auch betont, dass fast allen Abkommen bereits eine Migrationsbewegung *vor*aus ging und dass die Abkommen daher als staatliche Reaktion auf autonome Bewegungen von Migrant*innen zu lesen sind (Bojadžijev 2008, S. 97).
- 18 Von 14 Millionen Menschen, die zum Zweck der Arbeit nach Deutschland migriert waren, kehrten zwar im Zuge des Anwerbestopps 11 Millionen wieder zurück (Bade und Oltmer 2005a, S. 73). Die 2,6 Millionen Verbliebenen, die sich 1973 in der Bundesrepublik befanden, holten jedoch Familien nach, sodass weitere 1,4 Millionen hinzukamen. Es sei darauf hinzuweisen, dass oft das »Bild der männlich geprägten »Gastarbeitermigration« überwiegt (Mattes 2019). Dabei ist der Anteil von Frauen zwischen 1960 und 1973 von 15 auf über 30 Prozent angestiegen. Während der Anteil an nichtdeutschen Staatsangehörigen an der Bevölkerung 1961 noch 1,2 Prozent betragen hatte, machte er 1973 bereits 6,4 Prozent aus (Friedrichs 2010, S. 32).

nur die Einführung als »integrationsfördernd« bezeichneter, jedoch restriktiver und bevölkerungspolitischer Kontrollmaßnahmen (s. Karakayali 2008, S. 157–159). Auch die pädagogische Beschäftigung mit Migration begann »sehr zögerlich und unwillig« (Nohl 2014, S. 21–22). Fragen der »richtigen Beschulung« (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 96) der Kinder von Arbeitsmigrant*innen – wobei zuvor von »Gastarbeitern« und später von »Ausländern« gesprochen wurde (Bojadžijev 2008, S. 232) – bildeten sich in der Erziehungswissenschaft allmählich als Teildisziplin unter dem Namen »Ausländerpädagogik« oder »Assimilationspädagogik« heraus (s. Nohl 2014). Die im Schulalter Nachgeholtten galten als »Seiteneinsteiger« und als »besonders problematisch« (Reich 2017, S. 78; Radtke 1996).

Im Gegensatz zu den als »deutschstämmig« geltenden Migrant*innen, die größtenteils als »integrationswillig« und »integrationsfähig« wahrgenommen wurden (Puskeppeleit und Krüger-Potratz 1999b, S. 271), wurden die als sog. »Gastarbeiter*innen« Eingereisten »überwiegend als wirtschaftliche, soziale und ökologische Gefahr sowie als kulturelle Überfremdung und mithin als Gefährdung des »sozialen Friedens« (ebd.) apostrophiert. Sie galten nicht nur als »fremd«, weil sie keinen deutschen Pass hatten, »sondern (auch) weil sie als einer fremden Kultur zugehörig angesehen werden. Deshalb – so das mehr oder weniger offenliegende Denkmuster – verbiete sich unabhängig von der Frage der Integrationswilligkeit und -fähigkeit letztlich die Integration« (ebd., S. 271). Damit wurde an Argumente aus Diskussionen um den Einbezug von »reichsausländischen« Schüler*innen in die Schulpflicht aus der Weimarer Republik angeknüpft (s. Kap. I.2.1). Diese Diskurslinien verdeutlichen, wie umstritten es lange Zeit war, ob die Kinder der sog. »Gastarbeiter(inn)en überhaupt ein Recht und eine Pflicht zum Schulbesuch haben« (Nohl 2014, S. 23). Erst im Zuge der 1960er Jahre wurden Kinder mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit und »mit gewöhnlichem Aufenthalt« nach und nach in allen Bundesländern in die allgemeine Schulpflicht aufgenommen. Befördernd dafür war insb. der KMK-Beschluss von 1964 »Unterricht für Kinder von Ausländern«, der als »erste direkte bildungspolitische Reaktion auf die nun nicht mehr zu übersehenden Folgen der Arbeitsmigration durch Anwerbung interpretiert werden« kann (Puskeppeleit und Krüger-Potratz 1999a, S. 6). Dieser kurz und vage gehaltene Beschluss legt mit dem Einbezug »ausländischer Kinder«¹⁹ (KMK 1964, Abs. 1) in die Schulpflicht, mit Empfehlungen zu Deutschlernklassen (Abs. 2) sowie muttersprachlichem Ergänzungsunterricht (Abs. 3) folgenreiche Weichen für die Beschulung im Kontext von Migration.

Auch wenn im Text des KMK-Beschlusses von 1964 kein Bezug auf verschiedene menschenrechtliche Konventionen und Abkommen auf internationaler und europäischer Ebene genommen wird und sich »ohne Einblick in die Protokolle und Schriftwechsel [...] nichts Genaueres sagen« lässt (Puskeppeleit und Krüger-Potratz 1999a, S. 7), so vermuten

19 Darin heißt es: »Die Unterrichtsverwaltungen der Länder sehen es als ihre Verpflichtung an, den Kindern von Ausländern den Eintritt in die deutsche Schulen zu ermöglichen und durch geeignete Maßnahmen zu erleichtern« (KMK 1964). Während acht Bundesländer bereits vor dem KMK-Beschluss Schulpflichtregelungen getroffen hatten, folgten die anderen erst später und 1966 trafen auch die letzten drei westdeutschen Bundesländer entsprechende Regelungen (Krüger-Potratz 2019, S. 394).

mehrere Expert*innen (s. z. B. auch Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 98; Nohl 2014, S. 23), dass die Unterzeichnungen menschenrechtlicher Abkommen »eine Rolle gespielt haben dürften« (Puskeppleit und Krüger-Potratz 1999a, S. 7).

In der KMK-Empfehlung »Unterricht für Kinder von ausländischen Arbeitnehmern« von 1971 wird zu Beginn festgestellt, dass die »Gesetze über die Schulpflicht (Vollzeitschulpflicht und Berufsschulpflicht) [...] inzwischen in allen Ländern der Bundesrepublik auch für die ausländischen Kinder und Jugendlichen« (ebd., Abs. 1) gelten. Puskeppleit und Krüger-Potratz (1999a) bewerten dies als einen »Meilenstein in der bundesdeutschen Geschichte« (ebd., S. 13): »Denn erstmals waren in der Geschichte des nationalstaatlichen deutschen Bildungswesens staatsangehörige wie auch nicht-staatsangehörige Kinder in allen formalen Fragen der Beschulung gleichgestellt, und dies in allen Bundesländern« (ebd.). Auf der formalrechtlichen Ebene von der Schulpflicht ausgeschlossen blieben jedoch diejenigen mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus, was im Folgenden weiter ausgeführt wird.

2.3 Schulpflichtausschluss bei »ungesichertem Aufenthaltsstatus«

Was Schulpflichtausschlüsse im Kontext von ungesicherten Aufenthaltsverhältnissen anbelangt, so ist zunächst festzustellen, dass nach dem Anwerbestopp der Familiennachzug zu den ehemaligen, inzwischen sesshaft gewordenen sog. »Gastarbeiter*innen« restriktiver gehandhabt wurde. Bestimmungen zu Wohnverhältnissen als Voraussetzung für die Autorisierung zum Familiennachzug führten nicht zwingend dazu, dass dieser nicht stattfand. Stattdessen wurden Familienangehörige, insb. Kinder und Jugendliche, ohne eine vorherige staatliche Autorisierung nachgeholt (s. Kischkewitz und Reuter 1980, S. 29), was für diese eine Einschränkung ihrer Rechte zur Folge hatte: Die Kinder befanden sich dann als »Papierlose« im Land (s. Kap. I.3.5), galten nicht als schulpflichtig und hatten prekäre Bildungsrechte.

Das Migrationsgeschehen Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre war von verschiedenen Einflüssen geprägt: Als Konsequenz der Öffnung des »Eisernen Vorgangs« kam es zu einem Anstieg von sog. »Aussiedler*innen«, bzw. wurden sie ab 1993 als »Spätaussiedler*innen« bezeichnet. Darüber hinaus spielte weiterhin der Familiennachzug aus den früheren Anwerbeländern, insb. Türkei und Marokko (Radtke 1996, S. 49) sowie die Migration aus humanitären Gründen, die ab Ende der 1970er Jahre relevanter wurde, eine Rolle. Die Aufnahme Geflüchteter und Schutzsuchender erfolgte zum einen gesteuert über Kontingente,²⁰ was mit einer Aufenthaltsgenehmigung, Arbeitserlaubnis und Eingliederungshilfen wie Sprachkurse, Beratung und Betreuung verbunden war (Ha 2020). Zum anderen erfolgte die Aufnahme auch ungesteuert über eine im Vorfeld nicht autorisierte Einreise und einen Asylantrag. Das deutsche Asylrecht war europaweit einzigartig, da es nicht nur nach der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) galt, sondern auch im Grundgesetz in Art. 16 verankert war (Heck 2008, S. 74). Als die Anträge auf Asyl an

20 Bis in die 1990er Jahre wurden auf diese Weise 46.000 sog. »boat people« aus Vietnam (s. Ha 2020) und von Verfolgung bedrohte Jüd*innen aus anderen Staaten aufgenommen (s. Belkin 2017).

stiegen,²¹ wurden die Rechte von Asylsuchenden vor dem Hintergrund des Generalverdachts eines »Asylmissbrauch[s]« (Karakayali 2008, S. 172) zunehmend eingeschränkt. Der 1993 geschlossene sog. »Asylkompromiss«²² führte neben weiteren Restriktionen zu einem speziellen Rechtsstatus außerhalb des Asylverfahrens für Personen, die aufgrund von Krieg und Bürgerkrieg geflüchtet waren. Dies betraf vor allem Geflüchtete aus dem zerfallenen Jugoslawien, die statt Asyl den ungesicherten Rechtsstatus einer Duldung erhielten, begleitet von Abschiebestoppregelungen (Rühl und Currie 2004, S. 48). Damit wurden Zahlreiche zu Langzeitgeduldeten. Sie kehrten entweder ab Ende der 1990er Jahre von sich aus zurück – auch aufgrund mangelnder Aussicht auf ein Bleiberecht – oder wurden abgeschoben, darunter viele mit Kindern. Nur wenigen gelang die vorbehaltlose rechtliche Anerkennung als »Flüchtling« oder die Verstetigung ihres Aufenthalts über Altfallregelungen (Vogel und Dittmer 2019, S. 18–19).

Die unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Positionen im Rahmen der Schutzsuche und die abgestufte Gewährung von Rechten wirkten sich auch im Bereich der Schulpflicht aus: Zur Gruppe der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen gehörten diejenigen, die entweder einen mehr oder weniger gesicherten Aufenthaltsstatus hatten, d.h. als »Flüchtling« nach Art. 16 GG oder über das Kontingentgesetz anerkannt wurden, oder jene, denen eine Schutzberechtigung nach der GFK zuerkannt wurde. Zur Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die in mehreren Bundesländern nicht schulpflichtig waren, zählten diejenigen, die sich noch im Asylverfahren befanden, als sog. »(Bürger-)Kriegsflüchtlinge« oder aus anderen Gründen geduldet wurden.

Mitte/Ende der 1990er Jahre gab es aus den Erziehungswissenschaften erste Publikationen und Forschungsarbeiten, die »die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylbewerbern« (so der Untertitel des Sammelbandes »Schule für alle« von Becker et al. 1997), untersuchten und evidenzbasiert kritisierten. Es wurden Überblicksdarstellungen zur Beschulungssituation und Schulpflichtregelungen in den Bundesländern im Kontext von Migration und Schutzsuche erstellt (Gogolin et al. 2001) und in der Folge

21 Im Jahr 1980 stellten 108.000 Menschen einen Asylantrag (Bade und Oltmer 2005b), 1990 waren es 193.000 und 1992 war mit 438.000 Asylanträgen eine bisherige Höchstanzahl erreicht (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2020b). Im Jahr 2000 betrug der Anteil der Minderjährigen an den 108.000 Asylantragssteller*innen mindestens ein Drittel (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2020a).

22 Kurz davor kam es zu zahlreichen rassistischen und rechtsextremen Übergriffen und Brandanschläge auf Unterkünfte für Geflüchtete (Heck 2008, S. 76; Bade und Oltmer 2005b). Von Seiten der Politik wurde darauf mit einer Begrenzung der Immigration von den nun als *Spätaussiedler**innen kategorisierten sowie einer Verschärfung des Asylrechts in Form des »Asylkompromisses« reagiert. Mit einer Änderung im Grundgesetz (Art. 16a) wurde das Konzept der sog. »sicheren Herkunftsstaaten«, die Drittstaatenregelung und das Flughafenverfahren eingeführt. Migrationswissenschaftler*innen deuten dies als einen Wandel des europaweit vergleichsweise liberalsten Asylrechts zur »zuwanderungsfeindlichste[n] Praxis« (Heck 2008, S. 78). An die bereits in den 1980er Jahren erfolgten Einschränkungen in Bezug auf das Recht auf Arbeit, soziale Leistungen und die Bewegungsfreiheit (Residenzpflicht, Lagerunterbringung) wurde angeknüpft und zudem in Form des Asylbewerberleistungsgesetzes ein sozialrechtliches Sondergesetz geschaffen. Mit diesem wurden Asylsuchende und Geduldete aus dem regulären sozialen Sicherungssystem ausgegliedert.

Ausschlüsse als rechtswidrig angeprangert (Hartmann-Kurz 1997; Neumann und Reuter 1997) oder moralische (Becker und Dörband 1997) und »pädagogische Argumente für die Notwendigkeit eines Schulbesuchs« (Kohler 1997) angeführt. Die Forschungen aus 1990er Jahren zeigen auf, dass bei den Schulpflichtregelungen in den Bundesländern in Bezug auf einen ungesicherten Aufenthaltsstatus drei Gruppen gebildet wurden: sog. »(Bürger-)Kriegsflüchtlinge«, Asylsuchende und Geduldete. Diese waren in unterschiedlichem Maße in die Schulpflicht ein-, bzw. von dieser ausgeschlossen (für eine auf Basis von Neumann und Reuter 1997 erstellte Übersicht s. Anhang II, Tabelle 1A). Nur Schleswig-Holstein sah für alle drei Gruppen eine Schulpflicht ohne Einschränkung vor. Sieben andere Bundesländer, darunter Bremen, schlossen nur die sog. »Kriegsflüchtlinge« von Beginn an in die Schulpflicht ein. In sechs Bundesländern waren alle drei Gruppen grundsätzlich von der Schulpflicht ausgeschlossen. Einige davon etablierten zumindest ein Schulbesuchsrecht, wonach ein Schulbesuch auf den elterlichen Wunsch hin ermöglicht werden sollte. Hartmann-Kurz (1997) wies jedoch darauf hin, dass Eltern in »Sammelagern« keine Kenntnis über diese Beschulungsmöglichkeit erlangten oder aber ihr Schulbesuchswunsch durch das Schulamt oder die Schulen selbst abgelehnt wurde (ebd., S. 73).

Die Sektion »International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)« der DGfE forderte 1998 in ihrer Resolution »Schulpflicht von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus (vor allem Asylbewerber)« die Bundesländer zu einer Aufnahme in die Schulpflicht sowie die KMK dazu auf, »eine für alle Bundesländer einheitliche und verbindliche Regelung zu vereinbaren« (Hartmann-Kurz 2002, S. 21). Tatsächlich wurde im KMK-Beschluss »Bericht Zuwanderung« von 2002 am Rande darauf hingewiesen, dass sich »Bildungsangebote für Migrantenkinder [...] an deren Lernbedürfnissen und nicht an deren formalrechtlichem Status (Ausländer, Aussiedler, Flüchtling, Asylbewerber) orientieren sollten« (KMK 2002, S. 8). Als Maßnahme der Sicherung des Schulbesuchs für alle Kinder und Jugendlichen wird empfohlen, Kinder von Asylsuchenden in die Schulpflicht einzuschließen (ebd., S. 19). Wenn auch einige Bundesländer die Schulpflichtregelungen in den Folgejahren modifizierten, so gibt es nach wie vor keine einheitliche Regelung, wie sie von der SIIVE gefordert wurde. Wie in Kapitel I.3.4.2 aufgezeigt wird, bestehen direkt oder indirekt formale Schulpflichtausschlüsse in Bezug auf den aufenthaltsrechtlichen Status in zahlreichen Bundesländern weiterhin fort.

2.4 Eingeschränkte Bildungsbeteiligung für migrierte Kinder und Jugendliche seit den 1970er Jahren

Seit den 1970er Jahren lässt sich einerseits beobachten, dass die Tatsache der Migration und die faktische Niederlassung zahlreicher Familien die bisherige enge Verknüpfung von Staatsangehörigkeit und Schulpflicht als Element der nationalstaatlichen Ordnung in Frage stellt. Verallgemeinernde formale Ausschlüsse von nichtdeutschen Staatsangehörigen von der Schulpflicht, die offensichtlich nicht mit Menschen- und Kinderrechten in Übereinstimmung sind, wurden abgeschafft. Andererseits setzten sich Ausschlüsse und Einschränkungen bei der Verwirklichung ihres Rechts auf Bildung fort, die sich auf die Bildungsteilhabe beziehen, jedoch nicht mehr als ein möglicher *Rechts-*

bruch angreifbar waren. Mit Bezug auf erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen, die die 1970er/80er Jahre fokussieren, lassen sich diesbezüglich drei Problemfelder ausmachen:²³

Das erste Problemfeld ist dadurch gekennzeichnet, dass ein Schulbesuch trotz der bestehenden Schulpflicht nicht für alle Kinder und Jugendlichen umgesetzt wurde. Auf der Grundlage von Repräsentativuntersuchungen wurde geschätzt, dass eine Dunkelziffer von 20 bis 35 Prozent der Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit Ende der 1970er Jahre keine Schule besuchten (Kischkewitz und Reuter 1980, S. 28–29). Kischkewitz und Reuter (1980) zählen zahlreiche Ursachen für einen fehlenden Schulbesuch auf, die sie familiär und kulturell verankern. Im Kontext von Diskursen, die migrierten Eltern aus bestimmten Herkunftsländern mangelndes Interesse an der schulischen Bildung ihrer Kinder unterstellten, wurde 1975 die Auszahlung des Kindergeldes zur Durchsetzung der Schulpflicht genutzt. Ausschließlich Eltern ohne deutsche Staatsangehörigkeit mussten für die Auszahlung des Kindergeldes bei den Behörden eine Schulbescheinigung über einen regelmäßigen Schulbesuch vorlegen. Bei einem fehlenden Schulbesuch – worüber die Schule das Arbeitsamt benachrichtigen konnte – wurde die Zahlung eingestellt (ebd., S. 32). Allerdings verweisen Kischkewitz und Reuter (1980) auf eine Untersuchung von Boos-Nünning, in der darauf aufmerksam gemacht wird, dass »schulwillige türkische Eltern« (ebd., S. 32) nach zahlreichen Bemühungen keine Möglichkeit erhielten, ihre Kinder in einer Schule anzumelden, was auf ein nicht bedarfsdeckendes Angebot an Plätzen zurückgeführt wird. Zusammen mit der Kindergeldregelung verdeutlicht dies, dass sich die fehlende institutionelle Verfügbarkeit und Zugänglichkeit zu schulischer Bildung (Dimensionen *Availability* und *Acceptability* des Rechts auf Bildung, Kap. I.1.2) auch negativ auf die Inanspruchnahme sozialer Rechte auswirken kann.

Das zweite Feld umfasst die Problematik, dass die staatliche Verpflichtung zur Bereitstellung von Bildung häufig zur Beschulung in einem »normabweichenden Unterricht« (Massumi 2019, S. 65) führte, die den temporären oder dauerhaften Ausschluss vom Zugang zu *regulärer* schulischer Bildung zur Folge hatte. Legitimiert wurde die abweichende Beschulungspraktik mit der »fremde[n] Sprache und Kultur« (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 94), die als Problem für die Integration in das Schulsystem markiert wurde, und mit dem Vorbehalt, dass die Kinder und Jugendlichen ggf. wieder in das Herkunftsland zurückkehren könnten. Die KMK (1964) empfahl, dass die Kinder von Arbeitsmigrant*innen nicht in der Regelklasse, sondern in »besondere[n] Klassen (Vorklassen)« (ebd., Abs. 2) beschult werden sollten, zumindest wenn »sie in größerer Zahl in einem Wohngebiet wohnen« (ebd.). In späteren Abkommen (KMK 1971) wird ein »integrationsverträglicher« Anteil auf ein Fünftel beziffert. In der KMK-Empfehlung von 1964 (auch 1971) wurde die Dauer dieser separierten Beschulung noch auf den Zeitpunkt begrenzt, zu dem ausreichend Deutschkenntnisse für die Teilnahme am »normalen Un-

23 Sowohl die Forschungserkenntnisse in Bezug auf die 2010er Jahre (Kap. I.4) als auch diese Untersuchung (Kap. III und IV) zeigen auf, dass diese Problemfelder nach wie vor bedeutsam sind. Emmerich et al. (2016) beobachten in Bezug auf die Situation im Jahr 2015/2016, dass »kompensatorische und separierende Beschulungsstrategien reaktiviert werden, die bereits für den bildungspolitischen Umgang mit der Arbeitsmigration der 1970er/1980er Jahre und mit den Flüchtlingsbewegungen Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre charakteristisch waren« (ebd., S. 116).

terricht« vorlägen (ebd.). Jedoch sind in zahlreichen Bundesländern unter Bezeichnungen wie ›Vorklasse‹ oder ›Vorbereitungsklasse‹ letztlich längerfristig »Ausländerklassen‹ bzw. national-homogene Klassen« (Gogolin und Krüger-Potratz 2020, S. 137) etabliert worden. In späteren KMK-Empfehlungen von 1976 und 1979 wurden sämtliche segregierende Beschulungskonzepte legitimiert: nationale Ersatzschulen, besondere Klassen für Kinder mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit und besondere zweisprachige Klassen. Im Gegensatz zu früheren Empfehlungen bestand das Ziel separierender Maßnahmen nicht mehr alleine darin, die migrierten Kinder in ihrem Deutscherwerb zu unterstützen, sondern vielmehr die deutschen Regelklassen »möglichst homogen zu halten« (Nohl 2014, S. 24) und zu ›entlasten‹. Da nur selten ein rascher Übergang in die Regelklassen betrieben wurde, bildeten die Klassen oft »eine Art ›ausländische Schule‹ in der deutschen Schule« (Gogolin und Krüger-Potratz 2020, S. 137) in Langform. Aus der Perspektive des Rechts auf Bildung berührt diese Problematik die Dimensionen der *Acceptability* und *Adaptability* von Bildung (Kap. I.1.2).

Das dritte Feld zeichnet sich durch einen problematischen Zugang zu höherrangiger Bildung aus. Der Besuch aller Sekundarschulformen war zwar *formalrechtlich* möglich, jedoch fehlte es an bildungsprogrammatischen Konzepten und Adressierungen von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit als Kandidat*innen für höherrangige Schulformen. An die Förderung einer akademischen Laufbahn wurde hier »ganz offensichtlich nicht gedacht« (Karakaşoğlu et al. 2019, S. 7). Im Gegensatz zu dem alle Bildungsbereiche umfassenden Konzept für sog. ›(Spät-)Aussiedler*innen‹ bezogen sich die Empfehlungen und Regelungen für die Kinder von Arbeitsmigrant*innen ausschließlich auf den Grund- und Hauptschulbereich.²⁴ Unterstützt wurde dies u.a. dadurch, dass Vorklassen für im Sekundarschulalter migrierte Kinder und Jugendliche mehr oder weniger ausschließlich an Hauptschulen angesiedelt waren. Wenn sie im Herkunftsland eine höhere Schulform besucht hatten, wurde damit der Anschluss an vorherige Bildungskarrieren und ein Bildungsaufstieg erschwert. Inwiefern migrierten Kindern und Jugendlichen höherrangige Schulformen offenstanden, blieb im Ermessen der Länder, bzw. war dies – da kaum Regelungen bestanden –, abhängig von den Schulverwaltungen und Schulen (Puskeppleit und Krüger-Potratz 1999a, S. 16). Zusätzlich zur Überrepräsentanz von Schüler*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (insbesondere aus den Anwerbestaaten) an Hauptschulen war eine solche auch an Sonderschulen beobachtbar (Hopf 1981, S. 842).²⁵ Die Regelungen zur Platzierung an Sonderschulen in der KMK-Empfehlung von 1976 lassen sich als eine Reaktion auf entsprechend vorherrschende institutionelle Platzierungspraktiken interpretieren. Darin

24 Puskeppleit und Krüger-Potratz (1999b) interpretieren dies als das Ergebnis einer natio-ethnokulturell kodierten Negativvorstellung zu sozialen Bedingungen sowie zu der Leistung und dem Niveau der Bildungssysteme der Herkunftsländer: »Diese Einschätzung wird zwar nirgends offen ausgesprochen, findet sich aber ›zwischen den Zeilen‹ und in der Auswahl der Regelungsgegenstände« (ebd., S. 272).

25 In den 1980er Jahren hatten sich die Anteile der Schüler*innen, für die ein Sonderschulbedarf festgestellt wurde, unter nichtdeutschen Staatsangehörigen verdoppelt, bei Schüler*innen mit türkischer Staatsangehörigkeit sogar mehr als verdoppelt. Zugleich hatte sich der Anteil unter den deutschen Staatsangehörigen halbiert (Gomolla und Radtke 2000, S. 328).

wird z.B. festgehalten, dass zur Aufnahme an einer Sonderschule dieselben Bestimmungen wie für »deutsche Schüler« gelten (ebd., Abs. 5.1) und darüber hinaus konstatiert, dass »mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache [...] kein Kriterium für Sonderschulbedürftigkeit« seien (ebd., Abs. 5.2). Zwischen und innerhalb der Bundesländer sowie zwischen einzelnen Schulen stellten Kischkewitz und Reuter (1980) sowie Hopf (1981) starke Divergenzen in der Verteilung von nichtdeutschen Staatsangehörigen auf Schulformen fest, die »bislang nicht erklärt werden könnten« (ebd., S. 843).

In einer späteren Untersuchung zu Entscheidungspraktiken in schulischen Organisationen in den 1990er Jahren boten Gomolla und Radtke (2009) einen Erklärungsansatz in Form der »institutionellen Diskriminierung«. Schulen nutzten zur Bearbeitung ihrer organisationalen Probleme (Selektion) natio-ethno-kulturelle Kategorisierungen und Zuschreibungen, um vergleichsweise häufigere Zurückstellungen bei der Einschulung, Übergangsentscheidungen in niedrigqualifizierende Schulformen und Sonderschulverfahren bei nichtdeutschen Staatsangehörigen zu legitimieren. Diese nach wie vor einzigartige Untersuchung und das Konzept der institutionellen Diskriminierung führte zu einer alternativen Beobachtungsperspektive in Bezug auf die Ursachenbestimmungen für eine ungleiche Bildungsbeteiligung. In den Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum wurden seltener die Funktionsweise des Bildungs- und Schulsystems und organisationales Handeln in den Blick genommen, sondern in der Regel vor dem Hintergrund einer defizitorientierten Fokussierung die Verantwortung bei den Eltern, Kindern oder Jugendlichen gesucht.

Bevor auf Erkenntnisse aus erziehungswissenschaftlichen Studien zu Beschulungsbedingungen bei Migration im Schulalter in den 2010er Jahren Bezug genommen wird, soll im nächsten Kapitel auf die für den Untersuchungszeitraum relevanten aufenthaltsrechtlichen Entwicklungen und statusrechtlichen Differenzierungen eingegangen werden. Hierbei wird auf migrations- und rechtswissenschaftliche Befunde, auf Informationsmaterial aus der aufenthaltsrechtlichen Beratung und direkt auf Gesetze zurückgegriffen.

3. Aufenthaltsrechtliche Rahmung des Schulzugangs: Vier Rechtszonen

Dem Merkmal »Aufenthaltsstatus« wird in der folgenden Untersuchung eine zentrale Bedeutung dafür zugeschrieben, dass der universale Rechtsanspruch auf Bildung ungleich umgesetzt wird (s. Einleitung) und stellt aus diesem Grund auch ein zentrales Differenzmerkmal für die Auswahl von Interviewpartner*innen dar (s. Kap. II.2 und III.3). In den folgenden Unterkapiteln werde ich die Stratifizierung von Statuspositionen entlang und innerhalb von vier Rechtszonen sowie die Folgen für Rechtsansprüche von Familien auszugsweise beschreiben. Zeitlich werden Regelungen in den 2010er Jahren fokussiert. Inhaltlich wird vor allem auf Regelungen eingegangen, die Einschränkungen oder Erweiterungen für die Inanspruchnahme des Bildungsrechts für Kinder und Jugendliche zur Folge haben können. Auf die in diesem Kapitel beschriebenen aufenthaltsrechtlichen Differenzierungen wird während der Analyse der Schulzugangsprozesse verwiesen bzw. werden diese dort ggf. weiter vertieft (Kap. IV).

3.1 Neue Migrationspfade ab dem 21. Jahrhundert und der Status von Minderjährigen

Die Bezeichnung als ›Einwanderungsland‹ wurde in der Bundesrepublik Deutschland stets öffentlich abgelehnt. So erklärten die Parteien CDU/CSU und FDP in ihrem Koalitionsvertrag von 1982 noch explizit: »Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland« (CDU-Extra 1982, S. 7).²⁶ Aus der Perspektive der Migrationsforschung widersprach diese politische Haltung nicht nur der historischen Wirklichkeit (Pries 2019, S. 31, s. Kap. II), sondern hatte auch zur Folge, dass integrationspolitische Maßnahmen erschwert wurden (Bade 2017, S. 27). Diese Positionierung ändert sich jedoch ab dem 21. Jahrhundert: Deutschland hat sich zunehmend »zum modernen Einwanderungsland entwickelt« und beschreibt sich auch als ein solches (ebd.). Ein entsprechender politischer Richtungswechsel wurde sowohl terminologisch als auch inhaltlich dadurch markiert, dass das seit 2001 verhandelte und 2005 in Kraft getretene ›Zuwanderungsgesetz‹²⁷ das zuvor gültige ›Ausländergesetz‹²⁸ ablöste. Zudem wurden Einbürgerungen zunehmend erleichtert, indem das vom *ius sanguinis* bestimmte Staatsangehörigkeitsrecht durch *ius soli*-Elemente ergänzt wurde (Mohr 2005, S. 384).²⁹ Vor dem Hintergrund eines ›Fachkräftemangels‹ wurden mit einer »von vornherein zur Einwanderung bestimmten Perspektive« (Vogel und Dittmer 2019, S. 12) neue Pfade für die Arbeitsmigration geöffnet.

Jedoch umschließt die Expansion von Rechten nicht alle Nicht-Staatsangehörigen, sondern Rechte werden für unterschiedliche Gruppen in Abstufungen gewährt oder eingeschränkt. In Anlehnung an Seyla Benhabib (2009) und Sonja Buckel (2013) unterscheide ich folgende vier zentrale Rechtszonen: 1) EU-Binnenmigration und der Aufenthalt von Unionsbürger*innen, 2) autorisierte Migration und autorisierter Aufenthalt von Nicht-EU-Staatsangehörigen, 3) Fluchtmigration und Aufenthaltspositionen im Rahmen der Schutzsuche, 4) nicht dokumentierte Migration und papierloser Aufenthalt.³⁰ Die Differenzierung der Rechtszonen begründet sich in unterschiedlichen Migrationspfaden und gesetzlichen Grundlagen, auf die in den nächsten Kapiteln weiter eingegangen wird. Innerhalb der jeweiligen Rechtszonen gibt es weitere Stratifizierungen und Hierarchisierungen von Statuspositionen und damit verbundene Einschränkungen oder Erweiterungen formaler Rechte.

26 Weiter heißt es: »Es sind daher alle humanitär vertretbaren Maßnahmen zu ergreifen, um den Zuzug von Ausländern zu unterbinden« (ebd.).

27 ›Zuwanderungsgesetz‹ ist der Kurztitel für das »Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern«.

28 ›Ausländergesetz‹ ist der Kurztitel für das 1965 verabschiedete »Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet«.

29 Bahnbrechend war etwa, dass Kinder, sofern zumindest ein Elternteil länger als acht Jahre in Deutschland mit einer unbefristeten Aufenthaltsgenehmigung lebte, bei ihrer Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit erlangen konnten – ohne dass die Eltern selbst deutsche Staatsangehörige waren (Mohr 2005, S. 390). 2014 sind außerdem die Möglichkeiten für eine doppelte Staatsangehörigkeit erweitert worden.

30 Wenn in den Kapiteln I.4, II, III und IV ein Rückbezug zu den Rechtszonen hergestellt wird, werden diesbezüglich folgende Abkürzungen genutzt: Rechtszone I (EU), II (autorisiert, Nicht-EU), III (Schutzsuche), IV (Papierlosigkeit).

Herauszustellen ist, dass sich die Position von Kindern und Jugendlichen maßgeblich danach unterscheidet, ob sie sich ohne oder mit ihren Sorgeberechtigten, i.d.R. ihren Eltern, in Deutschland befinden. Halten sie sich ohne Sorgeberechtigte auf (sog. ›unbegleitete Minderjährige‹), werden sie rechtlich als »Subjekte mit eigenen Rechten, Bedürfnissen und Wünschen« (Müller 2019, S. 70) wahrgenommen und zu Adressat*innen der Jugendhilfe. Diejenigen Minderjährigen, die mit Sorgeberechtigten einreisen oder von diesen nachgeholt werden, werden hingegen »in erster Linie als Anhang ihrer Eltern wahrgenommen und behandelt, nicht als eigenständige Persönlichkeiten und Träger eigener Rechte, mit ganz besonderen, kinderspezifischen Bedürfnissen« begriffen (Berthold 2014, S. 10) – auch wenn in Art. 2 KRK festgelegt ist, »dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status [...] seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt« werden müsse. Der Aufenthaltsstatus der Eltern und Sorgeberechtigten ist auch entscheidend dafür, ob und zu welchen Bedingungen ein Familiennachzug von ihren Kindern staatlicherseits autorisiert wird, wobei dies »sehr stark in unterschiedliche Ansprüche und Ermessensnormen ausdifferenziert« ist (BAMF 2022, S. 107). Die Migration von Kindern und Jugendlichen, die mit Sorgeberechtigten eingereist sind oder von diesen nachgeholt wurden, bezeichnen Karakaşoğlu und Vogel (2020) als »in doppeltem Sinne fremdbestimmt« (ebd., S. 9): Einerseits sind Kinder und Jugendliche davon abhängig, welche Migrationswege im Kontext staatlicher Bestimmungen überhaupt offenstehen und andererseits bestimmen die Eltern, welcher Weg gewählt wird.

Die folgenden Darstellungen der Rechtszonen werden zunächst mit einem Überblick in Bezug auf die quantitative Relevanz in den 2010er Jahren und die Anteile der Minderjährigen an den Migrationsbewegungen eingeleitet. Im Anschluss werden unterschiedliche rechtliche Positionen sowie entsprechende Erweiterungen und Einschränkungen von Rechtsansprüchen herausgestellt, die den Untersuchungszeitraum der 2010er Jahre adressieren. Vor dem Hintergrund des Forschungsthemas lege ich dabei einen Fokus auf Regelungen, die vor allem Familien, Kinder und Jugendliche (Familiennachzug, Familienleistungen) und den Zugang zu Bildung betreffen.

3.2 Rechtszone I: EU-Binnenmigration und Aufenthalt von EU-Bürger*innen

Seit der Gründung des Europäischen Wirtschaftsraums (EWG), in dem seit 1968 die Freizügigkeit für Arbeitnehmer*inne gilt, wurde für die Angehörigen der Mitgliedstaaten die Möglichkeit der Zuwanderung und Arbeitsaufnahme zunehmend ausgebaut.³¹ Zuzüge aus EU-Staaten stiegen zwischen 2011 und 2015 von 365.000 auf 685.000 pro Jahr an

31 Die Gründungsstaaten waren Belgien, die Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Luxemburg, die Niederlande und Italien. Nach dem Beitritt von Dänemark, Großbritannien (EU-Mitglied bis zum ›Brexit‹ im Januar 2021) und Irland im Jahr 1973 traten im Laufe der 1980er Jahre als sog. ›Süderweiterung‹ auch Griechenland, Portugal und Spanien bei. 1985 wurde das Schengener Abkommen geschlossen, welchem sich auch Staaten wie Lichtenstein, Schweiz, Norwegen und Island anschlossen. 1995 erweiterte sich die mit dem Vertrag von Maastricht (1992) gegründete Europäische Union um Finnland, Österreich und Schweden. Schließlich wurden 2004 als sog. ›Osterweiterung‹

und sanken in den Folgejahren nur gering. Gleichzeitig nahm jedoch die Abwanderung zu, sodass der Wanderungssaldo insgesamt sank (Graf 2019a, S. 5–11). Nach eigenen Berechnungen, basierend auf publizierten Daten des BAMF, betrug der Anteil an Minderjährigen an den Zuzügen aus EU-Staaten nach Deutschland zwischen den Jahren 2015 und 2019 im Durchschnitt 10 Prozent (s. Anhang II, Tabelle 2A).

Zahlreiche lokale, nationale und supranationale Rechtsordnungen unterscheiden »scharf zwischen den Rechten von Unionsbürgern und denen von Menschen aus Drittländern« (Benhabib 2009, S. 145). Die starke Rechtsposition der EU-Staatsangehörigen zeigt sich etwa darin, dass mit dem Vertrag von Maastricht (1992) eine eigenständige Position in Form der »Unionsbürgerschaft« geschaffen wurde, sodass nichtdeutsche Unionsbürger*innen rechtlich nicht als »Ausländer*innen« betrachtet werden und damit keine Adressat*innen des Aufenthaltsgesetzes sind. Stattdessen gilt für sie als Primärrecht die Grundrechtecharta (GRCh). Wesentliche Rechte werden zudem im Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) und in EU-Richtlinien geregelt.

Im Gegensatz zu allen anderen nichtdeutschen Staatsangehörigen haben Unionsbürger*innen ein Wahlrecht auf EU- und kommunaler Ebene. Prinzipiell gilt für sie in den EU-Staaten der Grundsatz der Inländergleichbehandlung und die allgemeine Freizügigkeit (Art. 45 GRCh), d.h. sie dürfen ebenso wie deutsche Staatsangehörige ihren Wohnort frei wählen und müssen sich melderechtlich registrieren. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland und der Erwerbsarbeits- bzw. Arbeitnehmer*innenstatus (Voigt 2017, S. 9) sind der maßgebliche Faktor für eine Differenzierung von Statuspositionen, bzw. für Abstufungen im Freizügigkeitsrecht. Diese erfolgen in drei Schritten: In den ersten drei Monaten ist das Freizügigkeitsrecht für Unionsbürger*innen und ihre mitgeführten oder nachziehenden Familienangehörigen voraussetzungslos. Sie haben jedoch noch keinen Anspruch auf Sozialleistungen (Lehner 2018, S. 293) oder Kindergeld – zumindest, wenn keiner Erwerbsarbeit nachgegangen wird (Bugaj-Wolf-ram 2019). Nach drei Monaten ist für die Fortführung einer Freizügigkeitsberechtigung konstitutiv, dass einer Erwerbstätigkeit als Arbeitnehmer*in oder Selbstständige*r nachgegangen, ein Studium oder eine Ausbildung aufgenommen wird oder ausreichende Existenzmittel, inklusive eines Krankenversicherungsschutzes, verfügbar sind (Lehner 2018, S. 291).³² Nach einem rechtmäßigen Aufenthalt von fünf Jahren, was z.B. ein konstantes Beschäftigungsverhältnis voraussetzt, erhalten Unionsbürger*innen das Daueraufenthaltsrecht (§ 4a Abs. 1 FreizügG/EU) und damit einen regulären Zugang zum Sozialleistungssystem.

Der Familiennachzug zu nichtdeutschen Unionsbürger*innen ist großzügiger geregelt als der zu deutschen Staatsangehörigen nach dem Aufenthaltsgesetz: Die Familienmitglieder müssen keine Deutschsprachkenntnisse nachweisen und Kinder können

die Staaten Estland, Lettland, Litauen, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn sowie Malta und Zypern, 2007 auch Bulgarien und Rumänien und 2013 Kroatien aufgenommen.

32 Um das Freizügigkeitsrecht nicht zu verlieren, muss ein entsprechendes Beschäftigungsverhältnis, Studium oder Ausbildung mindestens ein Jahr bestanden haben. Erst ab dann ist auch der Eintritt ins Grundsicherungssystem möglich. Jedoch sind Unionsbürger*innen wie deutsche Arbeitnehmer*innen aufgrund des Gleichbehandlungsgebots (§ 24 Abs. 1 AEUV) dazu berechtigt, bei geringfügiger Beschäftigung aufstockend Leistungen nach dem SGB II zu beziehen, ohne ihr Freizügigkeitsrecht zu verlieren (Lehner 2018, S. 292).

bis zum 21. Lebensjahr nachgeholt werden (Voigt 2017, S. 8). Im November 2020 wurde dieses Recht durch eine Änderung des § 2 FreizügG weiter expandiert, sodass auch Verwandte »in der Seitenlinie«, z.B. Nichten und Neffen, oder unverheiratete Lebenspartner*innen mitgeführt oder nachgeholt werden können (Informationsverbund Asyl & Migration 2020). Wenn freizügigkeitsberechtigte Unionsbürger*innen mit Familie ihren Wohnsitz oder »gewöhnlichen Aufenthalt« in Deutschland haben, haben sie Anspruch auf Kindergeld, auch wenn ihre Kinder nicht in Deutschland leben. In Studien und Publikationen wird jedoch auf die bundesweit vorhandene Problematik verwiesen, dass die *faktische* Inanspruchnahme von sozialen und familialen Leistungen für Unionsbürger*innen prekär ist, wenn behördlicherseits das Freizügigkeitsrecht in Frage gestellt wird (Voigt 2017, S. 52; BAGFW 2021). Davon sind in besonderem Maße diejenigen betroffen, die natio-ethno-kulturell als »(süd-)ost-europäisch« verortet werden (BAGFW 2021, S. 5; s. auch Babka von Gostomski 2016)³³ und was nach Petersen und Panagiotidis (2022) als »antislawischen« oder »antiosteuropäischen Rassismus« adressiert werden kann.

In der GRCh wird in Art. 14 ein Teilhaberecht auf diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungseinrichtungen formuliert. Grundsätzlich haben Kinder von EU-Staatsangehörigen in jedem EU-Land den Anspruch auf Schulbesuch unter denselben Bedingungen wie andere Bürger*innen des Landes. Zudem haben sie »unabhängig von ihren Sprachkenntnissen ein Anrecht auf einen Platz in einer Klasse, die ihrer Altersgruppe und der Bildungsstufe der zuletzt in ihrem Herkunftsland besuchten Klasse entspricht« (Europäische Union 2020) sowie ein Anrecht auf kostenlosen Sprachunterricht im »neuen Heimatland, damit sie sich an das neue Schulsystem gewöhnen können« (ebd.). Dass der Aufenthaltsstatus nicht nur Bildungsrechte beinhaltet, sondern auch umgekehrt der Schulbesuch von Kindern sozial- und aufenthaltsrechtlich relevant sein kann, zeigt folgendes Beispiel: Einem EU-Staatsangehörigen, der noch kein Daueraufenthaltsrecht erworben hatte (s. oben), wurde aufgrund seiner Arbeitslosigkeit die Freizügigkeitsberechtigung entzogen und damit der Zugang zu sozialen Leistungen verwehrt. Anlässlich seiner Klage urteilte der EuGH im Oktober 2020, dass seine Kinder zwar zunächst ein von den Eltern abgeleitetes Aufenthaltsrecht besessen hätten, aufgrund des Schulbesuchs jedoch ein eigenständiges Aufenthaltsrecht genossen und der Zugang zum Unterricht gewährleistet werden müsse. Aufgrund der elterlichen Sorge stehe daher den Eltern ebenfalls ein von den Kindern abgeleitetes Aufenthaltsrecht zu – und damit auch der Zugang zu sozialen Leistungen (Gerichtshof der Europäischen Union 2020).

33 Gemäß einer Studie auf Basis der Umfrage von Mitarbeitenden in Beratungsstellen würden Unionsbürger*innen aus südosteuropäischen Staaten teilweise schon im Eingangsbereich von Jobcentern zurückgewiesen und häufig zu einer Mitwirkung verpflichtet, die über das hinausginge, was von deutschen Antragstellenden verlangt wird. Zudem würden Nachweise wie Bescheinigungen über den Freizügigkeitsstatus durch die Ausländerbehörde verlangt, die nicht existierten. Die Bearbeitungszeiten von Anträgen seien oftmals überdurchschnittlich lang (viele Monate bis zu einem Jahr). Weitere Fälle von Leistungsverweigerungen betrafen Aufstockungen von Leistungen bei Erwerbstätigkeit. Darüber hinaus wird von Fällen berichtet, in denen EU-Staatsangehörige durch den Sozialleistungsausschluss obdachlos geworden seien oder davon bedroht waren oder Zugänge zu Integrations- und Sprachkursen verwehrt worden seien (BAGFW 2021, S. 5–6).

Wie sich auch in den anderen Rechtszonen zeigen wird, werden meritokratische Elemente (Arbeits- und Bildungsleistungen) für Bleiberechte zunehmend bedeutsamer (s. auch Schammann 2019; Lehner 2019).

3.3 Rechtszone II: Autorisierte Migration und autorisierter Aufenthalt von Nicht-EU-Staatsangehörigen

Die zweite Rechtszone umfasst Statuspositionen von Nicht-EU-Staatsangehörigen, sog. »Drittstaatsangehörigen«, die z.B. aufgrund eines Arbeitsverhältnisses, Studiums oder einer Ausbildung im Vorfeld staatlicherseits autorisiert nach Deutschland migrieren (z.B. über ein Visum). EU-Regelungen und nationalstaatliche Anreize zur Anwerbung von Hochqualifizierten und Fachkräften³⁴ haben dazu beigetragen, dass die Arbeits- und insbesondere Bildungsmigration (Lehner 2019) von Nicht-EU-Staatsangehörigen seit der Jahrtausendwende an Bedeutung gewonnen hat (BMI und BAMF 2020, S. 261): Die jährlichen Erteilungen einer Aufenthaltserlaubnis aufgrund einer Erwerbstätigkeit stiegen von 66.000 im Jahr 2012 (BAMF 2013, S. 12–13) auf 125.000 im Jahr 2018 (Graf 2019b, S. 41). Im selben Zeitraum stiegen die Erteilungen aufgrund einer Ausbildung oder eines Studiums von 100.000 (BAMF 2013, S. 9) auf 140.000 (Graf 2019b, S. 41). In den Migrationsberichten des BAMF wird zwar der Anteil der Kinder am autorisierten Familiennachzug ausgewiesen, jedoch wird die Rechtsgrundlage nicht differenziert abgebildet, sodass dieser sowohl die Rechtszone II als auch III betrifft. Insgesamt betrug der Anteil der Kinder am Familiennachzug in den Jahren 2013 und 2014 ein Viertel und stieg in seiner Bedeutsamkeit an, sodass er zwischen den Jahren 2015 und 2021 ein Drittel oder mehr ausmachte (s. Anhang II, Tabelle 2A).³⁵

Im Unterschied zu Unionsbürger*innen werden die aufenthaltsrechtlichen Positionen und Rechte der Nicht-EU-Staatsangehörigen im Aufenthaltsgesetz (AufenthG) und weiteren Verordnungen (insb. Aufenthaltsverordnung und Beschäftigungsverordnung) geregelt. Mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 wurde die Anzahl der Aufenthaltstitel von fünf auf zwei reduziert: die unbefristete Niederlassungserlaubnis, die nicht zu Beginn eines Aufenthalts, sondern erst nach der Erfüllung bestimmter Bedingungen (insb. Zeiträumen, Arbeitsleistung)³⁶ erteilt wird, und die befristete Aufenthaltserlaubnis. Insbesondere die befristete Aufenthaltserlaubnis ist hochgradig differenziert nach Aufent-

34 Hierzu gehören die EU-Forscher(*innen)-Richtlinie 2005/71/EG, EU-Hochqualifizierten-Richtlinie 2009/50/EG und die EU-Bluecard (2012). Auf nationalstaatlicher Ebene wird auf Portalen und in Social Media mit Slogans wie »Make it in Germany« oder »Study in Germany« geworben.

35 Zudem können Minderjährige auch eine temporäre Aufenthaltserlaubnis in Deutschland erhalten, etwa für einen Sprachkurs oder Schulbesuch. In den 2010er Jahren kamen jährlich zwischen 6.000 und 7.500 Minderjährige nach Deutschland (s. jährlich publizierte Wanderungsmonitore des BAMF).

36 In der Regel müssen dafür folgende Kriterien erfüllt sein: ein Aufenthaltstitel seit mind. fünf Jahren, die Sicherung des Lebensunterhalts, Rentenversicherungsbeiträge von 60 Monaten, keine Einstufung als Sicherheitsgefährdung, eine Beschäftigungserlaubnis, eine bestimmte Wohnraumgröße sowie Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 und »Grundkenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung und der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet« (§ 9, 9a AufenthG). Letztere sind über einen sog. Integrationskurs, Schulabschluss oder Einbürgerungstest nachzuweisen (Schmidt 2021).

haltzwecken und wird auf Basis unterschiedlicher Kriterien und für unterschiedliche Zeiträume gewährt (Mohr 2005, S. 386–387).³⁷ Auch im aktuellen Aufenthaltsrecht setzen sich Privilegierungen für als ›deutschstämmig‹ Geltende fort (s. Kap. I.2.2), indem etwa für die Erteilung eines Aufenthaltstitels von dem Erfordernis der Lebensunterhaltssicherung abgewichen werden kann (§ 38 Abs. 3 AufenthG) und die Erwerbsarbeit bereits gestattet ist, wenn noch über einen Antrag entschieden wird (ebd., Abs. 4).

Die Mitführung und der Nachzug von minderjährigen Kindern und Ehepartner*innen ist prinzipiell möglich, jedoch im Gegensatz zu deutschen und anderen EU-Staatsangehörigen (Rechtzone I) sowie Schutzberechtigten (Rechtszone III) mit einem Nachweis von ausreichenden finanziellen Mitteln zur Lebensunterhaltssicherung und zu ausreichendem Wohnraum verbunden. Weitere Erfordernisse wie der Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem A1-Niveau von nachziehenden Ehepartner*innen und Kinder über 16 Jahren sind abhängig vom Aufenthaltsstatus: Von dieser Regel ausgenommen sind z.B. Inhaber*innen einer Blauen-Karte-EU, Hochqualifizierte, Selbstständige oder Forscher*innen, visumsfreie Staaten oder wenn Härtefälle wie eine Krankheit vorliegen (Schmidt 2021). Mit Inkrafttreten des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes im März 2020 wurde der Anspruch auf Versorgungsleistungen wie Kindergeld oder Elterngeld auf weitere Statuspositionen im Rahmen der Rechtszone II ausgeweitet (Voigt 2020),³⁸ die zuvor davon ausgeschlossen waren.

Zudem wurden für Fachkräfte und Hochqualifizierte Erleichterungen für eine Niederlassungserlaubnis geschaffen, die sich sowohl als Anwerbestrategie als auch aufenthaltsrechtliche Belohnung von Bildungs-, wirtschaftlichen und ›Integrationsleistungen‹ verstehen lassen: Die Anwartschaften von regulär fünf Jahren können sich auf vier Jahre bzw. zwei Jahre reduzieren, wenn die berufliche Qualifikation in Deutschland erworben wurde. Inhaber*innen der Blauen Karte können nach 33 Monaten eine Niederlassungserlaubnis erhalten, wenn ein überdurchschnittlich hohes Mindestbruttojahresgehalt erreicht wird. Zusätzliche Anreize die deutsche Sprache zu lernen werden außerdem dadurch geboten, dass bei einem Nachweis von Deutschsprachkenntnissen auf dem Niveau B1 ein Niederlassungsrecht bereits nach 21 Monaten erteilt wird.

Seit dem Einbezug von Minderjährigen mit gesichertem Aufenthalt in die Schulpflicht in allen Bundesländern (s. Kap. I.2.2) gelten für sie prinzipiell dieselben Regeln

37 Weitere insb. durch Richtlinien der EU geschaffene Aufenthaltstitel sind ein Daueraufenthalt-EU (RL 2003/109/EG), Blaue Karte EU für Hochqualifizierte (RL 2009/50/EG), die ICT-Karte (RL 2014/66/EU) und Mobile ICT-Karte (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2020).

38 Die Voraussetzung für Kindergeld ist, dass der Aufenthaltstitel für einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit berechtigt oder eine konkrete Beschäftigung erlaubt – und diese auch ausgeführt wird. Von dieser Expansion von Rechten ausgeschlossen bleiben jedoch ›mobile Forschende‹ oder ›mobile Studierende‹ und diejenigen, die sich wegen eines auf das Studium bezogenen Praktikums oder Freiwilligendienstes in Deutschland aufhalten. Außerdem sind aufgrund von binationalen Abkommen einige Staatsangehörige beim Kindergeldanspruch gegenüber anderen privilegiert: So haben algerische, marokkanische, tunesische und türkische Staatsangehörige mit einem Aufenthaltstitel bereits bei geringfügiger Beschäftigung einen Kindergeldanspruch. Zudem gilt für türkische Staatsangehörige, dass sie unabhängig von der Erwerbstätigkeit ab einem sechsmonatigen Aufenthalt einen Kindergeldanspruch erwerben (Voigt 2020). Die Privilegierung dieser Staatsangehörigen ist historisch verbunden mit der Anwerbung von sog. ›Gastarbeiter*innen‹ in den 1950er, bzw. 1960er Jahren (s. Kap. I.2.2).

wie für die deutschen Staatsangehörigen. Ebenso wie bei Kindern und Jugendlichen aus der Rechtszone I betreffen mögliche Problematiken bei der Inanspruchnahme des Bildungsrechtsanspruchs vor allem den *faktischen* Bereich der Umsetzung dieses Rechts.

3.4 Rechtszone III: Fluchtmigration und Aufenthaltspositionen im Rahmen der Schutzsuche

Für die 2010er Jahre ist bedeutsam, dass die Migration im Kontext von Flucht und Schutzsuche weltweit zugenommen hat: Waren nach Angaben des UNHCR zu Beginn der 2010er weltweit ca. 30 Millionen Menschen auf der Flucht, so stieg die Anzahl bis 2020 auf 80 Millionen. Der UNHCR geht davon aus, dass zwei Fünftel der Geflüchteten unter 18 Jahre alt sind (UNHCR 2023). Obwohl die meisten der Geflüchteten nicht nach Europa gelangen, sind die 2010er Jahre auch in Deutschland durch einen Anstieg der Anzahl an Schutzsuchenden gekennzeichnet, was sich etwa in den Asylantragszahlen niederschlägt. Betrug die Anzahl der Asylerstanträge im Jahr 2010 noch 41.000, stiegen sie im Kontext des Kriegsausbruchs in Syrien allmählich an, sodass im Jahr 2016 722.000 Erstanträge gestellt wurden (BAMF 2022, S. 17). Mehr als ein Drittel davon betraf Minderjährige, von denen sich mehr als die Hälfte im schulpflichtigen Alter (6–18 Jahre) befanden. Ein Achtel der minderjährigen Asylerantragssteller*innen waren von Sorgeberechtigten unbegleitet und damit »unbegleitete minderjährige Geflüchtete« (s. Anhang II, Tabelle 2A).

Die Migration vor dem Hintergrund einer Schutzsuche nach Deutschland findet nur in begrenzten Fällen in einer autorisierten Weise über Kontingente oder Resettlement-Programme statt.³⁹ Der Großteil erfolgt staatlicherseits nicht autorisiert. Im Kontext stärkerer Fluchtmigrationsbewegungen ab Mitte der 2010er Jahren wurde mit einer verstärkten Migrationsabwehr an den EU-Außengrenzen⁴⁰ und zahlreichen Gesetzesän-

39 Über Resettlements sollen dauerhaft im Exillebende Schutzsuchende, die weder in ihr Herkunftsland zurückkehren können noch eine Perspektive auf Aufnahme im Exilstaat haben, aufgenommen werden. Jedoch ist dies in Deutschland mit 500 Plätzen pro Jahr von marginaler Bedeutung. Der UNHCR stellte z.B. für das Jahr 2015 einen Bedarf von 960.000 Resettlementplätzen fest, wovon nicht einmal 10 Prozent gedeckt wurde. Die wichtigsten Aufnahmestaaten waren dabei die USA, Kanada, Australien, Norwegen und Großbritannien (Kleist 2016).

40 In der EU erfolgt die Abwehr der nicht-erwünschten Migration hauptsächlich an den Grenzen der äußeren Mitgliedstaaten. Mit der militärischen Bewachung der Grenzen ist die private Agentur Frontex betraut, deren Rechtmäßigkeit umstritten ist und deren personelle und finanzielle Mittel seit 2018 um ein Vielfaches aufgestockt wurden (Uken und Thurm 2018). Weitere von Menschenrechtsorganisationen kritisierte exterritorialisierte Migrationsabwehrmaßnahmen finden sich z.B. in dem 2016 geschlossenen EU-Türkei-Abkommen (Düvell 2020) und dem bereits seit 2013 bestehenden und 2017 weiter ausgebauten Abkommen mit Libyens Küstenwache. Für mediale Aufmerksamkeit sorgten die sog. »Push-Backs«, d.h. das Abdrängen von Booten auf dem Mittelmeer und die Kriminalisierung der Seenotrettung. Trotz des in Art. 33 der GFK festgeschriebenen Refoulement-Verbots werden also Schutzsuchende an den Außengrenzen der EU abgewiesen und abgeschoben. Zwischen dem 1.1.2015 und dem 31.12.2018 verstarben 12.748 Menschen im Mittelmeer (Pro Asyl 2019). Mit dem Ende 2015 verabschiedeten »EU Emergency Trust Fund for stability and addressing root causes of irregular migration and displaced persons in Africa« wurde die europäische Migrationskontrolle bis zum Horn von Afrika ausgeweitet. 70 Prozent der Gelder sind für die Bekämpfung von als irregulär deklariert Migration vorgesehen (Deutscher Bundestag 2016).

derungen reagiert, die weitere statusrechtliche Stratifizierungen zur Folge hatten. Die Maßnahmen führten trotz der globalen Zunahme von Fluchtmigration zu einem Rückgang der Anzahl von Asylanträgen in Deutschland⁴¹ und anderen EU-Staaten. Trotz des allgemeinen Rückgangs der Asylantragstellungen stiegen die Anteile von minderjährigen Antragstellenden, sodass sie ab 2017 fast oder etwas mehr als die Hälfte ausmachten, während zugleich die Relevanz unbegleiteter Minderjähriger mit 5 Prozent an allen antragstellenden Minderjährigen (s. Anhang II, Tabelle 2A) in quantitativer Hinsicht abnahm.

Im Folgenden soll auf die statusrechtlichen Unterschiede (Kap. I.3.4.1) und die Abstufungen in Bezug auf das Recht auf Bildung eingegangen werden (Kap. I.3.4.2).

3.4.1 Aufenthaltsrechtliche Positionen, Rechtserweiterungen und -einschränkungen

Trotz der großen Spannweite an unterschiedlichen Statuspositionen und Rechtsabstufungen werden die in der Rechtszone III Positionierten »mitunter als homogene Gruppe unter den Oberbegriff ›Flüchtlinge‹ subsumiert, denen entweder Rechte zugesprochen oder entzogen werden« (Pichl 2023, S. 502). Allerdings werden auf Basis unterschiedlicher Gesetze⁴² zahlreiche nicht-gesicherte und mehr oder weniger gesicherte Statuspositionen geschaffen, die mit einer hoch stratifizierten Rechtsgewährung einher gehen: *Asylsuchende* und *Geduldete* besitzen keine Aufenthaltstitel, sondern ihr Aufenthalt ist für die Dauer des Asylverfahrens gestattet (»Aufenthaltsgestattung« § 55 AsylG) bzw. ihre Abschiebung ist vorübergehend ausgesetzt (»Duldung« § 60a AufenthG). Als *asylsuchend* treten Personen in Deutschland in Erscheinung, wenn sie bei einer staatlichen Stelle ein sog. ›Asylbegehren‹ geäußert haben. Sie werden in der Erstaufnahmeeinrichtung (EAE) des Bundeslandes untergebracht, in dem sie sich bei der Einreise melden, wobei es zu einer Umverteilung nach dem Königsteiner Schlüssel kommen kann, wenn in diesem Bundesland überdurchschnittlich viele Menschen nach Schutz gesucht haben. Von der EAE aus werden sie dann einem ›Gebiet‹ und in der Regel erneut einer Gemeinschaftsunterkunft zugewiesen (§ 53 AsylG). Soziale Rechte für Asylsuchende – etwa der

41 2017 wurden noch 198.000 Asylerstanträge gestellt, 2020 nur noch 102.000 (BAMF 2022, S. 17). Vor dem Hintergrund anhaltender globaler Krisen, der Machtübernahme der Taliban in Afghanistan (seit August 2021) und dem Krieg in der Ukraine (seit Februar 2022) sind sie jedoch mit 148.000 Erstanträgen im Jahr 2021 (ebd.) und 218.000 Erstanträgen im Jahr 2022 (BAMF 2023) wieder angestiegen. Geflüchtete aus der Ukraine müssen jedoch seit 2022 keinen Asylantrag stellen, sondern erhalten eine befristete Aufenthaltserlaubnis nach §24 AufenthG (Aufenthaltsgewährung zum vorübergehenden Schutz).

42 Zu diesen Gesetzen gehören das Aufenthaltsgesetz (AufenthG), das Asylgesetz (AsylG) und das Asylbewerberleistungsgesetz (AsylBLG) sowie EU-Verordnungen (Dublin-Abkommen), EU-Richtlinien (Aufnahme-, Qualifikations- und Asylverfahrens-RL) und die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK). Personen werden jedoch nicht nur *juristisch* zum »Flüchtling gemacht« (Niedrig und Seukwa 2010, S. 184), sondern auch durch *soziale* Prozesse und Diskurse. Konstitutiv für die soziale Unterscheidung in ›echte‹ und ›nicht-echte Flüchtlinge‹ und Zuschreibungen, die sich im Diskursfeld Opfer, Passivität und Hilfsbedürftigkeit (›echte‹) oder Kriminalität (›nicht-echte‹) verorten lassen (Arouna 2019b), sind auch die politischen und rechtlichen Kategorien. Diese lassen eine Flucht als begründet oder nicht begründet erscheinen – was zum jetzigen Stand z. B. Klimakatastrophen und Armut als legitimen Fluchtgrund ausschließt.

Zugang zu sozialen, gesundheitlichen oder Familienleistungen – werden in einem Sondergesetz, dem Asylbewerberleistungsgesetz, geregelt und stark eingeschränkt. Zudem werden sie durch die sog. ›Residenzpflicht‹ in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt (§ 56 Abs. 1 AsylG) und für bestimmte Zeiträume zum Wohnen in Aufnahmeeinrichtungen verpflichtet (§ 47 AsylG). Im Jahr 2017 betrug der Zeitraum vom Asylgesuch bis zur behördlichen Entscheidung durchschnittlich 15 Monate, wobei afghanische Staatsangehörige 20 und syrische 12 Monate warten mussten (eigene Berechnung auf Basis der Antwort auf eine kleine Anfrage, s. Deutscher Bundestag 2018, S. 4, 17). Der Familiennachzug ist in dieser Phase nicht möglich.

Bereits während der Phase des Asylverfahrens gibt es statusrechtliche Differenzierungen, die an die Bearbeitungsprozesse und Wartezeiten, den Migrationsweg oder das Herkunftsland, bzw. am Konstrukt der ›Bleibeperspektive‹⁴³ anknüpfen. Werden etwa Fingerabdrücke in einem anderen EU-Staat ermittelt oder wurde dort bereits ein Asylverfahren aufgenommen (sog. ›Dublin-Treffer‹), so gilt der Antrag in Deutschland als ›unzulässig‹. Zu Benachteiligungen kommt es auch dann, wenn die/der Asylsuchende Angehörige*r eines Staates ist, der als ein »sicherer Herkunftsstaat« (§ 29a AsylG) gelistet ist.⁴⁴ Dies wirkt sich z. B. auf eine im Vergleich zu anderen Asylsuchenden verlängerte Dauer der Wohnverpflichtung (s. Anhang II, Tabelle 3A) und Unterbringung in einer spezialisierten Einrichtung aus (§ 30a AsylG). Asylsuchende aus sog. ›sicheren Herkunftsstaaten‹ sind darüber hinaus in besonderem Maße von Einschränkungen bei der Aufnahme einer Beschäftigung betroffen und von einer Abschiebung bedroht. Geflüchtete mit einer sog. ›guten Bleibeperspektive‹⁴⁵ erfahren hingegen schon während ihrer Zeit als Asylsuchende eine vergleichsweise privilegierte Behandlung, indem sie z. B. Zugang zu einem Integrations- bzw. Deutschsprachkurs erhalten.

43 Bei der ›Bleibeperspektive‹, die sich an Schutzquoten orientiert, handelt es sich nicht um einen gesetzlichen Rechtsbegriff, sondern um einen in behördlichen Bestimmungen und politischen Diskussionen genutzten Begriff. Pichl (2023) weist darauf hin, dass die Praxis, eine Bleibeperspektive noch vor der Prüfung des Rechts auf Asyl als ein individuelles Recht festzustellen, »die Logik des individuellen Asylverfahrens« untergrabe (ebd., S. 506), wonach jeder Asylantrag unabhängig vom Herkunftsland einzeln geprüft werden müsse. Erst am Ende könne über ein mögliches Aufenthaltsrecht geurteilt werden (ebd., S. 505–506).

44 Als Folge des Asylkompromisses 1993 (Kap. I.2.3) wurden neben den EU-Staaten Ghana und Senegal in die Liste der sog. ›sicheren Herkunftsstaaten‹ aufgenommen. Weitere politische Entscheidungen in den Jahren 2014 und 2015 führten zu einer Erweiterung der Liste, sodass Bosnien-Herzegowina, Mazedonien, Serbien, Montenegro, Albanien und Kosovo hinzugefügt wurden. Angesichts der dokumentierten Menschenrechtsverletzungen gegen Roma nicht nur in diesen Staaten zog dies zahlreiche Proteste nach sich (Funck und Karakaşoğlu 2022, S. 174).

45 Die Kategorisierung ›gute Bleibeperspektive‹ orientiert sich prinzipiell an einer Schutzquote von über 50 Prozent. 2015 galt dies für Staatsangehörige aus dem Irak, Iran, Syrien und Eritrea, 2016 auch Somalia (Schammann 2019, S. 52). Im August 2019 traf diese Kategorisierung nur noch auf eritreische und syrische Staatsangehörige zu. Im Januar 2022 wurde die Kategorisierung ausgeweitet, sodass neben Staatsangehörigen aus Eritrea, Syrien auch Somalia und Afghanistan eingeschlossen waren. Das Netzwerk »Integration durch Qualifizierung« (2018) bemerkt hierzu, dass sich die Beschränkung nicht durch das Gesetz, sondern auch durch die Verwaltungspraxis ergebe. Die Gesamtschutzquote liege bei vielen weiteren Herkunftsstaaten über 50 Prozent, dennoch würden diese nicht in die Kategorisierung der ›guten Bleibeperspektive‹ aufgenommen.

Nach dem Asylverfahren gibt es unterschiedliche Ausgänge: Im privilegiertesten Fall erfolgt eine Anerkennung als »asylberechtigt« (§ 16a des Grundgesetzes) oder häufiger als »Flüchtling« (§ 3 Abs. 1 AsylG) im Sinne der GFK, was mit einer Aufenthaltserlaubnis für die Dauer von drei Jahren einhergeht. Nach Art. 23 GFK haben Träger*innen dieses Titels das Recht auf gleiche Behandlung wie Staatsangehörige des Aufnahmestaates. Zudem kann »subsidiärer Schutz« (§ 4 Abs. 1 AsylG) und damit eine einjährige Aufenthaltserlaubnis erteilt werden. Wenn die Schutzgründe nach Ablauf der Aufenthaltserlaubnis weiterhin bestehen, können die Aufenthalte verlängert werden bzw. unter weiteren Voraussetzungen auch eine Niederlassungserlaubnis erteilt werden. Binnen drei Monate nach der Statuszuerkennung ist ein Antrag auf Familiennachzug ohne die Voraussetzung der Lebensunterhaltssicherung oder einer bestimmten Wohnraumgröße möglich. Jedoch wurde das Recht auf Familiennachzug für subsidiär Schutzberechtigte im Jahr 2016 eingeschränkt, in dem der Familiennachzug für zwei Jahre ausgesetzt wurde. Im Jahr 2018 wurde der Familiennachzug erneut durch eine Gesetzesänderung eingeschränkt, indem die Anzahl nachziehender Familienmitglieder zu subsidiär Schutzberechtigten auf 1.000 pro Jahr begrenzt wurde (§ 36a AufenthG).

Weitere Aufenthaltstitel können aufgrund von nationalen Abschiebungsverboten aus humanitären Gründen verliehen werden (§ 60 Abs. 5 und 7 AufenthG). Der Familiennachzug ist jedoch hier – wie bei der Rechtszone II – an die Bedingungen der Lebensunterhaltssicherung und des ausreichenden Wohnraums geknüpft. Kindergeld wird für national Schutzberechtigte (§ 25 Abs. 3 AufenthG) erst 15 Monate nach Erhalt der Aufenthaltsgestattung, Duldung oder nach der Aufnahme einer Erwerbsarbeit gewährt (Flüchtlingsrat Niedersachsen e.V. 2020).

Zudem kann die Anerkennung von Schutzstatus oder Abschiebehindernissen vollständig abgelehnt werden. In den Jahren 2011 und 2012 betraf dies die Hälfte der Asylanträge, 2016 nur noch ein Viertel. Zu unterscheiden ist zwischen einer einfachen Ablehnung (§ 38 Abs. 1 AsylG) und einer Ablehnung als »offensichtlich unbegründet« (§ 30 AsylG). Nach einer einfachen Ablehnung sind noch weitere Möglichkeiten offen. Es kann etwa eine Duldung nach § 60a AufenthG erteilt oder beantragt werden. Mit einer Duldung ist die Abschiebung vorübergehend ausgesetzt, da sie »aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen unmöglich ist« (§ 60a Abs. 2 Satz 1 AufenthG) – z.B. wenn eine Person aus gesundheitlichen Gründen als vorübergehend »nicht reisefähig« akzeptiert wird oder Abschiebehindernisse bestehen, jedoch nicht alle Voraussetzungen vorliegen, die für die Erteilung eines Titels nach § 25 Abs. 3 AufenthG erforderlich sind. Ende 2018 lebten 180.000 von 236.000 Ausreisepflichtigen mit einer Duldung in Deutschland. Mehr als ein Viertel davon war unter 18 Jahre alt. In fast der Hälfte der Fälle war die Abschiebung aufgrund fehlender Reisedokumente nicht möglich. Mehr als ein Drittel der Personen mit Duldungsstatus lebte bereits länger als drei Jahre in Deutschland (Deutscher Bundestag 2019b, S. 36–38). Der Duldungsstatus hat sich in den letzten Jahren zunehmend stratifiziert. Wie eine Übersicht der GGUA (2020) mit Stand vom Oktober 2020 aufzeigt, existierten dato elf verschiedene Formen einer Duldung. Die Rechtsansprüche bei einer Duldung sind ähnlich wie die von Asylsuchenden. Ihnen ist es zudem möglich, in dem jeweiligen Bundesland einen Antrag bei einer Härtefallkommission (§ 23a Aufen-

thG) zu stellen.⁴⁶ Wird der Antrag jedoch als »offensichtlich unbegründet« (§ 30 AsylG) abgelehnt, wird die Glaubwürdigkeit der Geschehnisse durch das BAMF angezweifelt, von einer Identitätstäuschung oder von einer Schutzsuche aus »wirtschaftlichen Gründen« ausgegangen. Möglichkeiten, über einen anderen Weg eine Aufenthaltserlaubnis zu erhalten – etwa auf Basis von humanitären Gründen oder »guter Integration« –, entfallen (Flüchtlingsrat Niedersachsen e.V. 2020). Zwischen 2015 und 2019 wurden zwischen 21.000 und 24.000 Menschen pro Jahr aus Deutschland abgeschoben (Statista 2021), darunter auch Familien mit Kindern.

3.4.2 Prekarisierter Bildungsrechtsanspruch durch Schulpflichteinschränkungen

Der menschenrechtlich gebotene subjektive Rechtsanspruch auf Bildung unabhängig von der Staatsangehörigkeit oder des Aufenthaltsstatus gilt für alle Kinder und Jugendlichen, und damit auch für diejenigen aus der Rechtszone III. Modalitäten für den Schulzugang und die Bildungsbeteiligung werden zudem in EU-Richtlinien konkretisiert, die von den EU-Staaten – und ihren Untergliederungen wie den Bundesländern – umgesetzt und hinreichend bestimmt werden müssen. Werden Bestimmungen nicht genügend umgesetzt, kommt ihnen eine unmittelbare Wirkung zu (Wrase und Haschemi Yekani 2019, S. 48).

Für diejenigen, denen Asyl bzw. ein Schutzstatus (z.B. Flüchtlingseigenschaft, subsidiärer Schutz) gemäß Art. 2 der EU-Qualifikations-Richtlinie (2011/95/EU) zuerkannt wurde, muss der Zugang zum Bildungssystem »zu denselben Bedingungen wie eigenen Staatsangehörigen« gewährt werden (ebd., Art. 27). Da dieses Recht auch die Familienangehörigen eines Schutzberechtigten einschließt (ebd., Art. 23 Abs. 2), ist die Regelung vor allem für diejenigen Kinder und Jugendlichen bedeutsam, die über den autorisierten Familiennachzug von einem schutzberechtigten Familienmitglied nach Deutschland *nachgeholt* worden sind.

Die meisten schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen sind jedoch mit oder ohne ihre Eltern als *Asylsuchende* in Deutschland: Für sie ist zunächst die EU-Aufnahme-RL 2013/33/EU relevant. In Art. 14 wird formuliert, dass die Mitgliedsstaaten »minderjährigen Kindern von Antragsstellern und minderjährigen Antragsstellern in *ähnlicher* [herv. J.F.] Weise wie den eigenen Staatsangehörigen den Zugang zum Bildungssystem« (ebd., Abs. 1) gestatten müssen, »solange keine Ausweisungsmaßnahme gegen sie selbst oder ihre Eltern vollstreckt wird« (ebd.). Dieses Recht verliert erst dann seine Wirksamkeit, wenn der Staat, d.h. Deutschland, *faktisch* verlassen wurde (Wrase und Haschemi Yekani 2019, S. 46), sodass dieses Recht z.B. auch nach der Ablehnung eines Schutzstatus gilt. Da in der Richtlinie ausdrücklich von »Bildungssystem« und nicht nur von »Bildung« gesprochen wird, so halten Wrase und Haschemi Yekani (2019) in ihrem Rechtsgutachten fest, sollen asylsuchende Kinder und Jugendliche in das *reguläre Schulsystem* integriert werden (ebd., S. 43). Im Gegensatz zu den menschenrechtlichen Abkommen, in denen

46 Die Zusammensetzung der Härtefallkommissionen variiert in den Bundesländern, zumeist sind jedoch Personen des öffentlichen Lebens (aus Kirchen, Kommunen, Verbänden usw.) entscheidungsbefugt. Die als »ausreisepflichtig« Geltenden – bzw. ihre Fürsprecher*innen – legen in den Härtefallkommissionen dar, inwiefern dringende persönliche oder humanitäre Gründe einer Ausreise aus Deutschland entgegenstehen.

keine Umsetzung konkretisiert wird, wird ein Zeitpunkt festgelegt, ab wann der Zugang zum Regelschulsystem spätestens erfolgt sein muss: »Der Zugang zum Bildungssystem darf nicht um mehr als drei Monate, nachdem ein Antrag auf internationalen Schutz von einem Minderjährigen oder in seinem Namen gestellt wurde, verzögert werden« (Art. 14 Abs. 2 Aufnahme-RL 2013/33/EU). Der Unterricht in einer Unterbringung ist zwar möglich (ebd., Abs. 1 Satz 2), gemäß Wrase und Haschemi Yekani (2019) jedoch nur innerhalb der ersten drei Monate zulässig. Spätestens drei Monate nach Äußerung des Asylbegehrens (ihrer Eltern) sei die Bundesrepublik Deutschland, bzw. die Bundesländer rechtlich dazu *verpflichtet*, den Schulzugang für Kinder und Jugendliche »effektiv sicherzustellen« (ebd., S. 56).

Wie in Kapitel I.2.3 bereits thematisiert, haben zahlreiche Bundesländer die Schulpflicht für Asylsuchende in Sondergesetzen, Erlassen oder Verfügungen geregelt. Im Gegensatz zu den 1990er Jahren beinhalten die geltenden Regelungen in den Bundesländern zum Untersuchungszeitpunkt zwar keine gänzlichen Ausschlüsse von Asylsuchenden oder Geduldeten aus der Schulpflicht;⁴⁷ jedoch knüpfen sie in zehn Bundesländern an die Erfüllung von Bedingungen an, die direkt oder indirekt mit dem Aufenthaltsstatus verbunden sind (für eine Übersicht s. auch Massumi und Dewitz 2015, S. 37–38, Weiser 2016, S. 16–17). Auf Basis der formalen Regelungen kann es in neun Bundesländern zu Kollisionen zwischen bundeslandspezifischen Vorschriften bzw. Verordnungen mit höherrangigen völkerrechtlichen Verpflichtungen kommen, weil die Schulpflichtausschlüsse mehr als drei Monate betragen können (für einen Überblick s. Anhang II, Tabelle 3A): In Baden-Württemberg ist dies zeitlich begründet, da ein Schulpflichtausschluss sechs Monate umfasst. In sieben Bundesländern hängt dies mit Regelungen für Asylsuchende zusammen, wonach die Schulpflicht solange ausgesetzt ist, bis sie die EAE verlassen haben, bzw. einem Gebiet zugewiesen wurden.⁴⁸ In Bayern gibt es für diejenigen aus sog. »sicheren Herkunftsstaaten«, die in spezialisierten Aufnahmeeinrichtungen untergebracht werden, eine Schulpflichtregelung, die festlegt, dass diese ausschließlich einrichtungintern unterrichtet werden können (Wrase und Haschemi Yekani 2019, S. 54). Bei den dem EU-Recht widersprechenden untergesetzlichen landesspezifischen Regelungen gilt, dass sich Eltern sowohl auf den Bildungsrechtsanspruch als auch direkt auf die EU-Richtlinien berufen können (ebd., S. 48).

47 Dies ist auch auf die Einführung der EU-Aufnahme-Richtlinie (2003/9/EG) zurückzuführen, wodurch Schulpflichtausschlüsse von Asylsuchenden und Geduldeten nicht nur menschenrechtlich, sondern auch EU-rechtlich explizit nicht zulässig sind. Baden-Württemberg setzte die EU-Regelungen als letztes Bundesland im Jahr 2008 schulgesetzlich um (Geiger 2016, S. 33).

48 Dies betrifft die Bundesländer Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz. In Kombination mit Wohnverpflichtungen in der EAE, die je nach Bezugsjahr und aufenthaltsrechtlicher Gruppe schwanken können (s. Anhang II, Tabelle 2A), kann dies Schulpflichtausschlüsse von mehr als drei Monaten zur Folge haben (Funck und Karakaşoğlu 2022, S. 178). Die Wohnverpflichtungen in der EAE konnten zwischen 2017 und 2019 für diejenigen Kinder und Jugendliche aus sog. »sicheren Herkunftsstaaten« oder Kinder und Jugendliche, deren Asylantrag als »unzulässig« gilt oder als »offensichtlich unbegründet« abgelehnt wurde mehr als 24 Monate oder unbegrenzt bestehen. Im August 2019 wurde zwar der Zeitraum der Wohnverpflichtung in der EAE für *alle* asylsuchenden Familien mit Kindern auf sechs Monate festgelegt (s. Anhang II, Tabelle 2A), jedoch besteht damit weiterhin ggf. ein Schul(-pflicht-)ausschluss von mehr als drei Monaten.

3.5 Rechtszone IV: nicht dokumentierte Migration und papierloser Aufenthalt

Die vierte Rechtszone wird zum Teil beschrieben als »völlige Exklusion« (Buckel 2013, S. 60) aus der nationalstaatlichen Rechtsform von Nicht-Staatsangehörigen, deren Aufenthalt staatlicherseits nicht oder nicht mehr registriert ist, was nicht ganz zutrifft, denn Personen »ohne Papiere«⁴⁹ sind nicht völlig rechtlos (s. hierzu Funck und Vogel 2016). Auch für sie gelten Menschenrechte, die in unterschiedlicher Form in Rechtsregelungen auf unterschiedlichen Ebenen Eingang gefunden haben.

Ein nicht dokumentierter bzw. »papierloser« Aufenthalt kann die Folge einer staatlicherseits nicht autorisierten Einreise mangels zur Verfügung stehender Möglichkeiten oder eines diesbezüglichen Wissens um autorisierte Migrationswege sein. Jedoch kann eine Einreise auch zunächst von Deutschland autorisiert erfolgt sein (z.B. als Tourist oder zum Zweck eines Studiums) und ein Aufenthalt zumindest temporär berechtigt, gestattet oder geduldet worden sein und später eine Ausreisepflicht eintreten, auf die ein Bleiben ohne Kenntnis der Behörden über den Aufenthaltsort erfolgt.⁵⁰ Präzise Informationen zum Umfang und zur Zusammensetzung von Menschen, die sich »ohne Papiere« in Deutschland befinden, gibt es nach Vogel und Cyrus (2018) nicht. Für das Jahr 2014 schätzte Vogel eine Anzahl von 180.000 bis maximal 520.000 »ohne Papiere« in Deutschland lebender Personen, ein Drittel davon weiblich und mehrere tausend bis zehntausend minderjährig (Funck et al. 2015, S. 8). Kinder geraten z.B. in die Situation der Papierlosigkeit, wenn sie mit ihren Eltern einreisen und sich weiterhin behördlich nicht registriert in Deutschland aufhalten, ihre Familien nach einem abgelehnten Asylantrag »untertauchen« oder wenn sie von Eltern ohne Kenntnis des Staates nachgeholt werden – z.B. weil Betreuungsarrangements im Herkunftsland zusammenbrechen. »Eine solche aufenthaltsrechtliche Situation ist für Eltern und Kinder belastend, weil das Leben [...] durch die Angst vor Aufdeckung und Abschiebung bestimmt wird« (ebd.). Ein papierloser Aufenthalt kann temporär sein und etwa durch eine Ausreise – ggf. Abschiebung –, durch die Beantragung einer Duldung oder eine Asylantragsstellung beendet werden. Die Papierlosigkeit endet auch, wenn sich eine reguläre Aufenthaltsperspektive ergibt, z.B. durch eine Härtefallentscheidung (s. Kap. I.3.4), Heirat oder Kind mit einer/einem deutschen Staatsangehörigen. Es sind jedoch auch Fälle dokumentiert, in denen Menschen über Jahrzehnte undokumentiert in Deutschland gelebt haben (Funck und Vogel 2016).

49 Die Nichtregierungsorganisation PICUM – Platform for international cooperation on undocumented migrants – plädiert für die Verwendung der Begriffe »ohne Papiere«, »undokumentiert«, »irregulär« oder »ohne Aufenthaltsstatus« zur Bezeichnung von nichtdeutschen Staatsangehörigen in einem behördlich nicht (mehr) registrierten Aufenthaltsverhältnis (PICUM 2017). Der Begriff »illegal«, der Rechtlosigkeit und Kriminalität nahelegt, wird aufgrund seiner Ungenauigkeit und schädigenden Wirkung abgelehnt.

50 Serhat Karakayali (2008) rekonstruiert aus historisch-genealogischer Perspektive die Faktoren und Bedingungen, durch die Formen von Migration in der Bundesrepublik Deutschland illegalisiert wurden. Abgrenzungen zwischen staatlich autorisierten, (noch) tolerierten oder irregulären Aufenthaltssituationen unterliegen politischen Schwankungen (Funck und Vogel 2016), erscheinen vom ökonomischen Kontext abhängig und sind mit Bedeutungsverschiebungen und zahlreichen widersprüchlichen Interessen, Regularien und Praktiken verbunden (s. Karakayali 2008).

Zudem sei darauf verwiesen, dass es auch in den anderen Rechtszonen Irregularitäten im Aufenthalt geben kann, etwa wenn EU-Staatsangehörige nicht die Kriterien der Freizügigkeitsberechtigung erfüllen oder keine Wohnung finden und damit nicht melderechtlich in Erscheinung treten können. Ebenso ergeben sich aufenthaltsrechtliche Grauzonen, wenn Personen, die einen Aufenthaltstitel in anderen EU-Staaten besitzen (EU-Daueraufenthalt, eine Schutzberechtigung), sich über ihr Recht der innereuropäischen Reisefreiheit hinaus *dauerhaft* in Deutschland niederlassen (wollen), die diesbezüglichen Voraussetzungen jedoch nicht erfüllen (s. IQ Netzwerk 2018).

Prinzipiell haben Kinder und Jugendliche ›ohne Papiere‹ gemäß der menschen- und insb. kinderrechtlichen Abkommen einen individuellen Rechtsanspruch auf Bildung. Die landesrechtlichen Regelungen für eine Schulpflicht oder alternativ ein explizites Schulbesuchsrecht für zumeist als ›ausreisepflichtig‹ Bezeichnete sind sehr uneinheitlich. Nur in den fünf Bundesländern Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein werden Kinder und Jugendliche ›ohne Papiere‹ von der Schulpflicht erfasst. In den fünf Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg und Hessen wird in Verfügungen und untergesetzlichen Regelungen zumindest ein Schulbesuchsrecht zugestanden. Bei den restlichen sechs Bundesländern sind die rechtlichen Möglichkeiten für einen Schulbesuch nur aus dem im Landesrecht verankerten ›Jedermannsrecht‹ auf Bildung₂ bzw. den menschenrechtlichen Abkommen ableitbar (Manteuffel 2018, S. 21–22; Funck et al. 2015, S. 10).⁵¹ Eine Änderung von § 87 AufenthG im November 2011, durch die Schulen, Bildungs- und Erziehungseinrichtungen bei aufenthaltsrechtlichen Verstößen explizit von der behördlichen Übermittlungspflicht *befreit* wurden, sollte ein als bedeutsam erachtetes Hindernis für die Inanspruchnahme des Bildungsrechts beseitigen (Funck et al. 2015, S. 10) und insofern Rechte für die Gruppe der ›Papierlosen‹ formal erweitern.

Nach diesem Einblick in formalrechtliche Bedingungen – unterschiedliche Statuspositionen, Rechtsabstufungen und ungleiche Schulpflichtregelungen – soll nun auf empirische Erkenntnisse Bezug genommen werden, die sich thematisch auf den Schulzugang und die Schulplatzierung beziehen und sich damit als Hinweise auf die *faktische* Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Bildung begreifen lassen.

4. Empirische Erkenntnisse zum Schulzugang und zur -platzierung im Kontext von Migrationsbewegungen in den 2010er Jahren⁵²

Ausgelöst durch den ›PISA-Schock‹ im Jahr 2000 rückte eine neue Figur in den erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Problemfokus: Kinder und Jugend-

51 Juristisch gilt es als umstritten, ob Kindern ›ohne Papiere‹ aufgrund der besonders prekären aufenthaltsrechtlichen Lage eine Schulpflicht oder besser ein Schulbesuchsrecht zugestanden werden sollte. Dern et al. (2012) plädieren in einem Rechtsgutachten dafür, zum Schutz vor Diskriminierung beim Schulzugang zumindest einen Rechtsanspruch auf Schulbesuch für Minderjährige ›ohne Papiere‹ explizit in den Schulgesetzen der Länder zu verankern (ebd., S. 60).

52 Berücksichtigt wurden Veröffentlichungen bis einschließlich 2022 (Einreichung der Dissertationsschrift im April 2023).

liche mit einem sog. ›Migrationshintergrund‹, die auch eine deutsche Staatsangehörigkeit innehaben konnten und in zweiter oder dritter Generation in Deutschland ggf. in anderen Erstsprachen als Deutsch oder mehrsprachig sozialisiert wurden.⁵³ Ein »randständiges Thema« (Massumi 2019, S. 98) in den Erziehungs- und Migrationswissenschaften und der Bildungspolitik waren hingegen Kinder und Jugendliche, die im Schulalter nach Deutschland migriert waren.⁵⁴ Das Forschungsdefizit und die mangelnde bildungspolitische Adressierung wurde nur von Wenigen überhaupt thematisiert (etwa von Behrens und Westphal (2009) in ihrem Artikel »Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung«) und insbesondere für die im Kontext der *Schutzsuche* (Rechtszone III) migrierten Kinder und Jugendlichen festgestellt (ebd., S. 45–46).

Dies änderte sich mit der Zunahme der Migrationsbewegungen im Laufe der 2010er Jahre: Im Oktober 2016 wurden Geflüchtete durch zwei KMK-Beschlüsse »zur Integration von jungen Geflüchteten« (KMK 2016a, 2016b) erstmals auf nationalstaatlicher Ebene explizit zu Adressat*innen des deutschen Bildungssystems und damit bildungspolitisch registriert (s. hierzu Funck und Karakaşoğlu 2022, S. 181–182).⁵⁵ Auch die Forschungslage veränderte sich: Obwohl nach wie vor in Überblicksartikeln auf bestehende Desiderate hingewiesen wird (El-Mafaalani et al. 2022; El-Mafaalani und Massumi 2019), nahmen Studien und Publikationen vor allem im Bereich ›Flucht und Bildung‹ zu. Der Fokus auf Schutzsuchende – und insbesondere Asylsuchende – begründet sich nicht zuletzt darin, dass die Verwirklichung ihres Rechtsanspruchs auf Bildung besonders prekär ist. Jedoch betreffen Forschungsdesiderate m.E. in besonderem Maße auch Aufenthaltspositionen in den Rechtszonen I (EU), II (autorisiert, Nicht-EU) und IV (Papierlosigkeit)⁵⁶ sowie die Bildungssituationen von Kindern, die in Begleitung ihrer Eltern eingereist sind oder von diesen nachgeholt wurden.

In der Einleitung wurden bereits die Desiderate aktueller Forschungen diskutiert, um die Relevanz dieser Untersuchung zu verdeutlichen. In diesem Kapitel soll auf die zentralen Erkenntnisse aus der Forschung eingegangen werden, die mit Fokus auf die 2010er Jahre den Zugang zum Schulsystem (Kap. I.4.1), die Platzierung in Schulformen im Sek-I-Bereich (Kap. I.4.2) und Schulerfolge migrierter Schüler*innen (Kap. I.4.3) be-

53 Für weitere Anmerkungen zum Begriff ›Migrationshintergrund‹ siehe Kapitel III.1.1.

54 Eine mögliche Erklärung dafür könnte auch in der im Vergleich zu den 1970er bis Ende der 1990er Jahre geringeren Bedeutung von Zuzügen in der ersten Dekade der 2000er Jahre liegen, was sich z.B. in den Asylantragszahlen zeigt: Im Jahr 2007 wurden nur 19.000 Erstanträge auf Asyl gestellt (BAMF 2022, S. 17).

55 Die Fokuslegung wurde quantitativ damit begründet, dass im Jahr 2015 ca. drei Viertel von 300.000 in Schulen aufgenommenen »neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen« als »Geflüchtete, zum Teil unbegleitete minderjährige Geflüchtete« identifiziert wurden (KMK 2016a, S. 2).

56 Ausnahmen bilden die Studie »Leben ohne Papiere«, in der auf Basis der Befragung unterschiedlicher Expert*innen u.a. der Zugang zu Bildung für papierlose Kinder und Jugendliche in Hamburg erforscht wurde (Mitrović 2009), sowie die Studie »Es darf nicht an Papieren scheitern« (Funck et al. 2015). In letzterer erforschte ich zusammen mit Yasemin Karakaşoğlu und Dita Vogel institutionelle Zugangsbarrieren zur Grundschule. Es fehlt jedoch an Forschungen, die auch weiterführende Schulen und institutionelle Barrieren beim Erreichen von Schulabschlüssen sowie biographische Perspektiven in den Blick nehmen.

treffen – und damit insbesondere die Dimensionen der *Accessibility* und *Acceptability* des Rechts auf Bildung berühren (s. Kap. I.1.2).

4.1 Erkenntnisse aus Studien zum Zugang zum Schulsystem

Die Problematisierung des Zugangs zur Schule erfolgt zumeist in Studien zu ungesicherten Statuspositionen in der Rechtszone III. Den Studien zufolge sind vor allem Kinder und Jugendliche im Sekundarschulalter, in Aufnahmeeinrichtungen, aus sog. »sicheren Herkunftsstaaten« und Jugendliche mit Alphabetisierungsbedarf von langen Wartezeiten bis zu einem Schulzugang und Schulausschlüssen betroffen. Für diejenigen im Sekundarschulalter stellt Paiva Lareiro (2019a) anhand einer Erhebung auf Basis der IAB-BAMF-SOEB-Befragung⁵⁷ von Geflüchteten für das Jahr 2016 heraus, dass 8 Prozent der 11- bis 14-Jährigen, 13 Prozent der 15- bis 16-Jährigen und ein Drittel der 17-Jährigen keine Schule besuchten (ebd., S. 7). Dies deutet darauf hin, dass mit steigendem Lebensalter auch längere Wartezeiten bis zum Schulzugang bzw. längere Phasen einer Schulexklusion zu erwarten sind. Laut der ReGES-Längsschnitt-Studie⁵⁸ betrug die durchschnittliche Wartezeit bis zum Schulbesuch von Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren, die zwischen 2014 und 2018 nach Deutschland gekommen waren, 7,1 Monate.

»Lässt man die Beschulung während der Flucht außer Acht und führt sich die durchschnittliche Fluchtdauer von 10,2 Monaten (mit großen Unterschieden zwischen den teilnehmenden Familien)⁵⁹ nochmals vor Augen, so zeigt sich, dass für die in ReGES 14+ befragten Jugendlichen der Schulbesuch durchschnittlich länger als ein Jahr unterbrochen war« (Maurice und Will 2021, S. 10).

Ein Schulzugang verzögerte sich vor allem für diejenigen, die sich in Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünften befanden. In vielen Fällen gab es im Jahr 2016 auch keine Alternative wie etwa ein Bildungsprogramm in einer Erstaufnahmeeinrichtung (Lewek und Naber 2017; Klaus und Millies 2017), bzw. wird die Qualität solcher Bildungsmaßnahmen, wenn sie denn existieren, in Studien in Frage gestellt (Alexandropoulou et al. 2016; Wrase und Haschemi Yekani 2019; Baron et al. 2020; UNHCR und UNICEF 2021). Die Auseinandersetzung mit den einrichtungsinternen Bildungsmaßnahmen wird in

57 Die Untersuchungen von Paiva Lareiro (2019a, 2019b) im Auftrag des BAMF beziehen sich auf Daten des sozioökonomischen Panels, der integrierten IAB-SOEP-Migrationsstichprobe und der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten aus dem Jahr 2016 (s. Paiva Lareiro 2019a, S. 1). Befragt wurden 4.500 Personen (Eltern und Jugendliche) aus 3.500 Haushalten im Bundesgebiet, die von Januar 2013 bis Januar 2016 in die Bundesrepublik eingereist waren und einen Asylantrag gestellt hatten (ebd., S. 2).

58 Die ReGES-Studie bezieht sich auf die Bundesländer Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen und beruht auf einer im Jahr 2018 durchgeführten Befragung von 2.415 Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren und ergänzend 1.499 dazugehöriger Eltern(-teile), die ab 2014 melderechtlich erfasst waren (Maurice und Will 2021, S. 3).

59 Laut der ReGES-Studie dauerte die Flucht bei 60 Prozent der Befragten bis zu drei Monaten. Bei den restlichen Befragten dauerte sie länger, bei 15 Prozent mehr als zwei Jahre. 74 Prozent der Befragten waren gemeinsam mit ihren Eltern resp. Kindern geflüchtet (Maurice und Will 2021, S. 5).

Kapitel IV.4.2 vertieft. Aus quantitativen Befragungen von 447 Fachkräften in Unterkünften für Schutzsuchende Ende 2016 (Lewek und Naber 2017, S. 10) geht hervor, dass ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen in Aufnahmeeinrichtungen keine Schule oder einrichtungsinterne Bildungsmaßnahme besuchte. Bei Kindern und Jugendlichen, die in einer Gemeinschaftsunterkunft lebten, betrug der Anteil der von Schule und Bildungsmaßnahmen Exkludierten jedoch nur 1 Prozent (ebd., S. 41). Dies kann als ein empirischer Hinweis darauf gedeutet werden, dass die formalen Schulpflichtregelungen, die in zahlreichen Bundesländern Ausschlüsse für diejenigen in Aufnahmeeinrichtungen vorsehen (s. Kap. I.3.4.2), faktisch eine negative Auswirkung auf die Umsetzung des Bildungsrechts haben.

Als besonders prekär wird in den Studien der Bildungszugang für Kinder und Jugendliche aus sog. »sicheren Herkunftsstaaten« in *spezialisierten* Aufnahmeeinrichtungen (s. Kap. I.3.4.1) betrachtet. Alexandropoulou et al. (2016) zeigen in ihrer Untersuchung der Umsetzung von Kinderrechten in zwei spezialisierten Aufnahmeeinrichtungen in Bayern im Frühjahr 2016 auf, dass die Kinder und Jugendlichen keinen Zugang zur Regelschule erhalten hatten und stattdessen gänzlich in der einrichtungsinternen Bildungsmaßnahme beschult wurden. Wenn sie bereits eine Schule besucht hatten, wurden sie von dieser abgemeldet (ebd., S. 20). Einer entsprechenden Klage von Eltern mit Kindern gegen Bayerns Regelung wurde im Jahr 2018 vom VG München stattgegeben: Im Urteil wurde zur Begründung vor allem auf die minderwertigere Qualität der Bildung in der Aufnahmeeinrichtung im Vergleich zur Regelschule und auf das elterliche Recht, eine Schulform bestimmen zu dürfen, verwiesen (s. VG München 2018).

Zudem wird in aktuelleren Studien (Karpenstein und Rohleder 2021) darauf hingewiesen, dass die Beschulungssituation für Kinder und Jugendliche mit Alphabetisierungsbedarf besonders problematisch ist. Aufgrund sinkender Einreisezahlen (s. auch Anhang II, Tab. 2) wurden Alphabetisierungskurse zudem »eingestampft« (ebd., S. 69) oder die betreffenden Jugendlichen mussten so lange auf den Unterrichtsbeginn warten, bis die Plätze in einem Alphabetisierungskurs vollständig besetzt waren (ebd.). Das bedeutet, dass es möglicherweise längere Wartezeiten für diese Schüler*innen beim Schulzugang gibt oder dass sie in der Schule ggf. keinen, ihren Bedürfnissen entsprechenden Unterricht und Förderung erhalten.

Einblicke in Wartezeiten, die neben Statuspositionen in der Rechtszone III auch andere aufenthaltsrechtliche Positionen betreffen (Rechtszone I, II und IV), bietet die qualitative Untersuchung von Massumi (2019, 2020).⁶⁰ Bei 17 befragten Jugendlichen, die zwischen den Jahren 2009 und 2016 im Alter von 13 bis 16 Jahren nach Nordrhein-Westfalen (NRW) migriert waren, betrug die Zeit des Schulausschlusses zwischen weniger als einem Monat und bis zu 16 Monaten (Massumi 2019, S. 168–176). Die Realisierung eines Schulzugangs von unter einem Monat gelang nur in vier Fällen. Für diese ist kennzeichnend, dass die migrierten Jugendlichen bei ihrer Ankunft eine deutsche oder EU-Staatsangehörigkeit bzw. Aufenthaltserlaubnis besaßen und die regulär vorgesehenen administrativen Wege einer Schulanmeldung über die kommunalen Behörden

60 Die Forschung von Massumi basiert auf der Befragung von insgesamt 21 Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren. Aufgrund des Altersfokus in dieser Untersuchung wird sich jedoch auf die Angaben zu den 17 Jugendlichen im Alter von 13 bis 16 konzentriert.

umgangen hatten (ebd.): Die betreffenden Jugendlichen fragten bei den Schulen direkt um eine Aufnahme an, statt sich an die ›kommunalen Integrationszentren‹ zu wenden, die in NRW für die Bildungsberatung migrierter Kinder und Jugendlicher sowie für die Zuweisung dieser zu Schulen zuständig sind und damit eine Distributionsfunktion erfüllen (Emmerich et al. 2016, S. 118, s. Kap. I.4.2). Bei fünf weiteren Jugendlichen gelang der Schulzugang nach drei Monaten, bei den verbleibenden acht – alle mit prekären Aufenthaltspositionen in der Rechtszone III – dauerte es deutlich länger als drei Monate. Auffällig ist, dass der Schulzugang über Direktanfragen deutlich schneller realisiert werden konnte als über die behördlichen Wege: Nur in zwei von insgesamt neun Fällen, die über die Behörden zu Schulen zugewiesen wurden, gelang die Schuleinmündung nach drei Monaten, alle anderen mussten bis zu neun Monate warten (Massumi 2019, S. 178).

Massumi verfolgt in ihrer Untersuchung auch das Ziel, mit einem auf Seukwa (2005) zurückgehenden handlungstheoretischen Ansatz Bewältigungsstrategien der Jugendlichen herauszustellen. So nimmt etwa der Umgang mit den Wartezeiten unterschiedliche Formen an und reicht von aktiver und gezielter Vorbereitung auf den Schulbesuch – Deutsch lernen, Freizeitangebote nutzen, soziale Kontakte aufbauen – bis hin zum Rückzug und zur Selbstisolation (Massumi 2020, S. 134–137). Bei den acht Jugendlichen, die über eine schulische Direktanfrage in eine Schule einmünden konnten, war einerseits der Rechtsstatus entscheidend dafür, wie schnell dies gelang, andererseits jedoch auch, inwiefern Unterstützungspersonen involviert waren (ebd., S. 138–139). Diesbezüglich hebt Massumi die Relevanz von Eltern hervor, die sich als »Unterstützungsperson(en) innerhalb der Untersuchungsgruppe am effektivsten« erwiesen hatten, »da sie in den meisten Fällen ihre Kinder ohne zeitliche Verluste an einer Schule anmelden konnten« (ebd., S. 139). Jedoch stellten nicht alle Eltern eine in diesem Sinne ›nützliche Ressource‹ für den Schulzugang dar, selbst wenn sie sich um einen Schulplatz für ihr Kind bemühten, sodass für die Realisierung teilweise weitere Unterstützung durch Bekannte oder Mitarbeiter*innen von NGO notwendig war. Zudem stand denjenigen, die ohne elterliche Begleitung in Deutschland waren, die elterliche Ressource nicht zur Verfügung, sodass sie auf andere soziale Kontakte angewiesen waren. Massumi stellt diesbezüglich fest:

»Allerdings benötigt der Aufbau neuer sozialer Kontakte, die effektive Unterstützungsperson bei der Schulanmeldung sein können, also Personen aus einem professionellen und auch freiwilligen Kontext, Zeit. Infolgedessen brauchen die Befragten länger, bis sie einen Schulplatz erhalten« (ebd., S. 140).

Wie in Massumis Untersuchung anklingt, spielen die Eltern eine zentrale Rolle bei der Umsetzung des Bildungsrechtsanspruchs für ihre Kinder im Hinblick auf den Zugang zur Schule. Mit der vorliegenden Untersuchung wird insbesondere an das Desiderat der fehlenden Erfassung der elterlichen Erfahrung mit Problematiken in Bezug auf den Schulzugang und die Bewältigung dieser Problematiken angeschlossen, in dem der administrative Prozess des Schulzugangs ausgehend von den Erfahrungen von Eltern(-teilen) multiperspektivisch betrachtet wird. Auf die theoretischen Überlegungen zur Untersuchung wird in Kapitel II.1 vertieft eingegangen. Zunächst werden noch die em-

pirischen Befunde herausgestellt, die die Bildungsbeteiligung migrierter Schüler*innen im Sek-I-Bereich betreffen.

4.2 Forschungserkenntnisse zur Platzierung im Sek-I-Bereich

Während der Schulzugang in Studien wenig Beachtung findet, wird in deutlich mehr Studien die Bildungsbeteiligung migrierter Kinder und Jugendlicher *innerhalb* des Schul- und Bildungssystems thematisiert. Kritisch in den Blick genommen wird die Verteilung auf unterschiedliche *Schulformen* im Sek-I-Bereich (Kemper 2016; Emmerich et al. 2016, 2017; El-Mafaalani und Kemper 2017; Massumi 2019; Emmerich et al. 2020b; Jording 2022) sowie die Frage, inwiefern die unterschiedlichen schulorganisatorischen *Modelle* und *Settings* innerhalb des Schulsystems oder einzelner Schulen migrierten Schüler*innen eine Bildungsteilnahme ermöglichen (Massumi und Dewitz 2015; Cudak 2017; Karakayali et al. 2017; Hasenjürgen und Spetsmann-Kunkel 2019; Massumi 2019; Heilmann 2021; Reinhardt und Becker 2022; Jording 2022). In den Publikationen und Studien besteht keine Einigkeit darüber, welches schulorganisatorische Modell⁶¹ (gemeinsame oder separierte Beschulung) die Qualität der Bildung und die soziale Teilhabe für migrierte Kinder und Jugendliche am ehesten sicherstellt (El-Mafaalani et al. 2022, S. 1215–1216), bzw. raten Massumi (2019) und Jording (2022) auf der Basis ihrer Befunde von einer konkreten Empfehlung ab. Die Autor*innen argumentieren, dass sich die Bedingungen an den Einzelschulen stark unterscheiden und das schulorganisatorische Modell nicht per se einen Hinweis auf die Qualität und soziale Einbindung von Schüler*innen bietet. Die Organisation von Lerngruppen und Qualitätsfragen der Beschulung sind nicht der zentrale Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, diesbezügliche Befunde werden daher nicht vertieft. Stattdessen wird nun auf Erkenntnisse eingegangen, die sich auf die Verteilung auf verschiedene Schulformen im Sek-I-Bereich (Kap. I.4.2.1), die kommunalen Rahmenbedingungen für eine Platzierung (Kap. I.4.2.2) und den Schulerfolg von migrierten Schüler*innen (Kap. I.4.2.3) beziehen.

4.2.1 Geringere Chance auf eine gymnasiale Bildungsbeteiligung für Schutzsuchende

Die Autor*innen der quantitativen und qualitativen Studien, die sich auf die Verteilung auf Schulformen im Sek-I-Bereich beziehen, sind sich weitgehend einig darin, dass im Schulalter migrierte Kinder und Jugendliche »systematisch in den gering qualifizierenden Bildungsgängen des Schulsystems« (Emmerich et al. 2020a, S. 136) angesiedelt werden und im Vergleich zu deutschen Staatsangehörigen seltener eine höherqualifizierende Schulform besuchen.

61 Massumi und Dewitz (2015) unterscheiden gemäß dem Anteil an gemeinsamem und separiertem Unterricht fünf Modelle (ebd., S. 44–45): Beim »submersiven Modell« wird ausschließlich die Regelklasse besucht. Beim »integrativen Modell« wird neben dem Regelklassenbesuch eine zusätzliche spezifische Deutschsprachförderung bereitgestellt. Beim »teilintegrativen Modell« wird sukzessiv zum Unterricht in separierten Klassen (Vorbereitungsklassen) am Regelunterricht teilgenommen. Beim »parallelen Modell« findet der Unterricht für einen Zeitraum ausschließlich in den Vorbereitungsklassen statt. Beim »parallelen Modell Schulabschluss« ist der Verbleib in einer separierten Vorbereitungsklasse bis zu einem Schulabschluss vorgesehen (Dewitz und Massumi 2017, S. 32).

Die meisten quantitativen Untersuchungen fokussieren vor allem die gymnasiale Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Rechtszone III (Schutzsuche). Laut des IQB-Panels⁶² waren im Jahr 2018 2 Prozent aller Neuntklässler*innen (in Regelklassen) seit 2014 im Rahmen der Schutzsuche nach Deutschland migriert (Henschel et al. 2019, S. 327). In mehreren Untersuchungen wird darauf hingewiesen, dass diese Schüler*innen auffallend häufig an Hauptschulen oder einer Schule mit mehreren Bildungsgängen, seltener hingegen an Realschulen und noch seltener an Gymnasien beschult werden (Kemper 2016; El-Mafaalani und Kemper 2017; Henschel et al. 2019, S. 327–328; Paiva Lareiro 2019a; Maurice und Will 2021, S. 10–11).

Dies ist auch der Fall, wenn Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter, höchster Bildungsstand der Eltern und das Bundesland kontrolliert werden (Paiva Lareiro 2019a, S. 9–11). Auf Basis der Daten der IAB-BAMF-SOEB-Befragung (s. Kap. I.4.1) und mittels multivariaten Analysen berechnet Paiva Lareiro (2019a), dass die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, für diejenigen »mit Migrationshintergrund« um 5 Prozent und für »Geflüchtete« um 38 Prozent geringer ist als für diejenigen »ohne Zuwanderungshintergrund« (ebd., S. 10). In einigen Untersuchungen wird auch nach der Staatsangehörigkeit unterschieden und darauf basierend eine Vermutung zum aufenthaltsrechtlichen Status abgeleitet (El-Mafaalani und Kemper 2017; Paiva Lareiro 2019a). In der Studie von Paiva Lareiro (2019a) haben diejenigen aus (süd-)osteuropäischen Nicht-EU-Staaten eine deutlich geringere Chance auf eine gymnasiale Bildungsbeteiligung, während sie für diejenigen aus Syrien größer ist (ebd.). Dieser Befund der besonderen Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus sog. »sicheren Herkunftsstaaten« beim Gymnasialbesuch wird auch in der Untersuchung von El-Mafaalani und Kemper (2017, S. 184) bestätigt. Paiva Lareiro (2019a) führt dies auf die besonders schlechte aufenthaltsrechtliche Position (s. Kap. I.3.4.1) und das geringere formale Bildungsniveau bei der Einreise zurück (ebd.). Auf Basis einer Regressionsanalyse stellt die Autorin zudem fest, dass der Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums⁶³ durch Faktoren wie ein mittleres oder hohes formales Bildungsniveau der Eltern, das Geschlecht (Mädchen) und die Unterbringung in einer privaten Unterkunft gegenüber der Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkunft signifikant begünstigt werden (ebd., S. 11). Negative Auswirkungen haben hingegen häufige Unterkunftswechsel und ein höheres Einreisalter: Mit jedem Altersjahr sinkt bei gleicher Aufenthaltsdauer in Deutschland die

62 Im Auftrag der KMK wird in regelmäßigen Abständen ein IQB-Ländervergleich durchgeführt, wobei die Kompetenzen in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern von Schüler*innen in der neunten Klasse überprüft werden. Das Verfahren beruht auf einer Stichprobenziehung von Schulen und Klassen. Die Teilnahme der Schüler*innen, und darüber hinaus ihrer Eltern, der Fachlehrkräfte und Schulleitungen um neben dem Kompetenztest zusätzliche Schüler*innenendaten zu erheben, ist verpflichtend (Mahler et al. 2019, S. 101). Im IQB-Bildungstrend 2018 waren 1.462 Schulen im Sekundarbereich und 44.941 Schüler*innen impliziert (ebd., S. 114). Bei den Schüler*innen wird auch der Zuwanderungsstatus festgestellt und gesondert überprüft, welche Schüler*innen eine »Fluchtbiographie« aufweisen. Kriterien der Aufnahme in den Datensatz sind hier, dass sie seit 2014 in Deutschland sind und mindestens ein Jahr lang in der deutschen Sprache unterrichtet wurden (Henschel et al. 2019, S. 326–327).

63 Kinder und Jugendliche auf Sonder- und Gesamtschulen wurden ausgeschlossen (Paiva Lareiro 2019a, S. 11).

Wahrscheinlichkeit, einen mittleren oder höheren Bildungsweg einzuschlagen, um 2 Prozent (ebd., S. 11–12).⁶⁴

4.2.2 Kommunale Opportunitätsstrukturen und Allokationsstrategien

Trotz der anhaltenden Negativselektion in niedrigqualifizierende Schulformen ist festzuhalten, dass deren *Ausmaß* im Vergleich zur Vergangenheit geringer ist. Emmerich et al. (2020b) stellen etwa für NRW und das Bezugsjahr 2015 fest, dass 40 Prozent der im Sekundarschulalter migrierten Kinder und Jugendlichen an Hauptschulen platziert wurden. Dieser Anteil hatte in den 1990er und Anfang der 2000er Jahren noch 70 Prozent ausgemacht. Zugleich steigerte sich die gymnasiale Bildungsbeteiligung von 10 auf 25 Prozent (ebd., S. 140).⁶⁵ Die Veränderungen führen die Autor*innen vor allem auf die sukzessive Reduktion der Schulform ›Hauptschule‹ zurück (ebd.), die – wie auch in den KMK-Empfehlungen von 1976 und 1979 explizit vorgeschlagen – der dominante Bildungsort für migrierte Kinder und Jugendliche war (s. Kap. I.2.4). Zur Kompensation dieses entstandenen Engpasses würden im Sekundarschulalter migrierte Kinder und Jugendliche auch an anderen Schulformen platziert (Emmerich et al. 2020b, S. 147).

Aus mehreren Untersuchungen lässt sich ableiten, dass bei der Schulformplatzierung grundsätzlich das Angebot an Schulformen in einer Region relevant ist (El-Mafaalani und Kemper 2017; Emmerich et al. 2016, 2017; Gomolla und Radtke 2009). Dabei geht es nicht nur um Unterschiede im Schulsystem und der Anzahl der Schulformen im Sek-I-Bereich *zwischen* den Bundesländern. Darüber hinaus kann die quantitative Verfügbarkeit bestimmter Schulformen auch innerhalb von Bundesländern, zwischen Landkreisen und innerhalb von Städten variieren (s. auch Gomolla und Radtke 2009, S. 123–124). El-Mafaalani und Kemper (2017) leiten daraus Chancen, aber auch Hürden für das Absolvieren qualifizierter Schulabschlüsse ab:

»Allein die Tatsache, dass es in einem bestimmten Zeitraum oder in einem Stadtteil relativ wenige Plätze an Hauptschulen und dafür relativ viele an Realschulen und Gymnasien gibt, trägt dazu bei, dass sich ohne jedes Zutun des Kindes seine Chance auf einen qualifizierten Schulabschluss erhöht – und umgekehrt« (ebd., S. 206).

Vor dem Hintergrund der bundeslandspezifischen oder lokal vorgesehenen schulorganisatorischen Einbindung von migrierten Schüler*innen, die eher selten in einer direkten

64 Dieser Zusammenhang wurde auch in anderen quantitativen Untersuchungen für NRW im Jahr 2015 (Emmerich et al. 2020b, S. 146–147), für Rheinland-Pfalz im Jahr 2008 (Kemper 2015, S. 259) und in einer älteren Untersuchung von Söhn 2011 bereits bestätigt. Janina Söhn (2011) untersuchte in einer Studie erstmals die Bildungsdisparitäten von Minderjährigen in Deutschland entlang unterschiedlicher Aufenthaltsrechtlicher Statuspositionen. Dabei bezog sie sich auf diejenigen, die zwischen 1987 und 2003 nach Deutschland migriert waren (ebd., S. 21).

65 Nach El-Mafaalani und Kemper (2017, S. 182–184) ist zwischen 1995 und 2014 auch der Anteil an Schüler*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, die eine Förderschule besuchen, gesunken. Jedoch bleibt dieser signifikant höher als bei denjenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit und ist bei manchen Staatsangehörigkeiten besonders hoch. Jording (2022) stellt in einer qualitativen Interviewstudie mit institutionellen Entscheidungsträger*innen in NRW fest, dass für migrierte Schüler*innen ein erhöhtes Risiko besteht, dass diesen ein ›sonderpädagogischer Förderbedarf‹ zugeschrieben wird (ebd., S. 329).

Beschulung in einer regulären Klasse resultiert, ist darüber hinaus auch entscheidend, an welchen Schulformen Eingliederungsstrukturen (Vorbereitungsklassen, internationale Klassen, Vorkurse) verfügbar sind.⁶⁶ Die schulformbezogene Verfügbarkeit an entsprechenden Vorkursplätzen ist zumindest bestimmend dafür, »an welchen Schulformen ›Seiteneinsteiger‹ ihren Bildungsweg in Deutschland beginnen« (Emmerich et al. 2020b, S. 143). Jedoch ist die Platzierung in einem Vorkurs an einer Schulform gemäß einer Untersuchung von Emmerich et al. (2017) nicht gleichzusetzen mit der Fortsetzung der Bildungskarriere an dieser Schulform: Vorkurse hätten primär die Funktion, die von ihnen besuchten Schüler*innen in den Regelschulbetrieb zu integrieren und seien daher formal nicht an einen bestimmten Schultyp gebunden, sondern nur lose gekoppelt (ebd., S. 216). Das bedeutet z. B., dass Vorkurschüler*innen eines Gymnasiums nicht zwingend ihre Schulkarriere dort fortsetzen, sondern nach der Vorkursphase auf eine andere Schule verteilt werden können. Insofern sind Vorkurse »an Gymnasien [...] keine Gymnasialklassen; sie werden lediglich durch diese Schulform *verwaltet* [herv. i.O.]« (Emmerich et al. 2020b, S. 148).

Emmerich et al. (2017, 2016) nehmen in ihrer Untersuchung vor allem die Behörden in den Blick und analysieren kommunale Allokationsstrategien. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Wahrscheinlichkeit der Fortsetzung des Bildungsweges an einer Schule bzw. Schulform insbesondere davon abhängt, ob schulformdifferenziert oder nicht-schulformdifferenziert zugewiesen wird. Auf der Basis der Untersuchung von vier Kommunen in NRW leiten die Autor*innen folgende Typen ab: Typ 1 bezeichnet eine schulformdifferenzierte Platzierung, der zufolge ein Übergang von dem Vorkurs auf die Schulform, in der der Vorkurs stattfand, erwartet wird. Typ 2 beschreibt eine schulformdifferenzierte Platzierung mit dem Vorbehalt, in Einzelfällen eine Entscheidung zu revidieren. Typ 3 beschreibt eine nicht-schulformdifferenzierte Platzierung mit dem Vorbehalt einer systematischen Neuzuweisung nach der Vorkurs-Phase (Emmerich et al. 2017, S. 217). Bei einer schulformdifferenzierten Zuweisung wird versucht, eine schulische Passung herzustellen, in dem etwa auf schulisch verwertbare Dokumente (z. B. Zeugnis), einen improvisierten Leistungstest sowie weitere »diffuse und spekulative Kriterien wie Bildungsnähe bzw. Bildungsnähe der Familie« (Emmerich et al. 2020b, S. 139) zurückgegriffen wird.⁶⁷ Bei den Kommunen, in denen keine schulformdifferenzierte Zuweisung erfolgte, wurde unabhängig von leistungsbezogenen Kriterien entweder das dort noch vergleichsweise großzügig vorhandene Angebot an Hauptschulplätzen genutzt oder nach dem Kriterium der Wohnortnähe zugewiesen (Emmerich et

66 Ich werde im Folgenden zur besseren Lesbarkeit den Begriff ›Vorkurs‹ nutzen, da dies auch der in Bremen genutzten Bezeichnung entspricht.

67 Hierzu gehört etwa, dass die Eltern durch eigeninitiatives Aufsuchen der Beratungsstelle ihre Bildungsorientierung unter Beweis stellen oder auch Vermutungen seitens der Behördenmitarbeiter*innen zum Bildungshintergrund anhand der regionalen Herkunft in den Ländern angestellt werden. Dies deuten Emmerich et al. (2020b) auch als Bestätigung ihrer Ausgangsthese, wonach institutionell-organisatorische Faktoren einen erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg von im Schulalter migrierten Kindern und Jugendlichen hätten. Dies könne nicht durch lern- und leistungsrelevante Eigenschaften der betreffenden Schüler*innen oder unterschiedliches Schulwahlverhalten der Eltern erklärt werden (ebd.).

al. 2020a, S. 139). Dies verdeutlicht, dass es »nicht irrelevant ist, in welchem regionalen Schulsystem die Beschulung stattfindet« (Emmerich et al. 2020b, S. 148).

Trotz der Unterschiede bleibt jedoch eine Negativselektion für migrierte Kinder und Jugendliche bestehen. Dies gilt sowohl für diejenigen, die von Grundschulen auf weiterführende Schulformen übergehen (Jording 2022) als auch für diejenigen, die direkt im Sekundarschulsystem – und hier meist in niedrigqualifizierenden Schulformen – platziert werden. Selbst wenn diese in einem gymnasialen Vorkurs platziert würden, droht aufgrund der »tendenziell losen« Koppelung zwischen dem gymnasialen Vorkurs und der Schulform Gymnasium ein Schulwechsel auf eine niedriger qualifizierende Schule. Bei der Platzierung in einem Vorkurs an einer niedrigqualifizierenden Schulform wird die Koppelung hingegen als »fest« charakterisiert und damit ein dauerhafter Schulformverbleib angekündigt (El-Mafaalani et al. 2022, S. 1219).

In Massumis (2019) Untersuchung, die die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen innerhalb dieser widrigen Rahmenbedingungen betont, gelang sieben Jugendlichen die Einmündung in ein Gymnasium (ebd., S. 180). Dieses Ziel wurde in vier Fällen aufgrund einer schulischen Direktanfrage erreicht, teilweise korrigierten die Jugendlichen dadurch auch die behördlich angeordnete Zuweisung zu einer Hauptschule (Emmerich et al. 2020a, S. 141). Die Jugendlichen berichteten von der Erfahrung, dass der Bildungsstatus, den sie im Herkunftsland innehatten, im Zuge des behördlichen Zuweisungsverfahrens zu einer Schule abgewertet oder ignoriert wurde (ebd., S. 142). Im Vergleich der behördlichen Zuweisungspraktiken und biographischen Erfahrungen schließen Emmerich et al. (2020a), dass migrierten Schüler*innen »kollektiv mit niedrigen Leistungserwartungen begegnet« wird (ebd., S. 136) und »dass es nach wie vor eine Kontinuität innerhalb des deutschen Schulwesens zu geben scheint, neu migrierte Schüler*innen systematisch als »Hauptschüler*innen« zu adressieren und sie damit aus den höheren Bildungsgängen auszuschließen« (ebd., S. 144).⁶⁸

4.2.3 Schulerfolge von migrierten Schüler*innen

Im bisherigen Forschungsstand gibt es kaum (quantitative) Erkenntnisse zum tatsächlichen Bildungserfolg migrierter Schüler*innen, insbesondere inwiefern die Bildungsbeilegung an einer Schulform auch mit einem entsprechenden Abschluss einhergeht.⁶⁹ In einer Sekundäranalyse zeigen Kemper und Reinhardt (2022) für das Bundesland

68 Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) weist darauf hin, dass sich die »ehemals enge Kopplung zwischen Schulart und Schulabschluss« (ebd., S. 8) gelockert habe. An Hauptschulen erwürbe inzwischen ein Drittel der Jugendlichen einen mittleren Abschluss (ebd.). Im Gegensatz zu früher zeichne sich das System durch zunehmende Durchlässigkeit und »Korrekturmöglichkeiten« (ebd., S. 19) aus. Dennoch bleiben bei den Übergängen von der Grundschule in den Sekundarschulbereich »erhebliche soziale Disparitäten« (ebd., S. 9) bestehen. Beobachtbar sei zwar auch, dass sozial schlechter gestellte Kinder und Jugendliche häufiger als andere die Bildungsformentscheidung durch einen Wechsel auf eine höhere Schulform revidierten. Anfängliche Unterschiede könnten dadurch jedoch kaum ausgeglichen werden (ebd.).

69 Kemper (2015) analysierte für das Schuljahr 2008/09 vorliegende Daten in Rheinland-Pfalz und stellte fest, dass Gymnasiast*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit dieses im Vergleich zu Gymnasiast*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit relativ häufig mit einem mittleren Abschluss verließen (je nach Staatsangehörigkeit zwischen 22 und 50 Prozent).

NRW und das Bezugsjahr 2018 einen geringeren Schulerfolg für als ›Geflüchtete‹ kategorisierte Schüler*innen⁷⁰ im Vergleich zu nichtgeflüchteten Schüler*innen mit nichtdeutscher und deutscher Staatsangehörigkeit auf: Gemäß der Studie verließen geflüchtete Schüler*innen häufiger die Schule ohne einen Abschluss – 26,2 Prozent im Vergleich zu 13,4 (nichtgeflüchtete, nichtdeutsche Staatsangehörige) und 5,1 Prozent (nichtgeflüchtete, deutsche Staatsangehörige). Sie erreichten öfter einen Hauptschulabschluss und seltener einen mittleren Schulabschluss oder das (Fach-)Abitur – 8 Prozent im Vergleich zu 30,5 (nichtgeflüchtete, nichtdeutsche) und 44,9 Prozent (nichtgeflüchtete, deutsche) (ebd., S. 231). Ein Drittel der 4.700 geflüchteten Schüler*innen gingen von einer Hauptschule ab, 15 Prozent hingegen von einem Gymnasium. Die geflüchteten Abgänger*innen des Gymnasiums verließen dieses 29-mal so häufig ohne mindestens einen basalen Schulabschluss wie nichtgeflüchtete Abgänger*innen: »Dieser extrem hohe Indexwert ist darauf zurückzuführen, dass ein Drittel der gut 700 geflüchteten Abgänger*innen von Gymnasien keinen Hauptschulabschluss erreicht – was auf nur 1,1 Prozent der Nichtgeflüchteten zutrifft« (ebd., S. 234). Während 90 Prozent der nichtgeflüchteten Gymnasiast*innen ein (Fach-)Abitur erreichten, traf dies nur auf ein Drittel der geflüchteten Gymnasiast*innen zu (ebd.).

Folglich kann nicht erwartet werden, dass selbst wenn geflüchtete Schüler*innen die Schulform Gymnasium besuchen, diese dort ein Abitur oder überhaupt einen Schulabschluss erreichen, wie dies für nichtgeflüchtete Gymnasiast*innen und darunter insbesondere diejenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit angenommen werden kann.

4.3 Zwischenfazit zu den bisherigen Forschungserkenntnissen

Abgeleitet von den oben dargestellten Untersuchungen lässt sich in Bezug auf den Schulzugang, die Platzierung an Schulformen und eine gymnasiale Bildungsbeteiligung Folgendes festhalten:

Durch die Koppelung von aufenthaltsrechtlichen Bedingungen, bundeslandspezifischen Schulpflichtbestimmungen und lokalen Organisationsstrukturen der Bildungszugänge sowie aufgrund von Schulplatzengpässen für migrierte Kinder und Jugendliche kann es zu Verzögerungen beim Schulzugang kommen. Die Problematiken betreffen vor allem Kinder und Jugendliche mit ungesicherten aufenthaltsrechtlichen Statuspositionen und wirken sich auch auf die Möglichkeit, bestimmte Schulabschlüsse zu erlangen, aus. Dadurch wird die Verwirklichung ihres Rechtsanspruchs auf Bildung eingeschränkt. Insbesondere in der Untersuchung von Massumi (2019) wird deutlich, dass es zur Sicherstellung des Rechtsanspruchs auf Bildung erforderlich sein kann, dass die (auf lokaler Ebene) regulär vorgesehenen Wege umgangen werden. Für die Untersuchung in Bremen stellt sich die Frage nach den dort vorherrschenden Organisationsstrukturen der Bildungszugänge, wo sich innerhalb des Prozesses ab der Ankunft in Deutschland

70 Für die Analyse wurden Daten des Ausländerzentralregisters mit Daten der amtlichen Schulstatistik verglichen und ausgewertet (Kemper und Reinhardt 2022, S. 227). Als ›geflüchtet‹ kategorisiert wurden sowohl diejenigen Schüler*innen mit ungesicherten als auch mit gesicherten aufenthaltsrechtlichen Positionen im Rahmen der Rechtszone III.

bis zur Einmündung ins Schulsystem für Familien und Eltern Hindernisse ergeben und wie diese bewältigt werden.

Was die Platzierung innerhalb des Sek-I-Bereichs anbelangt, so lässt sich schließen, dass die grundsätzliche Schulstruktur in einem Bundesland, die regionale bzw. stadtteilbezogene Verfügbarkeit von Schulformen sowie die Verfügbarkeit von Vorkursen an entsprechenden Schulformen einen Einfluss darauf haben, an welchen Schulformen migrierte Kinder und Jugendliche platziert werden. Das bedeutet, dass das zur Verfügung stehende Spektrum an zugänglichen Bildungsinstitutionen in einer Region (Dimensionen *Availability* und *Accessibility* des Rechts auf Bildung, s. Kap. I.1.2) die Verwirklichung des Bildungsrechtsanspruchs des einzelnen Kindes oder Jugendlichen prägt und ›leistungsbezogene‹ Merkmale zumindest anfänglich weniger entscheidend sind. Wenn keine Optionen für die Bildungsbeteiligung an einem Gymnasium oder einer Schulform mit Abitur als Abschlussziel eröffnet werden – und damit die Bandbreite an Bildungsmöglichkeiten und -karrieren systematisch eingeschränkt wird –, entspricht dies einer faktischen Einschränkung des Bildungsrechtsanspruchs der betreffenden Kinder und Jugendlichen (s. Kap. I.1). Zugleich kann der Besuch eines gymnasialen Vorkurses nicht mit einer gymnasialen Bildungsbeteiligung gleichgesetzt werden, da ein Übergang in diese Schulform aufgrund der losen Koppelung zwischen dem Vorkurs und dem Gymnasium nicht zwingend vorgesehen ist oder gelingt. Dies hängt stark vom Allokationstyp ab, also ob die Zuweisung oder Aufnahme schulformdifferenziert oder nicht-schulformdifferenziert erfolgt. Bei einer schulformdifferenzierten Zuweisung ist es jedoch wahrscheinlich, dass im Anschluss an den gymnasialen Vorkursbesuch auch ein Wechsel in die Schulform Gymnasium erfolgt. Zudem – so lässt sich der bisher einzig vorliegenden Publikation zum *Schulerfolg* migrierter Schüler*innen in NRW entnehmen (s. Kemper und Reinhardt 2022) – steht in Frage, ob migrierte und insbesondere ›geflüchtete‹ Schüler*innen am Gymnasium ein Abitur oder einen darunterliegenden Abschluss erreichen.

Zwar gibt es regionale Unterschiede und Unterschiede nach Staatsangehörigkeit bzw. Herkunftsland, jedoch weisen die unterschiedlichen Studien auf eine Selektion in niedrigqualifizierende Schulformen hin, die insbesondere Kinder und Jugendliche der Rechtszone III (Schutzsuche) betreffen, und darunter insbesondere diejenigen aus sog. ›sicheren Herkunftsstaaten‹. Letztere konnten zwischen 2015 und 2019 sogar dauerhaft in einer spezialisierten Aufnahmeeinrichtung untergebracht werden, teilweise mit einer ausschließlichen Beschulung in dieser (Kap. I.3.4.2).

Für die Untersuchung in Bremen bedeutet dies, dass die Angebotsstruktur (Schulformen und Vorkursplätze an den Schulformen), die Struktur der Bildungszugangsorganisation sowie Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse bei der Platzierung – insbesondere an einem Gymnasium – in den Blick genommen werden müssen. Die Frage bleibt bestehen, inwiefern dabei Unterscheidungen in Bezug auf aufenthaltsrechtliche Positionierungen wirksam werden. Zudem soll Hinweisen über den Schulerfolg, d.h. der Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss zu erreichen, nachgegangen werden.

Außerdem ist im Hinblick auf die Untersuchung von Massumi (2019) darauf hinzuweisen, dass Jugendliche dem negativen behördlichen Selektionsfokus, der auch nicht aspirierte Zuweisungen zur Hauptschule zur Folge hat, nicht völlig ausgeliefert sind. Durch eigeninitiatives Handeln ist es zumindest einigen gelungen, die vorherrschenden Adressierungs- und Zuweisungslogiken zu umgehen. Der Fokus auf die Eltern kann auf-

zeigen, welche familiären und elterlichen Bildungsaspirationen bestehen oder vielmehr im Kontext der Ankunft in Deutschland herausgebildet werden, welche Hindernisse in Bezug auf die Bildungsziele wahrgenommen werden oder bestehen und wie diese ggf. bewältigt werden.

Im folgenden Teil werden nun die theoretischen und methodologischen Überlegungen sowie die methodische Umsetzung für die Untersuchung des Schulzugangs- und -platzierungsprozesses in Bremen weiter ausgeführt.

Kapitel II: ›Law in action‹ – Theoretische, methodologische und methodische Kontextualisierung der empirischen Untersuchung

»Um überhaupt einschätzen zu können, inwieweit das Ideal trägt, müssen wir untersuchen, wie Recht tatsächlich funktioniert« (Baer 2015, S. 109).

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist der universale Rechtsanspruch auf Bildung und wie dieser für migrierte Kinder und Jugendliche verwirklicht wird. Damit geht es um die Frage, wie »law in the books« (Baer 2015, S. 225) zu »law in action« (ebd., S. 224) wird bzw. wie Rechtsansprüche auf dem Papier in der Praxis umgesetzt werden. Der empirische Fokus liegt auf Schulzugangs- und -platzierungsprozessen, die multiperspektivisch untersucht werden sollen. Dieses Kapitel dient der theoretischen, methodologischen und methodischen Kontextualisierung für die sich anschließenden Analysen (Kap. III und IV). Im Folgenden sollen die rechtssoziologischen und diskriminierungstheoretischen Überlegungen für die vorliegende Untersuchung ausgeführt (Kap. II.1), die Methode ›Follow-the-People‹, wie sie für die Generierung von Daten innerhalb dieser Forschung weiterentwickelt wurde, vorgestellt (Kap. II.2) sowie die methodische Umsetzung der Datenerhebung (Kap. II.3) und der Datenauswertung (Kap. II.4) erläutert werden.

1. Rechtssoziologische Betrachtung des Schulzugangs

Vor dem Hintergrund des ersten Kapitels und der Einnahme einer rechtssoziologischen Perspektive werden im Folgenden zunächst die Untersuchungsziele und -fragen konkretisiert (Kap. II.1.1), die Verwirklichung und Aushandlung von Rechtsansprüchen zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen reflektiert (Kap. II.1.2 und II.1.3) und schließlich diskriminierungstheoretische Bezüge zum untersuchten Gegenstand hergestellt (Kap. II.1.4).

1.1 Untersuchungsziele und Untersuchungsfragen

Es ist nicht das Ziel dieser Untersuchung, die Beschulungspraxis im Kontext von Migration pädagogisch zu bewerten. Vielmehr wird der administrative Prozess des Schulzugangs und der Schulplatzierung im Kontext von Migration beobachtet. Bildungsrechtlich betrachtet dient dieser dazu, dass der universale Rechtsanspruch des Kindes auf Bildung mit dem Besuch einer Schule erfüllt werden kann. Der Schulzugangs- und -platzierungsprozess, so meine These, ist eingebettet in nationalstaatliche Definitionen des Innen und des Außen, was unterschiedliche Abstufungen von Zugehörigkeitsordnungen zur Folge hat. Somit stellt sich die Frage, inwiefern sich im Schulzugangsprozess Ein- und Ausschlüsse niederschlagen, die sich im Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch auf universale Gültigkeit unabhängig vom Aufenthaltsstatus und den auf Staatsbürger*innen ausgerichteten nationalstaatlichen und lokalen Regelungen verorten lassen (s. Kap. I.1). Die Aushandlung des Rechtsanspruchs betrifft die Makro-Ebene der lokalen Gesamtstruktur, die Meso-Ebene der organisationalen Prozesse sowie die Mikro-Ebene des spezifischen Einzelfalls.

In Bezug auf die erste Untersuchungsfrage, wie die im Sekundarschulalter migrierenden Kinder und Jugendlichen Zugang zum Bremer Bildungssystem erhalten (s. Einleitung), ist Folgendes zu vermerken: Der Zugang wird für den Zweck der Untersuchung dann als erfüllt betrachtet, wenn ein Kind in einer Schule *faktisch* aufgenommen wurde, d.h. die Schule besucht, auch wenn dies zunächst einen Vorkurs betrifft. Der Besuch eines Vorkurses stellt in Bremen die reguläre Struktur für die im Schulalter migrierten Kinder und Jugendlichen dar (s. hierzu Kap. III.2), auch wenn dies im Vergleich zu den nicht im Schulalter migrierten Kindern und Jugendlichen ein Sondersystem bzw. einen »normabweichenden Unterricht« (Massumi 2019, S. 65; Kap. I.2.4) beschreibt. Erfolgt die Bildungsplatzierung jedoch in einer außerschulischen Bildungsmaßnahme, wird dies nicht als ein gelungener Schulzugang betrachtet. Das lässt sich damit begründen, dass dies erstens nicht dem in Bremen ansonsten vorgesehenen schulorganisatorischen Modell für migrierte Schüler*innen entspricht. Zweitens stimmt dies nicht mit dem Recht des Kindes auf Bildung überein (s. Kap. I.1.2 und Kap. I.3.4.1), was damit auch drittens aus einer diskriminierungskritischen Perspektive zu hinterfragen ist (s. diesbezüglich Kap. IV.4.2 und IV.4.6).

Die Frage nach dem Zugang zur Schule im Migrationskontext ist hintergründig strukturiert durch eine Komplexität an verschiedenen internationalen Vereinbarungen (insb. Menschenrechtskonventionen, EU-rechtliche Abkommen), nationalstaatlichen Gesetzen (z.B. Aufenthaltsrecht) und lokalen Regelungen (Schulgesetze, Erlasse, Verfügungen etc.), nationalstaatlich geprägten migrations- und bildungspolitischen Interessen sowie zahlreichen Besonderungen, was die Zugänge zum und die Platzierung im Schulsystem anbelangt, die sich historisch (Kap. I.2) und aktuell rekonstruieren lassen (Kap. I.4). Insofern schließt sich die Frage an, inwiefern sich strukturelle oder situationsspezifische Variationen in den Abläufen zeigen. Eine zentrale Annahme ist, dass die Einmündung in unterschiedliche Rechtszonen, die unterschiedliche Abstufungen von Rechtszugängen zur Folge haben (Kap. I.3), sich auch auf den Schulzugang und den Organisationsprozess auswirken werden.

In der Untersuchung wird danach gefragt, wie sich dieser Organisationsprozess und die Abläufe gestalten, welche Akteur*innen mit welcher Aktivität beteiligt sind. Als *Akteur*innen* begriffen werden dabei »alle handelnden Subjekte und Organisationen« (Baer 2015, S. 210). Es gilt zu verstehen, »wer wann zu wem in welcher Beziehung steht« (ebd., S. 211) und mit welchen Folgen: Wer erfüllt eine entscheidungstragende Funktion oder wirkt intermediär; welche Wissensbestände und Ressourcen sind relevant? Letztlich geht es dabei auch um die Frage, inwiefern verschiedene Faktoren, strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen und die Aktivitäten von Akteur*innen, Einfluss auf den Schulzugang haben: Was kann diesen begünstigen, bzw. beschleunigen, was diesen erschweren bzw. verlangsamen? Zudem stellt sich die Frage danach, welche Folgen die Verzögerungen des Schulzugangs für unterschiedliche Akteur*innen und insbesondere für die Familien, die Eltern und die Kinder haben.

In der vorliegenden Forschung wird zudem das *Sekundarschulalter* fokussiert. Daher bezieht sich die zweite zentrale Untersuchungsfrage auf die Art der Platzierung im Bremer Sekundarschulsystem (s. Einleitung). Im Zuge stärkerer Migrationsbewegungen ab Mitte der 2010er Jahre mussten »alle Sekundarschulformen – auch die Gymnasien – aufgrund des quantitativen Drucks, Schulplätze bereitstellen« (Emmerich et al. 2020a, S. 140). Mit der Öffnung diverser Schulformen im Sek-I-Bereich für migrierte Kinder und Jugendliche, so Emmerich et al. (2020a), wurde aus »dem Förderstatus ›Seiteneinsteiger‹ [...] ein *gruppenspezifischer Selektionsstatus* [herv. i.O.]« (ebd.). Die Platzierung an ausschließlich niedrigqualifizierenden Schulformen wie der ›Hauptschule‹ (s. Kap. I.2.4 und Kap. I.4.2) war damit nicht mehr automatisch gegeben, es kamen auch andere Schulformen in Betracht. Es stellt sich die Frage danach, wie sich dies in der Bremer Schul- und Opportunitätsstruktur niederschlägt sowie welche Bedeutung dabei dem Gymnasium zukommt (Kap. III). Welche Bedingungen liegen Selektionsentscheidungen im als zweigliedrig geltenden Bremer Sekundarschulwesen zugrunde, wie und unter wessen Beteiligung (Akteur*innen) werden diese getroffen und woran orientieren sich diese? Zudem stellt sich die Frage danach, ob und inwiefern aufenthaltsrechtliche Positionen die Chancen einer Platzierung am Gymnasium beeinflussen können.

1.2 Rechtssoziologische Überlegungen zur sozialen Wirksamkeit von Rechtsansprüchen

Die oben aufgeworfenen, diese Studie leitenden Fragen haben notwendigerweise die Einnahme einer rechtssoziologischen Perspektive zur Konsequenz und beinhalten eine am Educational Governance-Ansatz orientierte Ausrichtung dieser Forschung (s. Baer 2015, S. 210–212). Dies begründet sich darin, dass nicht nur die formale Ebene, d.h. menschenrechtliche Normen, nationalstaatliche Gesetze (s. Kap. I.1 und I.3) sowie politische und administrative Vorgaben (s. Kap. III.2 und IV) als »law in the books« (Baer 2015, S. 225) in den Blick genommen werden. Aus Gesetzen und Dokumenten ist das operative Verfahren, also das »faktische Geschehen« (Fend 2008, S. 27) weder vollständig ableitbar noch voraussagbar und sagt damit wenig über die soziale Wirksamkeit aus, bzw. darüber, »wie Recht tatsächlich funktioniert« (Baer 2015, S. 109). Insofern ist von besonderem Interesse, ob und wenn ja welche formalen Normen, Gesetze und Vorgaben als »law in action« (ebd., S. 224) in die Praxis übersetzt werden. Dies betrifft die operationa-

le Ebene der konkreten Aushandlung des Rechtsanspruchs auf Bildung zwischen unterschiedlichen Akteur*innen. Die Frage ist, wie beteiligte Akteur*innen ggf. auch widersprüchliche Vorgaben interpretieren und wie dies im Handeln und in den Interaktionen relevant wird, ggf. »rekontextualisiert« (Fend 2008, S. 28) wird.¹ Diese Ausgangsüberlegungen möchte ich in diesem und im folgenden Kapitel für die empirische Untersuchung genauer ausführen und unter Rückgriff auf rechts- und organisationssoziologische Ansätze weiter theoretisieren.

Während in Gesetzen Rechte und Pflichten formuliert sind (z. B. Schulpflichtregelungen), konkretisieren sich in politischen und administrativen Dokumenten Vorgaben und Abläufe, die etwas darüber aussagen, wie der Schulzugang administrativ-idealtypisch realisiert werden soll. Darin finden sich auch Begründungen zu Regelungen, insbesondere dann, wenn diese geändert werden oder Abläufe für Gruppen differenziert werden. Gegebenenfalls muss gerechtfertigt werden, wie der Rechtsanspruch auf Bildung (universal betrachtet) für ein Kind oder die Schulpflicht (nationalstaatlich-lokal betrachtet) unter bestimmten Bedingungen auf eine andere Art und Weise umgesetzt werden soll als es der Regelfall vorsieht oder es in der Vergangenheit gehandhabt wurde. Routinen in Abläufen ebenso wie die Handlungsroutinen von administrativen Akteur*innen sind zwar institutionell eingebettet, aber nicht notwendigerweise formalisiert. Zudem werden administrative Prozesse wie der Schulzugangsprozess nicht nur von administrativen Akteur*innen realisiert. Vielmehr geht der (Educational) Governance-Ansatz davon aus, dass Regierungen und Verwaltungen eine komplexe gesellschaftliche Aufgabe nicht autonom, sondern »im Zusammenwirken mit anderen Akteuren« (Benz 2004, S. 17) erfüllen: Es kommt zu Interaktionen zwischen unterschiedlichen Akteur*innen und Ergänzungen von politischem und traditionell hierarchischem Regieren durch gesellschaftliche Selbstorganisation, wobei sich die Verantwortlichkeit und Steuerung von Interventionen sowohl auf öffentliche bzw. institutionelle als auch auf private bzw. nicht-institutionelle Akteur*innen verteilt (ebd.).

Gesellschaftliche Regulationsprozesse beziehen demnach eine Vielzahl von beteiligten Akteur*innen und -konstellationen mit ein (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 400). Regulierung kann von oben durch konkrete Vorgaben oder von unten erfolgen (Baer 2015, S. 198–200), indem etwa vorgesehene Abläufe von den sie konkret betreffenden Akteur*innen (Eltern, Schulen, Behörden) im Kontext der vorgefundenen Möglichkeitsbedingungen, unterschiedlichen Interessen und Zielvorstellungen »rekontextualisiert« werden (Fend 2008, S. 27–28): »Viele Menschen sind an der Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise« (ebd., S. 26). Insofern geht es bei der Frage nach der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Bildung darum, wie dieser sozial und diskursiv durch die Handlungen und Interaktionen der beteiligten

1 In dieser Untersuchung werden nicht die Aushandlungen auf politischer Ebene in den Blick genommen, sondern vielmehr die Aushandlungen auf der administrativen und operationalen Ebene. Daher geht es – um weiter an Fend (2008) anzuknüpfen – weniger um die »Handlungsebene Bildungspolitik«, sondern vielmehr um die »Handlungsebene Bildungsverwaltung« (ebd., S. 36–37).

Akteur*innen mobilisiert wird (Fuchs 2019, S. 245).² Im Folgenden sollen die Positionen und Aktivitäten der in die Aushandlung des Rechtsanspruchs auf Bildung involvierten Akteur*innen weiter aus einer rechtssoziologischen Perspektive theoretisiert werden. Diese Perspektive ist maßgeblich von Susanne Baer (2015) inspiriert.

1.3 Akteur*innen in der Aushandlung eines Rechtsanspruchs

Wird der Schulzugangsprozess als Umsetzung eines Rechtsanspruchs begriffen, so lassen sich apriori einige theoretische Annahmen zu den Handlungsarrangements und zentralen Akteur*innen treffen – wobei erst die spätere Untersuchung weitere Klassifikationen und Relevanzen aufzeigen kann.

Die zentralen nicht-institutionellen Akteur*innen sind die Kinder und Jugendlichen, die nach dem universalen Recht auf Bildung grundsätzlich einen *Anspruch* auf einen Schulbesuch haben und damit die Adressat*innen des Rechtsanspruchs sind. Je nach Regelung des Bundeslandes werden sie auch durch lokales Recht zum Schulbesuch *verpflichtet*. Die Eltern als die zur Erziehung Beauftragten und Verpflichteten tragen Sorge dafür (s. Einleitung), dass der Bildungsrechtsanspruch für ihre Kinder durch den Schulbesuch erfüllt werden kann bzw. die staatliche Verpflichtung erfüllt wird, wenn die Kinder durch das lokale Recht schulpflichtig sind. Essentiell dafür ist, dass sie über das Wissen über das Recht oder die Pflicht zum Schulbesuch verfügen (s. auch Kap. I.1.2).

Aus rechtssoziologischer Perspektive stellt das Wissen über das Recht und seine Durchsetzbarkeit eine notwendige Ressource dar, damit dieses beansprucht bzw. mobilisiert werden kann: Dabei wird unterschieden nach Rechtsbewusstsein, Rechtskenntnis und Anspruchswissen. *Rechtsbewusstsein* beschreibt eine »grobe Rechtskenntnis, ein ›Gefühl‹ dafür, wie die Dinge an diesem Ort und zu dieser Zeit – und nicht zuletzt: unter bestimmten Bedingungen der Macht – sein sollen« (Baer 2015, S. 218). Das Verhalten unterschiedlicher Akteur*innen sowie »Erzählungen über das Recht« (ebd., S. 220) spielen für die Prägung des Rechtsbewusstseins eine wichtige Rolle. *Rechtskenntnis* umfasst hingegen konkretere Kenntnisse zu Gesetzen und Gesetzesnormen (ebd.). Für die Mobilisierung von Recht ist das *Anspruchswissen* entscheidend. Dieses impliziert die subjektive Überzeugung, »eigene durchsetzbare Rechte zu haben, Recht also in Anspruch nehmen zu können« (ebd.). Anders als beim Rechtsbewusstsein geht es hier um ein »Gerechtigkeitsgefühl« (ebd.), das es ermöglicht, aus einem Vertrag einen Anspruch abzuleiten. Es betrifft also die Bewertung der Durchsetzbarkeit eines Rechtsanspruchs in der eigenen Situation und gilt als »instrumentelles Wissen« (ebd., S. 221).³ Die »Selbstmobilisierung« (ebd.) und damit der Einsatz für eigene Rechtsansprüche können durch

2 Von der diskursiven Mobilisierung zu unterscheiden ist die direkte juristische Mobilisierung, die einen gerichtlichen Prozess (die Anrufung vorgerichtlicher Instanzen, Klagen) beinhaltet (Fuchs 2019, S. 245).

3 Noch größer ist die Hürde, ein Recht auf dem Rechtsweg einzuklagen – und dies betrifft den juristischen Faktor der Rechtsmobilisierung –, da mögliche ökonomische und soziale Kosten abschrecken (Baer 2015, S. 224–225). Dies betrifft vor allem diejenigen in ungesicherten Statuspositionen, insb. Rechtszone IV, da eine gerichtliche Klage ein besonderes Risiko für die Aufdeckung des nicht dokumentierten Aufenthalts beinhalten kann (s. Funck und Vogel 2016).

institutionelle Professionelle oder nicht-institutionelle Dritte unterstützt werden, was eine »wichtige Strategie der Ermächtigung, des empowerment« (ebd.) darstellt.

Nach Baer (2015) ist über das Anspruchswissen aus der empirischen Forschung bisher wenig bekannt. Jedoch weisen ihre Überlegungen zum Anspruchswissen darauf hin, dass das Sozialkapital (Bourdieu 2012, S. 238, s. unten) der Familien⁴ und diesbezüglich insbesondere der Zugang zu *informierten* sozialen Netzwerken wie Beratungsstellen oder auch nicht-institutionellen Unterstützungspersonen (z. B. Bekannte, weitere Familienangehörige) mit entsprechenden Wissensbeständen relevant ist. Wenn auch nicht strukturell im Arrangement des Schulzugangsprozesses vorgesehen, können letztere eine relevante Ressource für Informationen sein, die sowohl das Rechtsbewusstsein als auch das Anspruchswissen – und damit die Durchsetzung eines Rechtsanspruchs – von Familien, Eltern, Kindern und Jugendlichen prägen können. Zugleich können aber auch die Erfahrungen und Interaktionen mit anderen institutionellen Akteur*innen (etwa in Behörden, Schulen, Unterkünften für Schutzsuchende) Wissensbestände zum Recht, der Legitimität und Möglichkeiten seiner Inanspruchnahme prägen: »the process of interpretation is dominated by the actor's immediate social surroundings« (Griffiths 1999, S. 316). In den unterschiedlichen Interaktionen können – auch in Abhängigkeit der Wissensbestände der jeweiligen Akteur*innen – unterschiedliche Informationen vermittelt bzw. von Eltern aufgenommen werden, die unterschiedliche Interpretationen zur Folge haben können, ob und ab wann ein Rechtsanspruch besteht bzw. als durchsetzbar bewertet wird.

Für die Untersuchung stellt sich die Frage, welche sozialen Kontakte und Interaktionen das Rechtsbewusstsein, die Rechtskenntnis oder das Anspruchswissen von Familien auf welche Art und Weise prägen. Jedoch erscheint mir auch relevant zu bedenken, dass den an der Umsetzung des Rechtsanspruchs beteiligten Akteur*innen nicht immer explizit *bewusst* ist, dass es sich beim Schulbesuch um die Erfüllung eines *Rechtsanspruchs* handelt. Der Rechtsanspruch kann auch ohne ein konkretes Wissen darüber durch einen performativen Akt durchgesetzt werden (Isin 2021, S. 9), indem auch ohne ein explizites Anspruchswissen aktiv gehandelt wird, um das Ziel eines Schulbesuchs zu erreichen, insbesondere wenn es zu Hindernissen kommt. In diesem Fall stellt sich die Frage, welche Bewältigungsstrategien gewählt werden bzw. inwiefern Taktiken eine Rolle spielen. Nach Seukwa (2017) lassen sich Taktiken als Vorgehensweisen beschreiben, »die in einer Situation ungünstiger Kräfteverhältnisse den Umständen so lange die Priorität einräumen, bis sie sich dann in einem bestimmten Moment durch eine Intervention in eine günstigere Situation verwandeln lässt« (ebd., S. 81). Dies betrifft die Frage der familiären Ressourcen, die für die Durchsetzung des Bildungsrechtsanspruchs, d. h. einen Schulzugang oder eine gewünschte Schulplatzierung zu erreichen, als relevant erachtet werden können. Nach Scherschel (2015) haben unterschiedliche Positionen und Kapitalausstattungen Auswirkungen auf die Inanspruchnahme von Rechten (ebd., S. 125), sowohl im Hinblick auf den Zugang als auch hinsichtlich ihrer Realisierungschancen (ebd., S. 127).

Nach Bourdieu (2012) gelten das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital als zentrale Ressourcen. Das kulturelle Kapital wird in drei Formen unterschieden: der inkor-

4 Ich werde im Folgenden teilweise vereinfacht von »Familien« sprechen, was sowohl Eltern, Elternteile als auch ihre Kinder oder Jugendliche beinhalten kann.

porierte Zustand (Verinnerlichung von Bildungsinhalten, Bildungserwerb), der objektivierte Zustand (Bücher, Instrumente, Maschinen) und der institutionalisierte Zustand (Zeugnisse, zertifizierte Bildungs-/Berufsabschlüsse, Titel) (ebd., S. 231–237). Während das ökonomische Kapital finanzielle Ressourcen beschreibt, bezieht sich das soziale Kapital auf den Wert der sozialen Beziehungen, die von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe bzw. von der »Ausdehnung des Netzes mobilisierbarer Beziehungen und von den aktuellen und potentiellen Ressourcen, die damit verbunden sind« (Haug 2007, S. 86), abhängig sind. Dabei geht es nicht nur um die Anzahl der Beziehungen, sondern auch um die Ressourcen, über die die Kontaktperson verfügt (z. B. Wissen zum Schulzugang), die Bereitschaft, diese Ressourcen zur Verfügung zu stellen (z. B. Weitergabe von Informationen, faktische Unterstützung) und auch das Sozialprestige dieser Beziehungen (ebd., S. 88).

Wie bereits in Kapitel I.1.1 thematisiert wurde, erscheint im Kontext von Nicht-Staatsangehörigkeit darüber hinaus das juristische Kapital, das etwas über die aufenthaltsrechtliche Position aussagt, für den Zugang und die Durchsetzung von Rechtsansprüchen als relevant. Nach Scherschel (2015) können auch das symbolische Kapital im Sinne von »Deutungen und kommunikative[n] Klassifizierungen«, gruppenbezogene Reputationen und Annahmen wie »kulturelle und/oder politische Nähe oder Ferne« als einflussreich erachtet werden (ebd., S. 129). Im Zuge von natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen und Hierarchisierungen (s. Mecheril 2010) ist diesbezüglich auch das natio-ethno-kulturelle Kapital (Mulert 2019, S. 38) zu beachten, das nicht notwendigerweise mit dem juristischen Kapital verbunden ist. Zudem können auch sprachliche Fähigkeiten ein relevantes Kapital darstellen. In Anlehnung an Knappik und Ayten (2020) lässt sich für die Untersuchung ableiten, dass in den Interaktionen, die der Realisierung des Schulzugangs und der Schulplatzierung dienen, weniger die Quantität der Sprachen, die eine Person prinzipiell beherrscht, relevant ist, auch wenn das Beherrschen mehrere Sprachen eine bedeutende Ressource darstellt. Es scheint vielmehr entscheidend zu sein, dass es sich um eine im Rahmen der Aufnahmegesellschaft »kapitalisierte« Sprache (ebd., S. 249) handelt, die die Person beherrscht. Dies kann neben Deutschsprachkenntnissen kontextuell auch andere Sprachen (insb. Englischsprachkenntnisse) einschließen.⁵ Damit möchte ich deutlich machen, dass Personen über vielfältige Fähigkeiten verfügen können, die jedoch nicht in allen gesellschaftlichen oder situativen Kontexten als Ressource nutzbar (Seukwa 2017, S. 74) bzw. als Kapital verwertbar sind.

In Bezug auf die Platzierung stellt sich auch die Frage, welche Bildungsaspirationen Familien haben. Der Begriff *Aspiration* beschreibt ein Anspruchsniveau, »das ein Individuum für sich selbst oder für andere setzen kann« (Roth et al. 2010, S. 179). Dabei wird unterschieden zwischen idealistischen und realistischen *Aspirationen*: »Realistische *Aspirationen* ergeben sich aus der Berücksichtigung von Restriktionen, die das Erreichen der idealistischen *Aspirationen* beschränken, womit (fast) immer gilt, dass die

5 Damit meine ich z. B., inwiefern etwa Entscheidungsträger*innen über Kenntnisse in anderen Sprachen als Deutsch verfügen und auf Anliegen reagieren können, in welchen Sprachen auf Dolmetscher*innen zurückgegriffen werden kann oder inwiefern bestimmte Sprachen auch in mehrsprachigen Informationsmaterialien berücksichtigt werden.

idealistischen Aspirationen höher als die realistischen sind« (ebd.). Insofern richtet sich das Augenmerk in der Untersuchung auch darauf, welche Bedingungen und Faktoren die Herausbildung von familiären Bildungsaspirationen beeinflussen.

Bei den bisherigen Überlegungen wurden vor allem die Nutznießer*innen des Bildungsrechtsanspruchs und ggf. Unterstützer*innen berücksichtigt. Zu den Arrangements gehören jedoch auch die institutionellen Akteur*innen in der Bildungspolitik und -verwaltung, die das System, die Kapazitäten und die Abläufe bestimmen, sowie Schulen als aufnehmende Institution, in der das Recht des Kindes auf Bildung erfüllt werden soll. Wie ich zusammen mit Yasemin Karakaşoğlu und Dita Vogel in der Studie zur Schuleinmündung bei Papierlosigkeit herausgearbeitet habe (s. Funck et al. 2015), verfügen Repräsentant*innen staatlicher Institutionen in entscheidungstragender Rolle weder notwendigerweise über ein Rechtsbewusstsein noch eine Rechtskenntnis, die einen Schulzugang unabhängig von der aufenthaltsrechtlichen Position bejaht. Es zeigt sich, dass Informationen fehlerhaft sein können, wenn etwa keine Kenntnisse zum Recht auf Bildung vorhanden sind oder dieser nicht als universal gültig erkannt wird (»Nicht-Kennen«, ebd., S. 13–14, 31). Da »Erzählungen über das Recht« (Baer 2015, S. 220) für das Rechtsbewusstsein eine wesentliche Rolle spielen, erweisen sich dominante gesellschaftliche Diskurse zur Rechtlosigkeit von Menschen ohne Papiere, markiert über ihre Bezeichnung als »Illegale«, als problematisch für den institutionellen Zugang und die Inanspruchnahme verbriefter Rechte (s. Funck und Vogel 2016). Wie bereits in Kapitel I.1.1 mit Verweis auf Morris (2003) dargelegt, können diese Diskurse auch Nicht-Staatsangehörige in anderen Positionen betreffen.

Ebenso können untergesetzliche Regelungen⁶ oder Vorgaben zum Handeln von übergeordneten Entscheidungsinstanzen (Vogel und Aßner 2009, S. 15), schulstrukturelle Rahmenbedingungen (Kapazitäten) oder administrative Erfordernisse (Vorlage von Dokumenten) prädominante Bezugspunkte für Entscheidungen sein. Dies führt dazu, dass die Einlösung eines universalen Rechtsanspruchs ohne die Einhaltung bestimmter Vorgaben als nicht praktikabel bewertet wird (»Nicht-Können«, s. Funck et al. 2015, S. 13–14, 33). Anliegen können auch zurückgestellt werden, wenn damit ein besonderer Arbeitsaufwand verbunden wird. Letztlich kann insbesondere bei Handlungsspielräumen auch die *Haltung* eine Rolle spielen, in der sich »die Akzeptanz der Migrationstatsache als Bestandteil gesellschaftlicher Normalität ausdrückt« (Karakaşoğlu 2021, S. 2) bzw. sich ein gewisses Bewusstsein für gesellschaftliche und nation-ethno-kulturelle Ungleichheitsverhältnisse widerspiegelt.⁷ Werden reguläre Wege zum Beispiel von Mitarbeitenden einer Organisation als nicht praktikabel für eine schnelle Beschulung bewertet, könnte eine den Rechtsanspruch auf Bildung prioritär setzende Haltung zu einem Engagement führen, andere Wege zu finden.

6 Damit sind Rechtsnormen gemeint, die unterhalb des parlamentarisch beschlossenen förmlichen Gesetzes stehen und durch die Exekutive erlassen wurden, z.B. Rechtsverordnungen, Satzungen, Verwaltungsvorschriften.

7 »Haltung drückt sich aus in der Hinterfragung von verbreiteten Bildern über »die Anderen« und darin, der Versuchung zu widerstehen, medial verbreitete Bilder als Erklärung für problematische Situationen an Schulen, an denen Menschen »mit Migrationshintergrund« beteiligt sind, heranzuziehen, überhaupt Kultur als Erklärung für situativ zunächst scheinbar Unerklärliches zu bemühen« (Karakaşoğlu 2021, S. 4).

Ein besonderer Fokus dieser Untersuchung liegt darauf, inwiefern bei Abläufen und Handlungsentscheidungen auf den Bildungsrechtsanspruch des Kindes oder Jugendlichen rekurriert wird und in welchem Verhältnis dieser zu lokalen Gegebenheiten, makro-organisatorischen Interessen (Verwaltung, Behörde) und organisationalen Eigeninteressen (Schulen oder anderen intermediären Organisationen wie Unterkünfte, Bildungsträger) steht. Ähnlich wie Helsper (2010) für das pädagogische Handeln erklärt hat, können sich Akteur*innen auch beim administrativen Handeln an »Antinomien abarbeiten« (Fend 2008, S. 28), die sich im Rahmen unterschiedlicher Ziele, Zielgruppen, Loyalitäten, Aufgaben und Interessen abzeichnen können. Hier stellt sich dann die Frage, woran sich Handlungen und Entscheidungen schlussendlich orientieren.

1.4 Diskriminierungstheoretischer Bezug

Mit der Untersuchung sind auch diskriminierungstheoretische Fragen verbunden: Inwiefern können bei der lokalen Umsetzung des Rechts auf Bildung bzw. beim Schulzugangs- und -platzierungsprozess institutionelle Mechanismen ausgemacht werden, die die Einlösung des Rechts verlangsamen oder blockieren und sich in ihrer Wirkung als diskriminierend erweisen oder erweisen könnten (Diskriminierungsrisiko)?

Da bei der Untersuchung vor allem die Abläufe und organisationalen Prozesse, die auch die Handlungen und Entscheidungen der in den beteiligten Organisationen (Behörden, Schulen, Unterkünfte für Geflüchtete usw.) professionell Tätigen umfassen, im Fokus stehen, ist der Ansatz der institutionellen Diskriminierung ein relevanter theoretischer Bezug. Denn dieser »zielt auf Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihnen angehörigen Personen auf der Ebene von politischen Strategien, Organisationen und in ihnen tätigen Professionen« (Gomolla 2023, S. 173). Im Analysefokus stehen weniger die Einstellungen, Absichten oder expliziten Vorurteile von institutionellen Repräsentant*innen und Entscheidungsträger*innen, sondern betont wird, dass institutionelle Diskriminierung eine *Folge* der bloßen Anwendung überindividueller Sachverhalte wie Normen, Regeln, Routinen oder kollektiv verfügbare Begründungen sein kann (Hasse und Schmidt 2022, S. 1230). Es geht also um die Strukturen und tiefer liegenden Mechanismen in den Organisationen, die mehr oder weniger unabhängig von guten oder schlechten Absichten und Vorurteilen von (einzelnen) Verantwortlichen in Organisationen wie der Behörde oder der Schule operieren und die dafür sorgen, dass Angehörige sozialer Gruppen nachhaltig benachteiligt und ausgegrenzt werden. Daher kann institutionelle Diskriminierung sogar »im Handeln wohlmeinender Akteure zustande kommen« (Gomolla 2023, S. 173).

Gemäß der Theoretisierung von Mechtild Gomolla ist in Bezug auf das Verhältnis von institutioneller und struktureller Diskriminierung⁸ festzuhalten, dass strukturelle

8 Die Unterscheidung von institutioneller und struktureller Diskriminierung ist theoretisch nicht einheitlich konzeptualisiert. Sowohl Heinemann und Mecheril (2017, S. 119) als auch Gomolla (2017, S. 148) verweisen auf die unterschiedlichen Konzeptualisierungen innerhalb der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskriminierungstheorie. Grundsätzlich seien individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierung – auch wenn diese inhaltlich unterschiedlich definiert werden – »idealtypische Konstruktionen, die sich nur analytisch trennen lassen. In der Praxis kommen sie in Reinform kaum vor« (Gomolla 2017, S. 148).

Diskriminierung die institutionelle mitumfasst (Gomolla 2023, S. 173). Im Vergleich zur institutionellen Diskriminierung adressiert strukturelle Diskriminierung vor allem »die historische und sozialstrukturelle Verdichtung von Diskriminierungen, die nicht mehr klar auf bestimmte Institutionen [herv. J.F.] zurückgeführt werden können« (Gomolla 2017, S. 148). Wenn sich etwa »Vorurteilsstrukturen im Alltag zu einem face-to-face-Rassismus verdichten, der zu massiven Diskriminierungen auf dem privaten Wohn- und Arbeitsmarkt sowie zu persönlichen Gewaltverbrechen führt« (ebd., S. 148–149). Kommen etwa Personen aufgrund ihres Nachnamens, den Vermieter*innen oder Arbeitgeber*innen als »nichtdeutsch« oder »muslimisch« verorten, als Kandidat*innen für eine Wohnung oder Arbeitsverhältnis nicht in Frage, wie es in zahlreichen quantitativen und qualitativen Studien aufgezeigt wird (s. auch Kap. I.1), knüpft dies an ein »race«-Merkmal an und verweist damit auf strukturelle Diskriminierung auf Basis von Rassismus. Daher lässt sich dies auch als strukturellen Rassismus kennzeichnen. Dabei kann es auch zu einer intersektionalen Verschränkung und Wechselwirkung von Rassismus mit Klassismus, Gender, Religion oder anderen Kategorien kommen.

Bei institutioneller Diskriminierung wird analytisch in direkte und indirekte Formen unterschieden. Demnach wird direkte institutionelle Diskriminierung als Resultat regelmäßig stattfindender institutioneller Routinen begriffen, die durch Gesetze oder Vorschriften legitimiert werden oder die als informelle Routinen abgesichert sind, und die Gruppen herabsetzen oder ausschließen (Gomolla 2017, S. 145). Vor dem Hintergrund dieser Definition könnte z.B. allein die Existenz gesonderter Schulpflichtregelungen, die direkt an den Aufenthaltsstatus anknüpfen (s. Kap. I.2.3 und I.3.4.2) und Verzögerungen für den Schulzugang für betroffene Gruppen zur Folge haben, zumindest unter einer sozialwissenschaftlichen Perspektive als eine direkte Diskriminierung verstanden werden – wenn auch aufgrund der nationalstaatlichen Ordnung und einer damit verbundenen Akzeptanz von Rechtsabstufungen für Nichtstaatsangehörige, die an den Aufenthaltsstatus anknüpfen (s. Kap. I.1.1), auf dem Aufenthalt basierende Sonderregelungen und Ausschlüsse unter einer rechtlichen Perspektive nicht zwingend als illegitime Diskriminierung gefasst werden.⁹ In Anknüpfung an Scherr (2010) lässt sich argumentieren,

»dass Staatsbürgerschaft unter Bedingungen internationaler Ungleichheit nicht zuletzt deshalb ein hoch folgenreiches diskriminierungsrelevantes Merkmal darstellt, weil Staatsangehörigkeit empirisch miteinander verschränkte sozioökonomische, politische und rechtliche Implikationen hat, die für die Möglichkeiten der Inanspruchnahme von Menschenrechten bedeutsam sind. Eine Ausklammerung von Staatsangehörigkeit und sozioökonomischem Status aus der Liste der Merkmale, die als Anknüpfungspunkte für Diskriminierung gelten, ist folglich auf Grundlage eines Verständnisses der Menschenrechte als grundlegende und universelle Rechte weder analytisch noch normativ begründbar« (ebd., S. 53–54).

9 An dieser Stelle sei jedoch darauf zu verweisen, dass gemäß Art. 13 der EU-Aufnahmerichtlinie ein Schulzugang für Asylsuchende spätestens nach drei Monaten erfolgen muss und daher diesem entgegen stehende Regelungen und Routinen juristisch relevant sind (s. Kap. I.3.4.2).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Staatsbürger*innenschaft – und darüber hinaus das Merkmal Aufenthaltsstatus – nicht nur als eine »wichtige Institution sozialer Ungleichheit« (Kreckel 2006, S. 4), sondern diskriminierungsrelevant, wenn für Personen mit bestimmten aufenthaltsrechtlichen Positionen gesonderte Regelungen bestehen, die dazu führen, dass die Inanspruchnahme von elementaren Menschenrechten eingeschränkt wird. Neben Ausschlüssen, die auf expliziten Regeln (Schulpflichtregelungen) basieren, kann nach Gomolla (2023) als eine direkte institutionelle Diskriminierung auch die Routine verstanden werden, migrierte Kinder und Jugendliche in Sonderbildungsprogramme, Sonderklassen oder spezielle Schulen abzusondern – zumindest, wenn diese Sonderbildungsprogramme keine positiven, sondern *negative* Folgewirkungen für den weiteren Bildungs- und Qualifizierungsweg haben (ebd., S. 184).¹⁰ Sonderbildungsmaßnahmen jenseits des Regelsystems wie die Beschulung in Vorkursen sind nicht nur vor dem Hintergrund des (inkluisiven) Rechts auf Bildung (s. hierzu auch Kap. I.1 und IV.4.2; Wrase/Haschemi Yekani 2019; Goldbach 2020), sondern auch aus diskriminierungstheoretischer Perspektive rechtfertigungsbedürftig.

Unter indirekter institutioneller Diskriminierung wird »die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, Regeln und Praktiken« (Gomolla 2023, S. 184) verstanden,

»die ohne Vorurteil oder negative Absicht verankert und umgesetzt werden – die aber Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen können. Die Diskriminierung resultiert daraus, dass die Chancen, vermeintlich neutrale Normen erfüllen zu können, bei Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen grundsätzlich ungleich verteilt sind« (ebd., S. 184–185).

Wird etwa die Schulpflicht an die melderechtliche Registrierung gekoppelt (s. Kap. III.1.1), so erscheint dies zunächst neutral, da keine Sonderregelungen für bestimmte Gruppen (z.B. für Asylsuchende, Geduldete, Papierlose) existieren. Indirekt werden damit jedoch Kinder und Jugendliche ›ohne Papiere‹ (s. Kap. I.3.5) von der Schulpflicht ausgeschlossen, weil diese i.d.R. nicht über eine melderechtliche Registrierung verfügen, da sie staatlicherseits nicht autorisiert im Land leben (s. auch Funck et al. 2015). Indirekte institutionelle Diskriminierung kommt häufig durch einen »Interaktionseffekt« (Gomolla 2017, S. 145–146) zustande, der auch als »Seiteneffekt-Diskriminierung« (s. Gomolla und Radtke 2009, S. 50) bezeichnet wird. Dabei wird die Vernetzung unterschiedlicher sozialer Sphären und der inter-institutionelle Charakter von Diskriminierung betont (ebd.). So kann sich eine direkte institutionelle oder strukturelle Diskriminierung in einem bestimmten Sektor auf die eigentlich neutrale Praktik in einem anderen Sektor auswirken und damit indirekt einen diskriminierenden Effekt auslösen (Gomolla 2017, S. 145–146). Außerdem können Benachteiligungen in der Gegenwart das Resultat von Nachwirkungen von Diskriminierungen aus der Vergangenheit sein, die sog. »past-in-present-discrimination« (Gomolla und Radtke 2009, S. 50), die auch als »Sedimentierung« (Gomolla 2023, S. 185) gekennzeichnet wird. Dies adressiert diskriminierende

10 Diesbezüglich sei auf zwei Urteile des Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte für Tschechien (2007) und Griechenland (2012) zu verweisen, in beiden Fällen wurden separierende Beschulungstendenzen für Rom*nja als unzulässig erklärt.

Regeln und Praktiken aus der Vergangenheit, die selbst nach ihrer Abschaffung lange nachwirken. Ein bildungspolitisches Beispiel ist etwa das Kriterium der ›perfekten Deutschsprachkenntnisse‹ als Zugangsvoraussetzung zu höherqualifizierenden Bildungsgängen (Gymnasium, gymnasiale Oberstufen) (ebd.).

Insbesondere die Definition der indirekten institutionellen Diskriminierung legt nahe, dass es einer besonders aufmerksamen Untersuchung bedarf, bei der »breitere institutionelle Arrangements und gesellschaftliche Diskurse« (Gomolla 2023, S. 185) in den Blick genommen werden sollten, um die oft subtilen Mechanismen, insbesondere die Interaktionseffekte, identifizieren und sichtbar machen zu können. Diesbezüglich könnte es für die Forschung gewinnbringend sein, die Perspektive der Bildungsrechtsanspruchsberechtigten und (potentiell) von Diskriminierung Betroffenen (Familien, Eltern, Kinder und Jugendlichen) miteinzubeziehen. In ihren Erfahrungen könnte ersichtlich werden, in welchen gesellschaftlichen Bereichen, Sektoren, institutionellen Arrangements sowie Regelungen und Praktiken sich Faktoren und Mechanismen zeigen, die als direkte oder indirekte Hindernisse Auswirkungen auf die Inanspruchnahme des Rechts auf Bildung haben und ggf. auch diskriminierungsrelevant sind. Zudem könnte durch den Einbezug der Bildungsrechtsanspruchsberechtigten auch die Seite der interaktiven und persönlichen Diskriminierung und die Wirkung diskriminierender Identifizierungen durch Professionelle für Betroffene berücksichtigt und damit vorgebeugt werden, dass »die Realität der Ungleichbehandlung reduktiv« thematisiert wird (s. hierzu Dirim und Mecheril 2010, S. 135; Heinemann und Mecheril 2017, S. 127, 2023, S. 125). Schließlich ist nicht nur die Frage relevant, wie in institutionellem Handeln ungleiche Behandlung hergestellt wird, sondern auch wie der Kontakt mit Institutionen und institutionellen Akteur*innen von den Betroffenen erlebt wird und welche *Folgen* Ungleichbehandlung (und Diskriminierung) für diese haben. Dabei ist anknüpfend an internationale Forschungserkenntnisse zu beachten, dass die Wahrnehmung und Markierung einer Diskriminierung durch Betroffene von sozialstrukturellen, individuellen und situativen Faktoren abhängt (s. El-Mafaalani et al. 2023). Die Wahrscheinlichkeit von berichteter Diskriminierung sinke bei »extrem marginalisierter Position [...] oder anders formuliert: Je prekärer bzw. riskanter die Lebensumstände (geringes Einkommen, geringes Bildungsniveau, kurze Aufenthaltsdauer, ›dunkler Hautton‹), desto seltener wird von Diskriminierungserfahrungen berichtet« (El-Mafaalani et al. 2017, S. 49). Auf der anderen Seite nähmen besser situierte Personen einer benachteiligten Gruppe Ausgrenzung stärker wahr. Ebenso steigt die Wahrnehmung von Diskriminierung bei einer längeren Aufenthaltsdauer.¹¹

11 Ebenso nähmen optimistisch Eingestellte oder Menschen, die an Chancengleichheit glaubten, rassistische Diskriminierung seltener wahr. Zudem ist es möglich, dass Betroffene selbst ihre Ungleichbehandlung als legitim empfänden, wenn sie eine ihnen zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit und Subjektposition internalisiert hätten. Ebenso wie ein und dieselbe Situation von betroffenen Personen als diskriminierend oder nicht diskriminierend bewertet wird, kann auch die Erkenntnis, diskriminiert worden zu sein, sich schützend (das Wissen, selbst nicht falsch gehandelt zu haben) oder schädigend (Ohnmachtsgefühl) auswirken. Merkmale des diskriminierenden Anderen seien ebenfalls relevant, etwa dass die Gruppenzugehörigkeit der Person nicht der eigenen entspricht (El-Mafaalani et al. 2023, S. 199–201).

Sowohl im Hinblick auf die schwierige Identifizierung (subtiler) Diskriminierungsmechanismen als auch auf die Relevanz des Erlebens und der Folgen von ungleicher oder diskriminierender Behandlung von Betroffenen wäre es also für die Untersuchung sinnvoll, einen methodischen Ansatz zu entwickeln, der subjektorientierte und institutionelle Perspektiven sowie strukturbezogene Analysen kombiniert – wie es etwa auch Gomolla (2017, S. 151; 2023, S. 189) vorschlägt. Auf diese Weise könnten (potentiell) diskriminierende Faktoren und Mechanismen, insbesondere Interaktionseffekte, für Forscher*innen sichtbar werden, auch wenn sie von den Betroffenen ggf. nicht thematisiert oder erkannt werden (können) – ebenso wenig wie von anderen beteiligten institutionellen Akteur*innen: Wenden etwa Mitarbeitende einer Behörde bestimmte in dieser vorherrschenden Regeln an oder befolgen sie in der Organisation etablierte Routinen, die für bestimmte Gruppen Benachteiligungen beim Schulzugang zur Folge haben, dann geschieht dies ggf. ohne eine diskriminierende Absicht, noch dass diskriminierende Folgen antizipiert werden bzw. eine Diskriminierung überhaupt wahrgenommen wird. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Unterscheidungspraxen, die ggf. in den organisationalen Abläufen routinisiert und normalisiert sind, erst *von außen* – gemessen an generalisierten Gleichheits- und Gerechtigkeitsmaximen – als ›Diskriminierung‹ bezeichnet werden (Gomolla und Radtke 2009, S. 18). Dabei geht es nicht um eine Entlastung institutioneller Akteur*innen von ihrer *Verantwortlichkeit* für Entscheidungen mit diskriminierender Wirkung, noch um eine Belanglosigkeit von Vorurteilen oder negativen Absichten, denn wie auch Feagin und Feagin (1978) betonen: »Whatever the scale of organisational context, all discrimination involves individual actors« (ebd., S. 25). Zugleich – und dies ist eine zentrale Erkenntnis aus der *institutionellen* Diskriminierungsforschung – können auch nach dem Austausch einzelner Mitarbeitender diskriminierende Strukturen und Routinen in Organisationen fortbestehen, wenn die entscheidenden Stellschrauben in den Strukturen und Mechanismen der Organisation und in Organisationsprozessen nicht erkannt, nicht reflektiert und aktiv verändert werden.

Mechanismen mit diskriminierender Wirkung stellen oft komplexe Prozesse dar, die kontextspezifisch zu beobachten sind. Der Argumentation von Gomolla (2017) folgend, erscheint es nicht zielführend ohne eine »sorgfältige Klärung der institutionellen oder individuellen Ursachen« (ebd., S. 144) Effekte von Ungleichheit pauschal als institutionelle Diskriminierung¹² zu werten. Dies könnte den Blick für die Ursachen von

»Schieflagen versperren – und damit auch die Entwicklung wirksamer Interventionen, die je nach Untersuchungsergebnissen eine ganz unterschiedliche Stoßrichtung

12 Dies gilt auch für den Begriff bzw. das Konzept des ›institutionellen Rassismus‹. In der Rassismustheorie und Diskriminierungskritik wird die Frage danach, ob und wann Benachteiligungen nicht mehr als ›(institutionelle) Diskriminierung‹ sondern ›(institutionellen) Rassismus‹ adressiert werden können oder sollen, durchaus (kontrovers) diskutiert (s. auch Gomolla 2010). Die Frage erscheint dann leicht zu beantworten, wenn »sich die fragliche institutionelle Regel ausdrücklich auf *race*-Merkmale bezieht« (Biskamp 2023, S. 157), etwa racial profiling bei der Polizei. Deutlich schwieriger zu beantworten erscheint dies jedoch, wenn sich diskriminierende institutionelle Regeln nicht direkt auf ›*race*‹-Merkmale beziehen, sondern (indirekt) an den Aufenthaltsstatus anknüpfen. Eine solche Auseinandersetzung steht in dieser Untersuchung nicht im Vordergrund, wäre jedoch vielversprechend.

verfolgen könnten (z.B. Qualifizierung der Beurteilungspraktiken in Schulen oder Empowermentstrategien für bestimmte Schülergruppen)« (ebd.).

Ungleichheitseffekte könnten theoretisch auch aufgrund von Dispositionen und Handlungen unterdurchschnittlich repräsentierter Individuen und Gruppen zustande kommen (ebd.). Vor dem Hintergrund subjektivierungstheoretischer Forschungen (s. z.B. Rose 2012) ist darauf hinzuweisen, dass dies nicht losgelöst von gesellschaftlichen Diskursen erfolgt und darüber vermittelten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen, die dem einzelnen Subjekt ein Verständnis über die eigene Position innerhalb dieser Ordnung vermitteln und auch Aspirationen prägen können, etwa welche Ansprüche erhoben werden dürfen und können, aber auch Widerstand gegen gesellschaftliche Anrufungen und Erwartungen.

Abschließend ist festzuhalten, dass es genauer zu untersuchen gilt, wie Verzögerungen beim Schulzugang durch Regeln, Handlungen und Interaktionen unterschiedlicher beteiligter organisationaler und nicht-organisationaler Akteur*innen zustande kommen, wie sich Prozesse der Platzierung im Schulsystem darstellen und inwiefern diese sowohl vor dem Hintergrund einer bildungsrechtlich und rechtssoziologisch informierten Perspektive als auch diskriminierungstheoretisch eingeordnet werden können.

2. Eine multiperspektivische Untersuchung in Bremen

In ihren unterschiedlichen Positioniertheiten verfügen die in verschiedenen Rollen am Schulzugangs- und -platzierungsprozess beteiligten Akteur*innen über unterschiedliche Ausschnitte der Wirklichkeit, die nach Abu-Lughod (2008) als »partial truths« und »positioned truths« (ebd., S. 53) verstanden werden können. Dies verweist auf die wissenssoziologische Annahme, dass Wissen, Denken und Erkenntnis nicht gegeben und neutral, sondern immer standortabhängig und sozial bedingt sind. Für die Forschung hat dies zur Folge, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit aus der Perspektive unterschiedlicher, am Prozess des Schulzugangs und der -platzierung beteiligter und handelnder Akteur*innen rekonstruiert werden sollte (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 404). Um verschiedene Aspekte sowie die Informationen, Erfahrungen und Wahrnehmungen unterschiedlicher beteiligter Akteur*innen einholen zu können, wurde ein multiperspektivisches Untersuchungsdesign entwickelt. Die Forschung fand in Bremen statt, was im Folgenden begründet wird (Kap. II.2.1). Im Anschluss wird auf die zentrale Bedeutung der Eltern für diese Untersuchung eingegangen und dargestellt, wie mittels der Methode ›Follow-the-People‹ Multiperspektivität erzeugt wird (Kap. II.2.2). Danach werde ich zu einem persönlicheren Schreibstil wechseln und meine Haltung als Forscherin im Feld reflektieren (Kap. II.2.3) und die Phase des Zugangs zu Befragungsteilnehmenden beschreiben (Kap. II.2.4).

2.1 Bremen als Forschungsort

Aufgrund der unterschiedlichen schulgesetzlichen, -strukturellen und -organisatorischen Bedingungen wurde als Ort für die multiperspektivische Untersuchung die Stadtgemeinde Bremen ausgewählt, die zusammen mit Bremerhaven den Zweistadtstaat Bremen bildet. Die seit 1945 durchgehend von der SPD regierte Stadt ist als Forschungsort für diese Untersuchung aus mehreren Gründen interessant: Im Gegensatz zum deutlich intensiver beforschten Nordrhein-Westfalen gibt es im Land Bremen keine gesonderten Schulpflichtregelungen, die am Aufenthaltsstatus anknüpfen, und das Sek-I-Schulsystem gilt als im Wesentlichen zweigliedrig organisiert (s. hierzu Kap. III.1). Beide Schulformen, Gymnasien wie Oberschulen, führen potentiell zum Abitur. Damit verfügt Bremen neben einer »hervorragenden Datenlage« (Gil 2015, S. 10) über »für die schulische Integration von Seiteneinsteigern potenziell günstige Voraussetzungen« (ebd.).

Wie Dewitz et al. (2016) für die Jahre 2012 bis 2015 aufzeigten, hatte Bremen im Vergleich zu den anderen Bundesländern anteilig die meisten Zuzüge von migrierten Kindern und Jugendlichen im Schulalter von 6 bis 18 Jahren zu verzeichnen. Während ihr Anteil im Bundesdurchschnitt 1,02 (2014) und 2 Prozent (2015) an der Gesamtzahl der Altersgruppe betragen hatte, betrug er in Bremen 1,79 (2014) und 3,6 Prozent (2015) (ebd., S. 12). Die Migration von Kindern und Jugendlichen im Schulalter nach Bremen wurde auch in den Folgejahren von Bremer Behörden anhaltend als hoch bewertet: Ende des Schuljahres 2015/16 besuchten 4 Prozent aller Schüler*innen in Bremen Vorkurse (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2016, S. 3). Aus weiteren Protokollen wird ersichtlich, dass im Jahr 2018 die Migration von Kindern und Jugendlichen aufgrund des Familiennachzugs zu Schutzberechtigten (Rechtzone III) (SSJFIS 2018, S. 3) und der Migration aus den Rechtszonen I und II anhielt und etwa 70 Schüler*innen pro Monat in den Sek-I-Bereich einmündeten (SKB 2018a, S. 2). Anfang des Jahres 2019 wurden 1.200 Schüler*innen der Stadt Bremen in Vorkursen beschult. Bezogen auf die Gesamtschüler*innenanzahl an öffentlichen Schulen machte dies 2,5 Prozent aus. Im Mai 2020 wurde in einem Lagebericht durch die Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport vermeldet, dass »entgegen einer verbreiteten Annahme [...] die Zuzugszahlen nicht ab[nehmen, J.F.]« (SSJIS 2020, S. 2). Aufgrund von anhaltenden und neuen globalen Krisen (u. a. Machtübernahme der Taliban in Afghanistan, Krieg in der Ukraine) kam es vor allem ab Anfang 2022 zu stärkeren Migrationsbewegungen nach Deutschland. Im Dezember 2022 wird in einem Sitzungsprotokoll des Bremer Ausschusses für Migration und Inklusion verlautet, dass die vorherrschende Migrations- und Beschulungssituation mit der in den Jahren 2015 und 2016 vergleichbar sei (Bremer Deputation für Kinder und Bildung 2022, S. 2). Auf die Situation nach dem Jahr 2019 – Covid-19-Krise, Veränderungen in den Migrationsbewegungen und -politiken – wird im Rahmen dieser Forschung zwar nicht eingegangen, jedoch verdeutlichen diese behördlichen Einschätzungen, dass die Untersuchung des Schulzugangs und der Schulplatzierung anhaltend relevant ist.

Zwischen 2012 und 2018 ist es durch veränderte Migrationsbewegungen aus den Rechtszonen I (EU) und III (Schutzsuche) zu Veränderungen der in Bremen am häufigsten vertretenen nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten gekommen: Türkische Staatsangehörige sind zwar auch im Jahr 2018 noch am stärksten vertreten (23.735), jedoch

verringerte sich ihre Anzahl im Vergleich zum Jahr 2012 (25.575). Die zweitgrößte Gruppe nichtdeutscher Staatsangehöriger sind im Jahr 2018 syrische Staatsangehörige (16.340), die im Jahr 2012 (848) noch nicht unter den zehn häufigsten Gruppen waren, gefolgt von polnischen (10.685), bulgarischen (8.815), rumänischen (3.975), russischen (3.645), afghanischen (3.345), serbischen (3.130), iranischen (2.285) und irakischen Staatsangehörigen (1.900) (Karakasoglu et al. 2021, S. 32).

Abgesehen von den eben genannten Bedingungen, die Bremen zu einem relevanten Forschungskontext machen, bot sich der Standort bezüglich des Zugangs zum Feld für mich als Forscherin auch an, da ich bereits durch ein Masterarbeitsprojekt, mein Engagement in der aufenthaltsrechtlichen Beratung, meine berufliche Verortung an der Universität Bremen und mein soziales Netzwerk feldspezifische, profunde Wissensbestände zur Bremer Struktur sowie Kontakte erworben hatte, an die ich anknüpfen konnte. Dieses Kapital betrachte ich als eine zentrale Voraussetzung dafür, dass diese multiperspektivische Untersuchung und der Zugang zu unterschiedlichsten Befragungsteilnehmenden in dieser Qualität überhaupt möglich waren.

2.2 ›Follow-the-People‹: Familiäre Erfahrungen als Ausgangspunkt für Multiperspektivität

Grundsätzlich gibt es mehrere Begründungen, warum die Perspektiven und Erfahrungen von Familien – und hier insbesondere der Eltern – der zentrale Ausgangspunkt dieser Untersuchung sind. Da möglichst der gesamte Prozess, d.h. alle Etappen und Aspekte von der Ankunft eines Kindes in Deutschland bis zur Schuleinmündung erfasst werden sollte, war es naheliegend, zunächst Familien und insbesondere Eltern nach ihren Erfahrungen zu fragen.

Neben diesem zunächst forschungspragmatischen Gedankengang hatte die zentrale Relevanzsetzung der elterlichen bzw. familiären Perspektive jedoch auch einen anderen Hintergrund: Diese soll auf den Umstand antworten, dass im Migrationskontext unterschiedliche natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen virulent werden und vor allem im Flucht- und Asylkontext Konstruktionen von Passivität und Hilfsbedürftigkeit (s. Arouna 2018) sowie ein »Opferdiskurs« (Seukwa 2016, S. 110) dominant sind. Im bildungspolitischen (und schulischen) Diskurs wird die Figur ›Eltern mit Migrationshintergrund‹ konstruiert, wobei dies häufig mit einer problemfixierten, kulturalisierenden und die Eltern responsabilisierenden Perspektive einhergeht, hingegen strukturelle und institutionelle Problemlagen ausgeblendet werden (Gomolla und Kollender 2019; Kollender 2020). Durch die zentrale Stellung der Perspektive von migrierten Eltern in der vorliegenden Forschung sollte dies aufgebrochen und die Bedeutung der Eltern als Fürsorgende, als handlungsfähige, aktive Akteur*innen und als legitime Vertreter*innen der Rechtsansprüche ihrer Kinder hervorgehoben werden (s. auch Einleitung). Die Erfahrungen, Ressourcen und Aspirationen der Eltern sollten einen zentralen Artikulationsraum erhalten und davon ausgehend die Blickrichtung auf die Institutionen, strukturellen Bedingungen und Problemfelder gelenkt werden.

Über die Erfahrungen von Familien werden Eindrücke zu den Lebensbedingungen im Kontext unterschiedlicher aufenthaltsrechtlicher Positionen und migrationsspezifischer Situationen vermittelt. Differenzen in Abläufen, Hürden und Brücken beim Schul-

zugang können zum Teil nur aus der erlebten Perspektive erfasst werden.¹³ In den elterlichen Erzählungen wird aufgezeigt, wie der Schulzugangsprozess erlebt, gedeutet und gestaltet wird, was überhaupt als Problem wahrgenommen und wie ein solches bearbeitet wird. Über die subjektive Dimension hinaus enthalten die Interviews auch Informationen darüber (Vogel und Funck 2018), welche Akteur*innen, Interaktionen oder strukturelle und institutionelle Faktoren im Schulzugangsprozess relevant werden – auch unabhängig davon, welche Bedeutung die Befragten diesen zuschreiben. Ausgehend von den elterlichen Erzählungen wurden die direkt erwähnten oder indirekt ableitbaren Institutionen und institutionellen Akteur*innen im Sinne des ›Follow-the-People‹-Prinzips (s. Einleitung) in weiteren Schritten aufgesucht oder Informationen auf Basis von Dokumenten oder Felderkundungen eingeholt (s. hierzu auch Kap. II.3).

Einerseits ist ›Follow-the-People‹ das Leitprinzip für das Datensampling, andererseits dient die Methode auch als Mittel zur Perspektiven- und Verständniserweiterung in Bezug auf die sozialen und administrativen Prozesse. Ausgehend von der Besonderheit des familiären Einzelfalls soll die Aufmerksamkeit auf die sich darin abzeichnenden strukturellen und (migrations-)organisationalen Rahmenbedingungen (nationalstaatlich und lokalspezifisch) gelenkt werden. Zudem führen dieser Ansatz und die Suche nach der strukturellen Verwobenheit m. E. auch zu einer Ent-Individualisierung als ›Einzelfall‹, ohne dabei die Besonderheit der spezifischen Situation und die individuelle Bedeutsamkeit aufzulösen.

Aus konstruktivistischer Perspektive besitzt jegliche menschliche Erkenntnis einen Konstruktionscharakter (s. Kruse 2015, S. 54). Dies kann auch diese Untersuchung trotz ihrer Multiperspektivität nicht überwinden und kann demnach nicht postulieren, dadurch die ›Wirklichkeit‹ als Ganzes erfassen zu können. Vielmehr stellt auch sie selbst die Konstruktion einer Teilrealität aus der Rekonstruktion verschiedener Ausschnitte der Wahrnehmung und Darstellung von Wirklichkeit dar. Nach Kruse könne man »dennoch sehr wohl zwischen mehr oder weniger angemessenen Rekonstruktionen von ›Wirklichkeit‹ unterscheiden« (ebd.). Diesbezüglich ist die Ausrichtung an Gütekriterien für eine Forschung unerlässlich.

Hierzu zählt die *Intersubjektivität*, die dadurch hergestellt wird, dass der Erkenntnisprozess intersubjektiv nachvollziehbar ist, indem dieser expliziert und alle Forschungsschritte dokumentiert werden. Weitere damit zusammenhängende Gütekriterien, die ich in dieser Forschung als erfüllt betrachte, betreffen die *Interpretations-Intersubjektivität*.

13 An dieser Stelle sei auf die Forschung von Donja Amirpur (2016) verwiesen, die den Zugang zum Hilfesystem im Kontext von Migration untersucht hat. Auf der Basis von Interviews mit Eltern aus der ersten Einwanderungsgeneration mit Kindern mit Beeinträchtigungen rekonstruierte sie verschiedene strukturelle Barrieren, Ausgrenzungs- und Diskriminierungsdynamiken beim Versuch der Inanspruchnahme von Unterstützungsmaßnahmen. Als relevant stellten sich unter anderem der aufenthaltsrechtliche Status sowie linguale Machtstrukturen heraus (ebd., S. 15).

tät von Daten¹⁴ (Kruse 2015, S. 55) und die *reflektierte Subjektivität*¹⁵ (ebd., S. 55–56). Die *Konsistenzregel* als weiteres Gütekriterium besagt, dass sich Sinnstrukturen konsistent im Datenmaterial wiederfinden und nicht einmalig und zufällig sind (ebd., S. 56) – was vor allem für die Datenanalyse relevant ist und in der vorliegenden Forschung beachtet wurde (Kap. II.4 und IV).

In Bezug auf die Auswahl der Daten ist hervorzuheben, dass es in der qualitativen Forschung nicht um statistische Repräsentativität, sondern um *Repräsentation* geht (Kruse 2015, S. 56–57). Auch in qualitativen Studien mit einer kleinen Fallzahl wie dieser können Fälle so gewählt werden, dass sie im Hinblick auf die Problematik die Heterogenität des Feldes abdecken und »über die untersuchten Fälle hinweg ein[] gewisse[r] Grad der Verallgemeinerung« (ebd., S. 57) erreichbar ist. Die Heterogenität bzgl. der Fallauswahl für die vorliegende Untersuchung bezog sich vor allem auf die Bedingungen der Migration, aufenthaltsrechtliche Positionen, (damit verbundene) Wohn- und Lebensbedingungen, Bildungserfahrungen und die Frage, ob Kinder direkt mit ihren Eltern migriert sind oder nachgeholt wurden (für die Auswahl näher zu betrachtender Fälle s. Kap. III.3). Mit dieser vorliegenden multiperspektivischen Forschung im »Follow-the-People«-Design können unterschiedliche familiäre Situationen und Erfahrungen, aufenthaltsrechtliche Auswirkungen, lokale Regularien und institutionelle Perspektiven eingeholt und aufeinander bezogen werden. Damit ist es möglich – so meine These – die Komplexität von Zusammenhängen bezüglich des Schulzugangs und der Schulplatzierung im Kontext von Migration angemessen zu erfassen und zu repräsentieren.

2.3 Haltung und Position als Forscherin im Feld

Grundsätzlich ist für die vorliegende Untersuchung hervorzuheben, dass sich die Gestaltung des Forschungs-, Arbeits- und Schreibprozesses wesentlich an den Arbeitsschritten der Grounded Theory orientierte, insb. in einer reflexiven Ausrichtung (s. Breuer et al. 2018): Dies betraf vor allem das »zirkulär-iterative Prozessieren [herv. i.O.] der Forschungsphasen« (ebd., S. 359), den Zugang zum Forschungsfeld und die Art des Datensamplings sowie die stetige Reflexion der Forschung durch Präkonzepte und Memos. Meine Forschungshaltung war auch deshalb durch ein hohes Maß an Offenheit, Flexibilität und

14 Sowohl im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Doktorand*innenkolloquien, die von meinen Betreuerinnen Yasemin *Karakaşoğlu* und Mechtild *Gomolla* angeboten wurden, als auch mit anderen Kolleg*innen in der Wissenschaft habe ich Interviewleitfäden diskutiert und Passagen aus Dokumenten oder Interviews gemeinsam interpretiert.

15 Breuer et al. (2018) unterscheiden mehrere Ebenen, auf denen die Subjektgebundenheit sozialwissenschaftlicher Erkenntnis angesiedelt ist. Dazu gehört die *allgemein-anthropologische Dimension* im Sinne einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die *kulturhistorische Dimension* wie die »gesellschaftliche Wissenschaftspraxis und kulturelle (abendländische) Denkweisen« (ebd., S. 118), die *Ebene der Institutionalisierung* der Wissenschaftspraxis wie die disziplinäre Zugehörigkeit oder (denk-)schulische Verortung, die *Ebene der Personalität* der/des Forscher*in wie die Auseinandersetzung mit der Thematik, Forschungsfeld und Methodenwahl als auch »die Ebene der *Leiblichkeit* [herv. i.O.] des Forschers, der sich »mit Haut und Haar« als Resonanzraum/Sonde sowie als Momentum der Intervention im Forschungsfeld einsetzt« (ebd.). Mithilfe von Prä-Konzepten und Memos wurde der Forschungsprozess begleitet und dadurch versucht, die eigene Position und Rolle in der Forschung zu reflektieren. Darauf wird gleich im Kapitel II.2.3 Bezug genommen.

Reflexion gekennzeichnet, weil das Forschungsprinzip ›Follow-the-People‹ und die Tatsache, dass der administrative Schulzugangsprozess (in Bremen) noch wissenschaftlich kaum erschlossen ist, dies erforderlich machte.

Die Reflexion des Forschungsprozesses war für mich von der Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Position und einer diesbezüglichen Mahnung von Lila Abu-Lughod (2008) begleitet: »we must constantly attend to the positionality of the anthropological self and its representations of others« (ebd., S. 53). So hatte ich mit den Eltern biographisch die Elternschaft gemeinsam und konnte mich aus eigener Erfahrung auch in die Position eines alleinerziehenden Elternteils hineinversetzen. Zugleich bin ich eine *weiße* Akademikerin mit deutscher Staatsangehörigkeit ohne eine eigene Migrationserfahrung in der Schulzeit, mit einer deutschsprachig-monolingualen Sozialisierung, deren soziale Zugehörigkeit nicht in Frage gestellt wird und die über ein gutes soziales Netzwerk verfügt – ich befinde mich also in einer vergleichsweise privilegierten Position. Vor dem Hintergrund von Diskursen im Feld der ›Critical Whiteness‹ fordert diese Position auch eine entsprechende Auseinandersetzung damit, ob es überhaupt angemessen ist, als *weiß* positionierte Person migrierte Eltern zu befragen, um Antworten auf die Frage des Schulzugangs und der -platzierung zu erhalten.

Aufgrund dieser Bedenken konzentrierte ich mich bei den Felderkundungen zunächst auf die institutionellen Ebenen, z.B. Beratungsstellen. Dabei stellte ich fest, dass dieser Fokus aufgrund der Standortgebundenheit und Begrenztheit des Erfahrungs- und Wahrnehmungsradius institutioneller Akteur*innen empirisch nicht ausreichend ist, um das familiäre Erleben der Ankunftssituation in Deutschland, die sich den Familien stellenden Problematiken und ihre Bewältigungsstrategien angemessen erfassen zu können. Das Ziel meiner Forschung, den Schulzugangsprozess möglichst vielfältig betrachten zu können, würde ohne den zentralen familiären Ausschnitt der Wirklichkeit nicht erreicht werden. Darüber hinaus deutete sich an, dass die ›gut gemeinte‹ Vermeidung der Befragung von Eltern das Risiko beinhaltet, dass Diskurse *über* Eltern produziert werden, anstatt dass die Eltern als zentrale, handelnde Akteur*innen und Vertreter*innen des Bildungsrechtsanspruchs ihrer Kinder begriffen werden (s. Kap. II.2.2) und einen entsprechenden Artikulationsraum erhalten. Für mich galt es, mögliche Ambivalenzen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positioniertheiten auszuhalten, zu reflektieren und eine ›ethisch achtsame‹ und ›engagierte‹ Rolle einzunehmen (Fichtner und Tràn 2018, S. 18–20; s. auch Scharathow 2013).

Vor dem Hintergrund forschungsethischer Aspekte und einer rassismus- und diskriminierungskritischen Perspektive, die meine (Forschungs-)Haltung prägte (Karakaşoğlu 2021, S. 4), war es mir ein Anliegen, dass die Forschung – um an Gomolla (2017, S. 150) bzw. Nancy Fraser anzuschließen – »normativ ausgerichtet ist, empirisch gesätigt und von der praktischen Absicht geleitet, Ungerechtigkeit zu überwinden« (Fraser 2003, S. 69). Dies beinhaltet den Anspruch, dass nicht nur Informationen erhoben und am Ende der Forschung empirische Befunde und Hinweise auf (strukturelle) Problemfelder durch entsprechende Publikationen oder Vorträge einem Fachpublikum zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus bedeutete dies gemäß dem forschungsethischen Prinzip »do not harm« is not enough« (Hugman et al. 2011, S. 1271) mit Eltern und anderen unterstützenden Akteur*innen (z.B. Beratungsstellen), meist in einem Gespräch im Anschluss an die formale Datenerhebung, meine Wissensbestände zu Rechtsansprü-

chen und Informationen, etwa zu Unterstützungsstrukturen, zu teilen. Insofern verstand ich mich selbst nicht nur als Konsumentin und Analytikerin in Bezug auf die Erfahrungen anderer, sondern auch als eine Akteurin im Feld, die zu Menschenrechtsbildung, zur Generierung von (Bildungs-)Anspruchswissen (s. Kap. II.1.3) und zur Verwirklichung von Rechten beitragen kann. Dies beinhaltete ggf. die Eltern in der Wahrnehmung und Ausübung ihrer Rechte zu bestärken (»Bildung für Menschenrechte«, s. UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training vom 19.12.2011) und bei (institutionellen) Akteur*innen ggf. auch ein Rechtsbewusstsein (s. Kap. II.1.3) und Verständnis für die Rechtsverbindlichkeit von Bildungs- und Menschenrechten und ihrer Geltung unabhängig von Statuspositionen zu schaffen.

Die anderen beiden Merkmale der Offenheit und Flexibilität, die für diese explorative Forschung besonders relevant waren, bedeuteten zum Beispiel, dass ich vor allem bei Felderkundungen stets darauf vorbereitet war, spontan Interviews durchführen zu können und mich flexibel an die vorhandenen Bedingungen anpassen zu können (Protokoll, Audioaufnahme, Anzahl der teilnehmenden Personen am Interview). Obwohl »Eltern« die Adressat*innen der Befragungen waren, führte der offene und flexible Forschungsprozess etwa dazu, dass auch die Erfahrungen zweier Jugendlicher erhoben wurden, da sich diese von sich aus bei mir meldeten, um über ihre Erfahrungen mit dem Schulzugang zu sprechen. Der Zugang zu den Befragungsteilnehmenden wird im Folgenden weiter beschrieben und reflektiert.

2.4 Der Zugang zu Befragungsteilnehmenden

Als »besonders wichtig« für den gesamten Forschungsprozess erachten Rieker et al. (2020) die Phase des Zugangs zu einem Forschungsfeld und einer Untersuchungsgruppe, da die Möglichkeitsbedingungen die Qualität des Datenmaterials prägten. Die Phase sei schwierig, »mitunter auch unangenehm«, weil »Forschende hier mit vielen Unwägbarkeiten und unbekanntem Herausforderungen konfrontiert« seien (ebd., S. 2). Dies galt auch für die vorliegende Untersuchung, die Anfang des Jahres 2018 direkt mit einer explorativen Phase begann.

Dazu gehörten Felderkundungen, bei denen ich mich zunächst auf institutionelle Akteur*innen konzentrierte¹⁶ (s. Kap. II.2.3). Relativ schnell lag jedoch mein Fokus darauf, Zugang zu ab Mitte der 2010er Jahre migrierten Eltern in unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Situationen zu erhalten, die Interesse daran hatten, über ihre Erfahrungen mit dem Schulzugang ihrer Kinder im Alter von 10–16 Jahren zu sprechen. Mit der Datenerhebung zu beginnen war auch der pragmatischen Überlegung geschuldet, dass aufgrund der Erinnerungsleistung die Erfahrung des Schuleinmündungsprozesses noch nicht allzu lange zurückliegen sollte. Darüber hinaus kam es im Zuge der Migrationsbewegungen ab Mitte der 2010er Jahren zu raschen Änderungen bei relevanten Gesetzen,

16 Hierzu gehörten bspw. Telefongespräche oder Treffen mit Stadtteilmanager*innen, um mir einen Überblick zu verschaffen über Orte und Institutionen, die relevant sein könnten sowie Vorgespräche mit im Feld professionell Tätigen, zu denen über meine sozialen Netzwerke ein Kontakt hergestellt werden konnte.

in der Organisationsstruktur und bei administrativen Abläufen (s. hierzu Kap. III.2), die zeitnah eingefangen werden sollten.

Eine Herausforderung in Bezug auf den Zugang zu Eltern stellte m.E. insbesondere die Begrenztheit meiner Sprachkenntnisse dar (Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch). Für andere Sprachen war der Einbezug von Dolmetscher*innen nötig, was nicht nur ein finanzielles Hindernis darstellte (s. auch Brandmaier 2015, S. 132), sondern auch die Herstellung ungezwungener, spontaner Interviewsituationen erschwerte. Zudem war eine vorausschauende Planung darüber, welche Sprachkenntnisse erforderlich sein könnten, nicht möglich u.a. auch, weil keine Eingrenzung auf ein Herkunftsland oder eine Sprache erfolgen sollte, um unterschiedliche Migrations- und Aufenthaltssituationen einfangen zu können. Insofern wäre es zwar wünschenswert gewesen, dass sich die Wahl der Kontakt- und Interviewsprache »idealerweise an der Muttersprache der zu befragenden Personen« (Enzenhofer und Resch 2011, S. 8) orientiert hätte, jedoch musste im Sinne eines »Pragmatismus der Machbarkeit« (ebd.) gehandelt werden, sodass andere Aspekte priorisiert wurden. Es ging vor allem um die Ermöglichung einer grundlegenden Verständigung zu Abläufen des Zugangs zur Schule in sich spontan und flexibel ergebenden Interviewsituationen, um Einblicke in die Vielfalt an Herausforderungen von Familien mit dem System erhalten zu können. Für mein Forschungsanliegen war damit das Beherrschen einer bestimmten Sprache auf hohem Niveau nicht von zentraler Bedeutung.

Zunächst wurde versucht, Kontakte zu Eltern über eigene soziale Netzwerke und anschließend über Multiplikator*innen (insb. Beratungsstellen, Stadtteil-Sozialarbeiter*innen) herzustellen. Ein erster Interviewkontakt mit einem Elternteil kam über mein soziales Netzwerk im Februar 2018 zustande.¹⁷ Auf demselben Weg konnten auch zu späteren Zeitpunkten Interviews mit zwei weiteren Elternteilen bzw. Familien erhoben werden (zum Überblick s. Anhang II, Tabelle 5A). In einem Fall konnte der Kontakt zu einer Familie als ›Schneeball-Effekt‹ auf Basis eines Interviews mit einer anderen Familie hergestellt werden. Weitere Kontakte zu Eltern ergaben sich im Rahmen von Felderkundungen. Ich informierte dabei Mitarbeitende von unterschiedlichen stadtteilbezogenen sozialen Projekten über mein Forschungsprojekt und hoffte, dass sie als »Schlüsselpersonen« (Rieker et al. 2020, S. 4) Kontakt zu Eltern herstellen könnten. Hierzu formulierte ich Anschreiben in deutscher und englischer Sprache (s. Anhang IV, Dokument 1A), die ich auslegte oder per E-Mail an die entsprechenden Schlüsselpersonen versendete. Dadurch gelang der Kontakt zu vier Elternteilen und einem Jugendlichen, die mir erlaubten sie zu kontaktieren bzw. sich bei mir meldeten. Aufgrund meiner Anschreiben wurden zudem Mitarbeitende von Beratungsstellen und aus Unterkünften auf meine Forschung aufmerksam und luden mich zu einem Ge-

17 Auf die Methoden der Interviewführung und auf die methodischen Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Dokumentationsformen wird im nächsten Kapitel eingegangen. Das Interview diente zum einen dazu, die Gestaltung meiner Befragung anzupassen und Folgeinterviews vorzubereiten. Zum anderen konnte ich mit dem Elternteil noch zwei weitere Interviews zu späteren Zeitpunkten durchführen, um offene Fragen zu klären und zu erfahren, wie die Schulsituation weiter erlebt wurde.

spräch ein. In diesem Rahmen ergaben sich spontane Interviewsituationen mit einem Elternteil und einem Jugendlichen.¹⁸

Durch den Einbezug der Jugendlichen in die Forschung erfuhr diese eine im Voraus nicht eingeplante Erweiterung um die Perspektive der bildungsanspruchsberechtigten Kinder und Jugendlichen. Die Eltern und Jugendlichen begegneten mir und meinem Forschungsprojekt offen und interessiert. Bereits in telefonischen Vorgesprächen wurde eine hilfsbereite Haltung ausgedrückt – »ich möchte Ihnen gerne weiterhelfen« –, die mich als Forscherin in die Position derjenigen versetzte, die hilfsbedürftig ist und Unterstützung braucht, um das Projekt überhaupt durchführen zu können. In vielen Gesprächen wurde zudem deutlich, dass die Eltern und Jugendlichen mit ihrer Teilnahme auch ein eigenes Interesse und eine eigene Agenda verfolgten. Sie äußerten Ideen, Kritik und Wünsche an das Bildungssystem und die Politik und richteten die Erwartung an meine Forschung, Problematiken publik zu machen.

Während der Zugang zu Eltern aus den Rechtszonen II und III und der Fokus auf Kinder im Sekundarschulalter gelang, fand ich keinen Zugang zu Eltern ohne Papiere (Rechtszone IV) und der Zugang zu Eltern mit einer EU-Staatsangehörigkeit (Rechtszone I) mit Kindern im Sekundarschulalter erwies sich für mich als begrenzt.¹⁹

Abgesehen von dem ersten Interview im Februar 2018 und einem letzten Elterninterview im September 2019 wurden die Interviews mit Eltern und Jugendlichen schwerpunktmäßig zwischen August 2018 und Februar 2019 erhoben. Das Interviewsample wird in Kap. III.3 näher beschrieben. Die Befragungsteilnehmenden wählten den Ort, sodass ich entweder zum Wohnort der Familie (zu Hause, Übergangwohnheim) eingeladen wurde (sechs Fälle), die Interviews in meinem Büro (zwei Fälle), in einem dem familiären Wohnort nahe gelegenen Café (ein Fall) oder in der Stadtbibliothek (zwei Fälle) stattfanden.

Den Interviews mit den Eltern und Jugendlichen schlossen sich follow-up Recherchen zu aufenthaltsrechtlichen und untergesetzlichen Bedingungen an. Es wurden mehr oder weniger direkt genannte oder umschriebene Institutionen erfasst und Kontakt zu diesen aufgenommen. Die Befragung von in den Interviews erwähnten nicht-institutionellen Akteur*innen wie Bekannten, Freund*innen, Verwandten oder privaten Unterstützer*innen wurde von vornherein nicht angestrebt. Zum einen hätte dies als Indiskretion verstanden werden und Misstrauen in oder nach der Interviewsituation hervorrufen können. Zum anderen ging es im Forschungsprojekt um Erfahrungen mit dem

18 In einem Übergangwohnheim war ein Vater bereit, ein Interview zu geben, welches ein*e Sozialarbeiter*in aus der Einrichtung, die über Deutsch- und Arabischsprachkenntnisse verfügte, spontan übersetzen konnte. Im anderen Fall handelte es sich um einen Jugendlichen, der ein Praktikum in der Beratungsstelle absolvierte, und mir anbot, über seine Erfahrungen mit dem Schulzugang zu sprechen.

19 Aufgrund eines gezielten Anschreibens an EU-Staatsangehörige meldete sich ein Elternteil, das zusammen mit einem bereits 16-jährigen Kind nach Deutschland gekommen war. Um insbesondere mehr über die Schulzugangssituation der in wissenschaftlichen Studien als besonders diskriminierungsgekennzeichneten südosteuropäischen Staatsangehörigen (Fabiańczyk 2019; Petersen und Panagiotidis 2022) in Erfahrung zu bringen, kontaktierte ich außerhalb des »Follow-the-People«-Erhebungsprinzips eine Beratungsstelle und befragte die Mitarbeitenden, die primär mit Klient*innen aus südosteuropäischen Staaten in Kontakt sind.

Schulsystem, die über den Einzelfall hinausweisen. Daher wurden in die Untersuchung zum Schulzugangsprozess *institutionelle* Akteur*innen und in ihrem *professionellen* Kontext Handelnde einbezogen. Aufgrund von forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Erwägungen wurden die Interviewpartner*innen nicht darüber informiert, dass sie in Folge eines vorangegangenen Interviews mit spezifischen Eltern oder Jugendlichen kontaktiert wurden. Stattdessen wurde kommuniziert, dass sie im Rahmen einer Untersuchung zur lokalen Bildungsorganisation im Kontext von Migration angesprochen wurden.

Im Anschluss an die Elterninterviews wurde versucht, Kontakt herzustellen zu Beratungs-/Begleitstellen, unterschiedlichen Formen von Unterkünften für Schutzsuchende, dem Jugendamt, der Meldebehörde, Wohnungsbaugesellschaften, dem Gesundheitsamt, der Bildungsbehörde, einem Bildungsmaßnahme-Träger und Schulen (Oberschule, Gymnasium und Schulzentrum). In einigen Fällen gelang die Kontaktaufnahme niedrigschwellig über eine Anfrage per E-Mail oder Telefon. In anderen Fällen mussten zunächst übergeordnete Stellen um Erlaubnis gebeten werden.²⁰ In einigen Fällen kam kein formales Interview zustande, weil die Anfragen unbeantwortet blieben (Schulen, Gesundheitsamt) oder abgelehnt wurden (Erstaufnahmeeinrichtung, Jugendamt, Schulen). Teilweise konnten Fragen im Rahmen kürzerer Telefongespräche geklärt werden (Meldebehörde, Wohnungsbaugesellschaft).

Die in Folge der Interviews mit Eltern und Jugendlichen follow-up erhobenen 18 formalen Interviews mit institutionellen Repräsentant*innen wurden schwerpunktmäßig zwischen September 2018 und Mai 2019 durchgeführt, ein letztes fand im September 2019 mit einer Schule statt. Auch hier galt es, als Forscherin flexibel und offen auf unterschiedliche Situationen zu reagieren. Es kam teilweise zu Interviewsituationen mit mehr als einer/einem Interviewpartner*in. Sie fanden alle in deutscher Sprache und in den Räumlichkeiten der jeweiligen Institution statt. Die Lesart des Zugangs zum Feld als »Dauerzustand« (Rieker et al. 2020, S. 3), als »eine Anforderung, die den gesamten Forschungsprozess begleite« (ebd.) und insofern nie abgeschlossen sei, zeigte sich auch während dieses iterativen Forschungsprozesses: Auch nach der Erhebung der formalen Interviews wurden während der Interviewanalysen zur Klärung von Prozessen und Zusammenhängen zum Teil weiterhin institutionelle Akteur*innen mit entsprechenden Wissensbeständen und Aufgabenfeldern auf niedrigschwelligem Niveau (Telefon, E-Mail) kontaktiert.

Gemäß des »Follow-the-People«-Datensamplings gelang in sieben Fällen eine vollständige Kettenbefragung (zur Übersicht, s. Anhang II, Tabelle 6A) und Erhebung von Informationen zu allen im spezifischen Fall relevanten Akteur*innen, angefangen bei

20 Dies war zum Beispiel bei zwei Unterkünften für Schutzsuchende eines bestimmten Trägers notwendig. Darüber hinaus musste ich für die Kontaktaufnahme zu Schulen in einem langwierigen Prozess zunächst die Erlaubnis von der Rechtsstelle der Senatorin für Bildung und Wissenschaft einholen. Bezüglich der Schwierigkeit der Befragung von Schulpersonal konnte auf Erfahrungen vorangegangener Forschungsprojekte zurück gegriffen werden (s. Funck et al. 2015; Funck 2017; Funck und Barasi 2021): Es wurde auf Ferienzeiten und mögliche Stoßzeiten im Kontext von Prüfungen geachtet, stets auf die Zustimmung durch die Bildungsbehörde verwiesen und eine Strategie freundlicher Hartnäckigkeit bis zur Zusage oder endgültigen Absage zu einem Interview verfolgt.

den Eltern oder Jugendlichen bis hin zu den Schulen. In vier Fällen ist die Kettenbefragung unvollständig, da ein Interview mit der Unterkunft für Geflüchtete oder den Schulen fehlte, in die die Kinder (zuerst) eingemündet waren.

3. Die Datenerhebung und das Datenmaterial

Das Untersuchungsanliegen und die komplexen Schulzugangs- und Schulplatzierungsprozesse lassen sich aus mehreren Gründen nur schwer *direkt* beobachten: Das Geschehen ereignet sich nicht an einem Ort, stattdessen sind verschiedene Institutionen und Akteur*innen an unterschiedlichen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten beteiligt und die kontaktierten Familien hatten den Schulzugang in der Regel bereits erfolgreich bewältigt: »Nicht alles, was vor sich geht, zeigt sich Außenstehenden ohne Weiteres« (Breidenstein et al. 2020, S. 95). In Dokumenten lassen sich Kontextbedingungen für Abläufe erfassen, jedoch sind die Erklärungen oft nicht hinreichend (Ackel-Eisenach und Müller 2012, S. 8–10) und bilden nicht das Geschehen auf der operationalen Ebene ab. Insofern sind qualitative Interviews »eine wichtige und manchmal die einzig mögliche Quelle« (Vogel und Funck 2018, S. 6), um etwas über vergangene Vorgänge zu erfahren oder auch Vorgänge im Kontext verschiedener Zeiträume reflektieren zu können.

Problemzentrierte Interviews (Kap. II.3.1) bildeten das Herzstück der Datenerhebung und wurden, wie im Folgenden weiter beschrieben, sowohl mit den Familien (Kap. II.3.2) als auch mit den institutionellen Akteur*innen durchgeführt (Kap. II.3.3). Der Datenkorpus wurde durch Felderkundungen, Feldgespräche und entsprechende Notizen und Protokolle sowie durch die Recherche von administrativen, politischen und medialen Dokumenten und statistischen Daten ergänzt (Kap. II.3.4).

3.1 Das problemzentrierte Interview

Als gemeinsamer Nenner für Interviews mit Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen und vielfältigen Erfahrungsräumen (insb. biographischer vs. professioneller Kontext) bot sich eine am problemzentrierten Interview (PZI) (Witzel 2000) orientierte Befragungsmethode an.

Das PZI ermöglicht eine offene halbstrukturierte Befragung entlang einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung (*Problemzentrierung*). Ziel ist eine »möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität« (Witzel 2000, S. 1). Das Vorwissen der interviewenden Person, das sich durch die Interviews und den Forschungsprozess stetig erweitert, strukturiert den heuristisch-analytischen Rahmen für die Befragung. Beim PZI setzt die befragte Person die Relevanzen (*Offenheitsprinzip*) und die interviewende Person regt mit möglichst offenen Fragen zu Narrationen an (*Erzählprinzip*). *Gegenstands-* und *Prozessorientierung* sind weitere charakteristische Prinzipien. Gegenstandsorientierung betont die Flexibilität der Methode in Bezug auf unterschiedliche Anforderungen in Abhängigkeit des jeweiligen Untersuchungsgegenstands bzw. der befragten Personen(-gruppen). Prozessorientierung bezieht sich auf den gesamten Forschungsablauf: Es geht um einen sensiblen, akzeptierenden und

nachvollziehenden Kommunikationsprozess, in dem nicht nur Fragen gestellt, sondern auch Begründungen, Erklärungen, Urteile und Meinungen der Befragten explizit in die Befragung mitaufgenommen und zurückgespiegelt werden. Dadurch sollen die Erinnerungsfähigkeit, Selbstreflexion und die Darlegung des subjektiven Problemempfindens der Befragten gefördert werden (ebd., S. 3).

So wie es für das PZI vorgeschlagen wird, wurde auch in diesem Dissertationsprojekt mit einem offenen Leitfaden gearbeitet, der als »source of possible stimuli« (Witzel und Reiter 2012, S. 52) den Befragungsprozess im Hintergrund unterstützte, ohne die Reihenfolge oder Themen gänzlich zu determinieren – dadurch konnte die *Prozessorientierung* gewährleistet werden. Die Nutzung eines Leitfadens unterstützt die Problemzentrierung im Interview, stellt sicher, dass alle interessierenden Aspekte angesprochen werden und ermöglicht damit eine Vergleichbarkeit der Interviews (Witzel und Reiter 2012, S. 51–52).

Die Gestaltung der Befragung und die Fragen mussten sich der Akteursgruppe entsprechend unterscheiden (*Gegenstandsorientierung*): Ging es bei den Eltern und Jugendlichen um das persönliche Erleben und damit um einen *biographischen* Wirklichkeitsausschnitt, stand bei den institutionellen Akteur*innen das *institutionelle* Erleben und der entsprechende institutionelle Wirklichkeitsausschnitt im Vordergrund.

Die Gestaltung und Durchführung der Interviews werden im Folgenden erörtert. Auch hier wird insbesondere dann, wenn es sich um meine konkreten Erfahrungen handelt, zu einem persönlicheren Sprachstil gewechselt.

3.2 Die Interviews mit Eltern und Jugendlichen

Die Befragung der Eltern und Jugendlichen als *nicht-institutionelle* Akteur*innen war durch eine autobiographisch-narrative Ausrichtung geprägt (Schütze 1983). Zunächst wurden die interviewten Personen über das Forschungsvorhaben, den Datenschutz und die Art des Interviews aufgeklärt und um eine schriftliche Einwilligung zum Interview und zur Nutzung der Daten gebeten. Danach wurde das Interview mit einer autobiographisch orientierten Erzählaufforderung eingeleitet, die sich auf die Ankunft in Deutschland bezog, da diese Phase ihrer Lebensgeschichte für dieses Forschungsanliegen von besonderer Bedeutung war:

Am besten Sie fangen mal da an, wie Sie eigentlich nach Deutschland gekommen sind, Sie und Ihre Familie, wo sind Sie in Deutschland angekommen, wo haben Sie zuerst gewohnt, wann sind Sie nach Bremen gekommen, erzählen Sie gerne Stück für Stück. Nehmen Sie sich Zeit, alles ist wichtig, was Sie sagen. Ich höre erstmal nur zu.

Mit der Situation der Eltern selbst zu beginnen hatte zum einen den methodischen Hintergrund, dass der Erzählfluss angeregt wird und zum anderen das inhaltliche Anliegen, dass der aufenthaltsrechtliche Kontext und die Lebenssituation der Familie erfasst werden konnten (z.B. ob Kinder schon da waren, mitgeführt oder nachgeholt wurden und welches Handlungsproblem ggf. zu Beginn zentral war).

Entsprechend der Empfehlung von Witzel und Reiter (2012, S. 52) wurde ein thematischer Leitfaden genutzt, in dem entsprechenden Schlüsselkategorien Frageimpulse un-

tergeordnet wurden (s. Anhang IV, Dokument 2A). Die Frageimpulse bezogen sich konkret auf den Schulzugang, die aktuelle Schulsituation und die vorangegangene Bildungs- und Schulerfahrung der Eltern und ihrer Kinder. Gemäß dem Prinzip der Prozessorientierung des PZI (Kap. II.3.1) und angepasst an die Themensetzung der Befragten wurden Fragen aus dem Themenleitfaden genutzt (s. Anhang IV, Dokument 2A) und weitere Fragen ad-hoc gebildet. Gegen Ende der Interviews wurden auch Fragen gestellt, die stärker darauf ausgerichtet waren, elterlicher Erwartungen, Wünsche und Bewertungen zu erfassen.

Die Interviewsettings gestalteten sich sehr verschieden: In acht Fällen war nur ein Elternteil oder ein Jugendlicher als Befragungsperson anwesend. Dies lag daran, dass das Elternteil entweder alleinerziehend oder dasjenige Elternteil war, welches sich hauptsächlich um den Schulzugang gekümmert hatte. In zwei Fällen waren beide Elternteile anwesend und in einem Fall fand das Interview mit beiden Eltern und in Anwesenheit des Kindes statt. Für diese Interviews war charakteristisch, dass dasjenige Elternteil den dominanten Redeanteil hatte, welches schon länger in Deutschland war und den Schulzugangsprozess maßgeblich begleitet hatte.

Je nach Gesprächspartner*in und Sprachwahl kam es vor, dass ich detaillierter nachfragen oder mehrere Fragen stellen musste als es das PZI vorsieht. Auf konfrontative Befragungstaktiken wurde verzichtet, eher ging es um ein vorsichtiges Nachvollziehen und Erfassen der Situation und Problemsicht. Die maßgeblichen Herausforderungen, die sich auch auf die Methodenwahl für die Datenauswertung auswirkten (s. Kap. II.4 und Tabelle 1), bestanden darin, dass die Interviews – außer in einem Fall – nicht in der Erstsprache der Interviewpartner*innen geführt wurden sowie teilweise protokolliert und nicht mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet werden konnten.

Tabelle 1: Sprachen im Interview mit Eltern und Jugendlichen und die Art der Interviewdokumentation

Dokumentationsmethode	Englisch		Deutsch		Arabisch-Deutsch (nicht professionell tätige*r Übersetzer*in)
	Audio- Transkription	Protokoll	Audio- Tran- skription	Protokoll	
Anzahl (n=11)	4	1	3	2	1

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis des Datenmaterials

Die Interviewführung auf Englisch als gemeinsame lingua franca (fünf Fälle) hatte auf der kommunikativen Ebene den Vorteil, dass wir die Sprache auf ähnlichem Niveau beherrschten und ggf. sowohl ich als Interviewende als auch die Interviewten in die Verlegenheit kamen, nach einem spezifischen Wort suchen zu müssen oder nicht sicher in der Aussprache zu sein. Im Kontext von hegemonialen Machtverhältnissen (s. Brand-

maier 2015, S. 136) ermöglichte dies eine sprachliche Kommunikation auf Augenhöhe. Ein Ungleichgewicht in den Sprachkenntnissen herrschte allerdings dann, wenn die Interviews in der deutschen Sprache geführt wurden (fünf Fälle), was meiner Erstsprache entspricht, jedoch von den meisten Gesprächspartner*innen erst nach der Ankunft in Deutschland erlernt und auf unterschiedlichen Niveaus beherrscht wurde. Einige der befragten Eltern befanden sich noch in einem Deutschkurs, die befragten Jugendlichen hatten Deutsch hingegen in der Schule erlernt und befanden sich bereits seit einigen Jahren im Regelschulsystem.

Bereits bei der Kontaktaufnahme trugen einige Eltern explizit den Wunsch an mich heran, die Interviews in deutscher Sprache zu führen. Auch wenn in diesen Fällen die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Eltern von ihren Deutschsprachkenntnissen abhängig waren und in einem in der Erstsprache geführten Interview eine differenziertere Ausdrucksweise möglich gewesen wäre (s. hierzu auch Amirpur 2016, S. 98), so gelang die Interviewführung dennoch und die Informationen konnten gut erfasst werden. Zugleich sind dadurch in einigen Fällen, ebenso wie bei den protokollierten Interviews, die Möglichkeiten einer vertieften Auswertung begrenzt und Äußerungen sollten – im Einklang mit dem Untersuchungsanliegen – in ihrem größeren Kontext betrachtet werden.

Ein Interview mit einem Elternteil in einer Unterkunft für Schutzsuchende konnte mithilfe eines/r nicht-professionell übersetzenden Mitarbeitenden in Arabisch-Deutsch spontan durchgeführt werden. Dieses wurde anschließend von einer professionellen Übersetzerin transkribiert (s. hierzu auch Enzenhofer und Resch 2011, S. 7), wobei sowohl die arabischen Gesprächsanteile des Elternteils als auch die des/der Laiendolmetscher*in ins Deutsche übersetzt wurden. Dies erwies sich als sehr sinnvoll, da die Gesprächsinhalte des Elternteils in der spontanen Übersetzungssituation nicht wortwörtlich wiedergegeben und teilweise auch zusätzliche Informationen und Deutungen durch den/die nicht-professionell übersetzenden Mitarbeitenden hinzugefügt worden waren. Für die Auswertung ist es wichtig, diese unterschiedlichen Ebenen der Informationen zu berücksichtigen.

Neben den sprachlichen Anforderungen bezieht sich die zweite zentrale, ebenfalls die Auswertung betreffende Herausforderung auf die Interviewdokumentation: Geplant war, alle Interviews mit einem Audiogerät aufzuzeichnen und zu transkribieren. Konnten Interviews auditiv aufgenommen werden, wurden sie in der Regel vollständig transkribiert.²¹ Die Transkriptionsregeln, die in Anlehnung an Dresing et al. (2015) modifiziert wurden, sind im Anhang IV (Dokument 3A) hinterlegt. Da zum Zeitpunkt der Transkription die Methoden für die Datenauswertung noch nicht festgelegt waren, wurde umfassender transkribiert als es für eine Auswertung notwendig ist, bei der nicht jede über Worte hinausreichende Regung von Interviewpartner*innen analysiert wird. Insofern möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass aus dem Material genutzte Zita-

21 Die Interviews habe ich entweder selbst oder wurden von den studentischen Hilfskräften Laura von Asseburg und Isabelle Sanders transkribiert/übersetzt, die ich für diese Tätigkeit im Rahmen des Stipendiums ›Impulse für Forschungsvorhaben‹ der Universität Bremen anstellen konnte.

te für die Schulprozessanalysen (Kap. IV) in einer reduzierteren und besser leserlichen Form wiedergegeben werden.²²

Drei Interviewteilnehmende aus der Befragungsgruppe der Eltern und Jugendlichen fühlten sich mit einer Audioaufnahme unwohl. Aufgrund der Erfahrung aus vorangegangenen Forschungsprojekten mit einem sensiblen und politisch brisanten Forschungsthema (s. Vogel und Funck 2018) war ich bereits darauf vorbereitet, alternativ anzubieten, Interviews zu protokollieren. Dem wurde zugestimmt, sodass das Protokollieren als »zweitbeste Lösung« (ebd., S. 1) der Interviewdokumentation einen Teil meiner Datenerhebung sicherte. Grundsätzlich wurden Informationen, etwa zur beruflichen Situation der Eltern, der Vorbildung der Kinder oder zum aufenthaltsrechtlichen Status, nicht noch einmal im formalen Interview abgefragt, wenn diese Informationen bereits im lockeren Vorgespräch gegeben wurden. Zu jedem formalen Interview, auch wenn es transkribiert wurde, wurden zusätzlich Notizen gemacht und systematische Gedächtnisprotokolle zu nonverbalen Aspekten, Eindrücken und vor allem Gesprächsinhalten vor und nach der formalen Interviewsituation angefertigt.

Wie bereits bei der Beschreibung der Haltung während des Forschungsprozesses angedeutet (Kap. II.2.3), sprach ich in der Regel nach den formalen Interviews mit den Familien über Bildungsrechtsansprüche, klärte Fragen zum Schulsystem oder teilte Wissensbestände aus anderen Interviews oder meinem Netzwerk zu Strategien usw.²³ Zudem hinterließ ich stets meinen Kontakt, um für Fragen ansprechbar zu sein. Mit einem Jugendlichen blieb ich weiter in Kontakt und konnte ihn, da er sich in einigen Fächern gezieltere Unterstützung wünschte als die Schule anbot, in das Projekt der Universität Bremen »Lehr-Lern-Werkstatt: Fach*Sprache*Migration«²⁴ vermitteln. Dieses Vorgehen verstehe ich nicht nur als forschungsethisch geboten, sondern auch als Zeichen der Solidarität und Verantwortungsübernahme (s. Kap. II.2.3).

3.3 Die Interviews mit institutionellen Repräsentant*innen

Im Gegensatz zu den Eltern und Jugendlichen wurden die follow-up kontaktierten *institutionellen* Akteur*innen und Organisationen bzw. ihre Mitarbeitenden als ihre Repräsentant*innen im Hinblick auf ihre professionelle Funktion und Rolle beim Schulzuzugangsprozess angesprochen. Im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit verfügen sie über ein spezifisches »Betriebswissen« (Meuser und Nagel 1991, S. 446). Bei der Befragung der institutionellen Akteur*innen geht es nicht um die Gesamtperson und die Erfassung ihrer biographischen Erfahrungen, sondern um den organisatorischen oder institutionellen Zusammenhang, »der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Perso-

22 Es wurden etwa durch »(.)« kenntlich gemachte Pausen oder Ausdrücke wie »äh« oder »öh« ebenso wie kleine Unterbrechungen wie »mmh« durch die Interviewerin, wenn diese inhaltslos und für das Redeverhalten der interviewten Person nicht relevant schienen, aus den entnommenen Zitaten gestrichen.

23 Diesbezüglich möchte ich auf meinen Lernprozess hinweisen: In den ersten beiden Interviews hatte ich die Reihenfolge noch nicht klar eingehalten und habe bei Fragen der Eltern *während* des Interviews teilweise *direkt* Auskunft gegeben. In den kommenden Interviews wies ich dann darauf hin, dass ich die Frage aufnehme und wir nach dem Interview in Ruhe darüber sprechen können.

24 <https://www.lehrlernwerkstatt.uni-bremen.de/index.php>

nen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ›Faktor‹ darstellen« (ebd., S. 442). Daher war die Durchführung der formalen problemzentrierten Interviews mit Mitarbeitenden von Unterkünften für Schutzsuchende (fünf Fälle), Beratungs-/Begleitstellen (drei Fälle), eines Bildungsmaßnahmeträgers (ein Fall), der Bildungsbehörde (zwei Fälle) und Sekundarschulen²⁵ (sieben Fälle) an der Durchführung von Interviews mit ›Expert*innen‹ (s. Meuser und Nagel 1991) orientiert.²⁶

Nach den Vorabinformationen zur Forschung, Anonymisierung der Daten und der Einwilligung zum Interview und zur Nutzung der Daten sowie den Informationen zum Interviewablauf wurden die Interviews mit den institutionellen Akteur*innen mit einem erzählregenden Stimulus eingeleitet. Dieser knüpfte an den organisationalen Kontext, die Funktion und das berufliche Aufgabenfeld der Interviewpartner*innen an: »Beginnen Sie am besten damit, dass Sie erzählen, was hier Ihre Aufgabe ist«. Dann schloss sich – je nachdem, was zuvor gesagt wurde oder welche Position die/der institutionelle Akteur*in im Schulzugangsprozess einnahm – eine Frage an, die sich dem Forschungsanliegen annäherte: »Wie kann ich mir das vorstellen, wenn eine Familie neu in Bremen ankommt, wann kommen Sie ins Spiel?« und/oder »Können Sie mir das an einem typischen Fall schildern, dass ich mir das plastisch vorstellen kann?«. Auch bei den Interviews mit den Expert*innen wurde die Methode des PZI genutzt. Fragen wurden akteursspezifisch vorbereitet und wie bei den Elterninterviews Schlüsselkategorien zugeordnet, sodass sich diese auf Vorgänge und Abläufe bzgl. der Schulzugangsorganisation sowie auf Einschätzungen zu Gelingensbedingungen, Problematiken und Handlungsspielräumen bezogen (Beispiel für Akteur*innen in der Unterbringungsstruktur, s. Anhang IV, Dokument 4A). Die Fragen in den Interviews wurden prozessorientiert angepasst (s. Kap. II.3.1), d.h. gemäß dem thematischen Verlauf innerhalb des jeweiligen Interviews wurden die Leitfragen aufgerufen und offene Fragen oder Themen aus vorangegangenen Interviews mit Eltern oder anderen institutionellen Akteur*innen aufgegriffen.

Da einige institutionelle Akteur*innen Lücken in Rechtskenntnissen aufwiesen, versuchte ich, dies am Ende eines Interviews anzusprechen (z.B. bei Mitarbeitenden in Schulen oder Beratungsstellen) – wobei nicht alle Interviewteilnehmenden für die Aufnahme von Informationen offen waren. Mit Mitarbeitenden von Beratungsstellen, denen etwa Bremer Verfügungen zum statusunabhängigen Bildungsrechtsanspruch (Kap. III.1.1) nicht bekannt waren und die für die Generierung von Anspruchswissen eine besonders relevante Rolle erfüllen (Kap. II.1.3), blieb ich auch im Nachhinein im

25 In den Schulen wurden Interviews mit den Schulleitungen oder der Leitung des Zentrums für unterstützende Pädagogik (›ZuP-Leitungen‹) der Schulen geführt, die alle als ›Schulleitung‹ ausgewiesen werden. In einem Fall war während des Interviews eine Vorkurslehrperson der Schule dabei. In einem anderen Fall konnte im Anschluss an das Interview mit der Schulleitung ein informelles Gespräch mit einer/einem Verwaltungsmitarbeiter*in geführt werden. Wie bereits in der Schulanmeldungsstudie festgestellt wurde, erfüllt das Schulsekretariat bei Direktanfragen von Eltern eine »Vorselektionsfunktion (Screening) ohne direkte Entscheidungsgewalt« (Funck et al. 2015, S. 14).

26 Zur Übersicht der Interviews mit institutionellen Akteur*innen s. Tabelle 2 in Kapitel II.3.4 und Anhang II, Tabelle 6A.

Austausch, um Informationsmaterialien zu übermitteln und teilweise fallbezogenen Strategien für die Verwirklichung des Bildungsrechtsanspruchs zu besprechen.

Wie in den Interviews mit Eltern und Jugendlichen wurde auch in den Interviews mit institutionellen Akteur*innen auf konfrontative Fragemethoden verzichtet. Dies lag u.a. daran, dass bereits bei der Kontaktaufnahme zu Institutionen deutlich wurde, dass das Forschungsthema stellenweise als brisantes Thema wahrgenommen wurde. Den mündlichen Rückmeldungen konnte ich entnehmen, dass persönliche Konsequenzen am Arbeitsplatz befürchtet wurden. Ein Interview wurde daher nur protokolliert. Ebenso wie bei den Elterninterviews wurden im Anschluss an die Interviews Gedächtnisprotokolle zu Gesprächsinhalten vor und nach der Audioaufzeichnung sowie zur Gesprächssituation erstellt. Teilweise beinhalteten die Gespräche zusätzliche Informationen, die – unter der Voraussetzung, dass die Interviewten zustimmten – für die Auswertung genutzt wurden.

In einigen Fällen wurden aufgrund der wahrgenommenen Brisanz der Forschungsthematik im Anschluss an die Interviews Bedenken zur Freigabe von Interviews oder partiellen Informationen daraus geäußert. Dies hatte zur Konsequenz, dass von insgesamt 18 erhobenen formalen Interviews (s. Tabelle 2, Kap. II.3.4) eines nicht freigegeben wurde und aus einem anderen Interviewtranskript keine Direktzitate verwendet werden durften, sodass es zu einem Protokoll umgewandelt werden musste. In anderen Fällen wurden nur bestimmte Informationen aus dem Transkript entfernt.

3.4 Das Datenmaterial

Um mehr über den lokalen Rahmen sowie die Vorgaben zu erfahren, die die Interaktionsarrangements und das Handeln rahmen, wurden ergänzend zu den formalen Interviews ca. 140 rechtliche, politische und administrative Dokumente als »Artefakte kommunikativer Praxis« (Salheiser 2019, S. 1119–1120) über das Bremer Transparenzportal²⁷ recherchiert, aus denen ein direkter oder indirekter Bezug zum Forschungsthema hervorgeht. Dazu gehörten Gesetze und untergesetzliche Regelungen (z.B. Verfügungen, Informationsschreiben), Broschüren, Ausschussprotokolle, Deputationsvorlagen/-berichte und Antworten auf kleine oder große Anfragen an die Lokalregierung. Zudem wurden 25 lokale Zeitungsartikel und weitere statistische Daten recherchiert oder von Behörden erfragt. Entsprechend der Ankunftszeiten der Familien wurden primär Dokumente zwischen 2012 bis 2019 beachtet. Zudem liegen ergänzend zum eben beschriebenen Datenmaterial auch eigene Feldnotizen, basierend auf (Telefon-)Gesprächen, Emails oder Gelegenheitsbeobachtungen (Breidenstein et al. 2020, S. 84) vor. Form und Anzahlen der Materialtypen sind in Tabelle 2 nach Akteurstyp gruppiert.

27 <https://www.transparenz.bremen.de/dokumente-1464>

Tabelle 2: Materialtyp und Anzahl

Gruppe institutioneller Akteur*innen	Materialtypen
Beratungs-/Begleitstelle	<ul style="list-style-type: none"> · 3 formale Interviews (Transkripte)
Unterkünfte für Geflüchtete	<ul style="list-style-type: none"> · 5 formale Interviews (Transkripte) · Feldnotizen (Telefongespräche, Emails, Beobachtungen) · Zeitungsartikel · Rechtliche/politische/administrative Dokumente
Träger Bildungsmaßnahme	<ul style="list-style-type: none"> · 1 formales Interview (Protokoll, für die Analyse nicht freigegeben)
Meldebehörde	<ul style="list-style-type: none"> · Feldnotizen (Telefongespräche)
Wohnbaugesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> · Feldnotizen (Telefongespräche) · Zeitungsartikel
Bildungsbehörde	<ul style="list-style-type: none"> · 2 formale Interviews (1 Transkript, 1 Protokoll) · Feldnotizen (Telefongespräche mit weiteren Mitarbeitenden) · Zeitungsartikel · rechtliche/politische/administrative Dokumente · Statistische Daten
Oberschule	<ul style="list-style-type: none"> · 3 formale Interviews (Transkripte) · rechtliche/politische/administrative Dokumente · Statistische Daten

Gruppe institutioneller Akteur*innen	Materialtypen
Gymnasium	<ul style="list-style-type: none"> · 3 formale Interviews (Transkripte) · rechtliche/politische/administrative Dokumente · Statistische Daten
Schulzentrum	<ul style="list-style-type: none"> · 1 formales Interview (Transkript) · rechtliche/politische/administrative Dokumente
Material institutionelle Akteur*innen insgesamt	<ul style="list-style-type: none"> · 18 formale Interviews · Zahlreiche Feldnotizen · 25 lokale Zeitungsartikel · 140 rechtliche, politische und administrative auf das Bundesland oder die Stadtgemeinde Bremen bezogene Dokumente
Material nicht-institutionelle Akteur*innen insgesamt	<ul style="list-style-type: none"> · 9 formale Elterninterviews · 2 formale Interviews mit Jugendlichen

Quelle: eigene Darstellung basierend auf dem Datenmaterial

Zudem umfasst der Datenkorpus acht Transkripte (sieben Eltern, ein Jugendlicher) und drei Protokolle (zwei Eltern, ein Jugendlicher), die im Anschluss an die auf Englisch, Arabisch-Deutsch oder Deutsch geführten Interviews mit Eltern und Jugendlichen angefertigt wurden (Kap. II.3.2). Eine detailliertere Auflistung als in dieser hier reduziert dargestellten Tabelle 2 befindet sich im Anhang II (Tabelle 6A).

In Bezug auf die Anonymisierung der Daten und Unterscheidung der anonymisierten Daten ist folgendes anzumerken: Jedem Interviewtranskript und -protokoll wurde eine Kennzeichnung ›IP‹ (Interviewte Person/Personen) und Nummer von 1 bis 29 zugeordnet (IP1, IP2 etc.). Während die Namen der Eltern (Familiennamen) und Jugendlichen (Vornamen) pseudonymisiert wurden, erhielten die Repräsentant*innen der Institutionen, die in ihrer professionellen Rolle angesprochen wurden, keine Eigennamen. Stattdessen wurde ihre Funktion benannt und die Institutionen wurden durchnummeriert (z.B. Leitung des Gymnasiums 3, Mitarbeiter*in Beratungs-/Begleitstelle 2 usw.).²⁸

28 Eine Oberschule, deren Leitung befragt wurde, wurde als ›Oberschule 2a‹ gekennzeichnet, da dem Vater, der mehrere Kinder hatte, der Name der Oberschule nicht geläufig war und er diese nicht lokalisieren konnte. In der Folge kontaktierte ich mehrere in Frage kommende Oberschulen, bis die Leitung einer dieser Oberschulen – der Oberschule 2a – die Bereitschaft zu einem Interview signalisierte.

Dies lässt keine Einordnung in Bezug auf das Geschlecht oder natio-ethno-kulturelle Zuschreibung zu. Entsprechende Hinweise im Material auf das Geschlecht oder die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der institutionellen Akteur*innen – insbesondere, wenn diese eine eigene Migrationserfahrung thematisierten oder ihnen eine solche durch andere Interviewpartner*innen zugeschrieben wurde – wurden aus dem Material entfernt bzw. genderneutral abgebildet. Auf die Nennung von Merkmalen zur Person wurde vor allem deshalb verzichtet, weil die Anonymität der institutionellen Akteur*innen gewährleistet werden musste, zumal der lokale Kontext Bremen bereits offenbart ist. Die Anonymisierung beinhaltet auch, dass spezifische Informationen zu Schulen, etwa Ausrichtungen oder Profile, die ebenfalls Rückschlüsse zur konkreten Institution ermöglichen würden, nicht benannt bzw. in den Analysen ausgespart wurden.

4. Gegenstandsangemessene Auswertung der Daten

Die Datenauswertung verfolgt das Ziel, Prozesse des Schulzugangs und der Schulplatzierung im Kontext von Migration unter der Berücksichtigung verschiedener Erfahrungen, Perspektiven und lokaler Rahmenbedingungen herauszuarbeiten. Bezüglich der Methoden für die Auswertung ist entscheidend, dass diese gegenstandsangemessen sind, d.h. den unterschiedlichen Akteursgruppen, Sprachen und Sprachebenen, Material- und Dokumentationstypen und mitunter sensiblen Informationsgehalten gerecht werden und dabei auch die Einschränkungen in Bezug auf Interpretationsmöglichkeiten berücksichtigen. Im Folgenden soll das Anliegen (Kap. II.4.1) und der Ablauf der Datenauswertung – die Anfertigung von Fallskizzen und das Kodieren des gesamten Datenkorpus (Kap. II.4.2) sowie das weitere analytische Vorgehen (Kap. II.4.3) – nachvollziehbar gemacht werden.

4.1 Anliegen der Datenauswertung

Für die Auswertung der Daten ist von Interesse, dass komplexe Prozesse nachvollzogen und Informationen offen gelegt werden können. Die Datenauswertung orientiert sich insbesondere an der Frage, was eigentlich beim Schulzugang und der -platzierung passiert und hat damit in gewisser Weise zum Ziel, »die Wirklichkeit in substanzieller Hinsicht« (Kruse 2015, S. 26) erfassen zu können. Diesbezüglich dient sämtliches Material als Informationsquelle und die »InterviewpartnerInnen als InformantInnen – als BeobachterInnen der BeobachterIn oder stellvertretende BeobachterIn« (Vogel und Funck 2018, S. 5). Die unterschiedlichen Informationsressourcen (Dokumente, zusätzliche Feldnotizen und Interviews mit verschiedenen Akteur*innen und Akteursgruppen), in denen Prozesse unterschiedlich beobachtet werden, bieten eine intersubjektive Kontrolle von Informationen und reduzieren die Gefahr, einer bestimmten Lesart oder »subjektiven Sinnzuschreibungen aufzusitzen« (Nohl 2012, S. 45).

Zugleich sind aber die Darstellungen sowohl in Dokumenten als auch in Interviews nicht nur eine Informationsressource für Vorgänge, sondern stellenweise selbst Untersuchungsgegenstand (Breidenstein et al. 2020, S. 97), da auch die Frage aufgeworfen wird, wie Prozesse, Handlungen und Entscheidungen im Rahmen des Schulzugangs und

der Schulplatzierung erklärt, wahrgenommen, gedeutet oder plausibilisiert werden. Es geht sowohl um Informationen über Prozesse als auch um die subjektive Dimension dieser Informationen (Vogel und Funck 2018, S. 5), also die Wissensbestände, Wahrnehmungen, Interpretationen und Deutungen.

Das Ziel der Analyse war es nicht, eine Kernkategorie herauszuarbeiten, wie es charakteristisch für den Grounded-Theory-Ansatz ist (s. Bücken 2020), sondern unterschiedliche Themen- und Problemfelder greifbar zu machen. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auswertungsmethoden stellte sich als gegenstandsangemessen heraus, für verschiedene Auswertungsschritte unterschiedliche methodologische Orientierungsrahmen bzw. Auswertungsmethoden zu nutzen.

Fallskizzen und die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (s. hierzu Schreier 2014; Bücken 2020) dienen vor allem der thematischen Aufschlüsselung des Datenmaterials und dazu, dieses im Hinblick auf das Forschungsanliegen zu sortieren und zu reduzieren. Auswertungsmethoden, wie sie von Vertreter*innen der reflexiven oder konstruktivistischen Grounded-Theory vorgeschlagen werden (Breuer et al. 2018; Charmaz 2014), wurden vor allem für die vertiefende Analyse von unterschiedlichen Textpassagen innerhalb von Kategorien genutzt. Die Analyse von Deutungen (s. Bögelein und Vetter 2019) und Argumentationen (s. bei Gomolla und Radtke 2009) kommt vor allem dann zur Anwendung, wenn spezifische Problempunkte auf der Meso- oder Makro-Ebene oder Problem- und Situationswahrnehmungen in einer spezifischen Handlungs- oder Entscheidungssituation auf der Mikro-Ebene ausgeleuchtet werden.

4.2 Fallskizzen und Coding des Datenmaterials

Gemäß dem Forschungsprinzip ›Follow-the-People‹ und der zentralen Stellung der familiären Erfahrung bestand ein erster Auswertungsschritt darin, Fallskizzen anzufertigen. Durch diese sollten die Ereignisse innerhalb des Schulzugangsprozesses der befragten neun Eltern und zwei Jugendlichen erfasst, Abläufe chronologisch geordnet und dadurch nachvollziehbar werden, sodass die Fälle miteinander verglichen werden können. Die elf Fallskizzen sind im Anhang I hinterlegt.

Angesichts der Auseinandersetzung mit Oevermann (2000, S. 60–62) ist zu betonen, dass es sich bei den angefertigten Fallskizzen um *Fallbeschreibungen* im Sinne einer prozessstrukturierenden illustrativen Kasuistik handelt und nicht um Fallrekonstruktionen im hermeneutischen Sinne. Oevermanns Kritikpunkte an Fallbeschreibungen als »leserfreundliche Darstellungshilfe bei der Übermittlung komplexer Sachverhalte«, die »bestenfalls [...] zusätzlich noch die Funktion einer ersten »Exploration« eines Erkenntnisgegenstandes auf einem noch unbekanntem Terrain« (ebd., S. 60) erfüllten, verstehe ich hingegen als Argumente dafür, eben diese Beschreibungen von Fällen (Fallskizzen) anzufertigen. Sie sollten die Analyse und Erfassung relevanter Aspekte erleichtern und potentiellen Leser*innen eine Orientierung bieten. Zugleich wird durch die Fallskizzen sichergestellt, dass die Erfahrungen aller Befragungspersonen gewürdigt, berücksichtigt und dokumentiert werden – selbst wenn nicht jeder Fall in seiner Gesamtheit Gegenstand der Analyse ist (zur Fallauswahl s. Kap. III.3).

Obwohl die Bedingungen der Interviewerhebung sehr unterschiedlich waren, etwa in Bezug auf sprachliche Möglichkeiten in der Interviewführung und die Dokumentati-

on der Interviews (s. Kap. II.3.2), ermöglichten es die Fallskizzen, wesentliche Aspekte aus den berichteten Schulzugangsverläufen herauszustellen. Sie werden stets mit Informationen zum Interviewkontext eingeleitet, die sich auf den Zeitpunkt des Interviews, die Sprachwahl, die Art der Kontaktherstellung, die Schulform und Klassenstufe des Kindes zum Zeitpunkt des Interviews, den Interviewdokumentationstyp und die im Anschluss an das Interview erfolgten Befragungsketten beziehen. Danach schließen sich Hintergrundinformationen zum Status der Familie (bildungsbiographische und berufliche Angaben) vor der Migration nach Deutschland und Migrationsgründe an. Da die Phasen und Erfahrungen in Bezug auf den Schulzugangsprozess entlang der Chronologie der jeweiligen Ereignisse dargestellt werden, variieren die Kategorien je nach Fall. Zudem sind die Fallskizzen möglichst nah an den Erlebnisschilderungen der Familien orientiert. Dies äußert sich etwa darin, dass viele Direktzitate genutzt werden und auf sozialwissenschaftliche Begrifflichkeiten oder Interpretationen verzichtet wurde (Nohl 2012, S. 70). Dennoch ist trotz der Zurückhaltung bei Deutungen darauf hinzuweisen, dass dieses Vorgehen einen Interpretationsschritt darstellt.

In einem weiteren Auswertungsschritt wurde das gesamte Datenmaterial – alle weiteren Interviews, Dokumente und Notizen – orientiert an der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (s. Schreier 2012) systematisiert. Die Bearbeitung des Datenmaterials wurde durch die Software MAXqda unterstützt. Einige Oberkategorien leiteten sich bereits deduktiv aus dem Forschungsfokus ab. Hierzu gehören bspw. die zentralen Oberkategorien ›Beteiligte Institutionen und Akteur*innen, ihre Funktion und Tätigkeit‹, ›Verzögerungsbedingungen Schulzugang‹, ›Gelingensbedingungen Schulzugang‹, ›Probleme Schulplatzierung Gymnasium‹ und ›Gelingensbedingungen Schulplatzierung Gymnasium‹. Im Rahmen der Analyse wurden weitere Oberkategorien induktiv ergänzt, darunter ›Folgen des fehlenden Schulzugangs‹, ›Hindernisse für den Bildungserfolg‹, ›Wissen über Recht und System‹, ›Zeiterleben‹ oder ›Verständnis von Integration‹. Innerhalb der deduktiv oder induktiv erstellten Oberkategorien wurden anhand des Materials – und damit vollständig induktiv – zahlreiche Unterkategorien gebildet, die mit weiteren Textstellen unterfüttert wurden.²⁹ Die Kategorien lassen sich vor allem als inhaltlich-thematisch charakterisieren, sind eng am Datenmaterial orientiert (Schreier 2014, S. 7) und wurden kontinuierlich an das Material angepasst (ebd., S. 5–6). Um zu vermeiden, dass den Daten theoretische Konzepte und Theorien ›aufgestülpt‹ werden, wurde dem Hinweis von Charmaz (2014) gefolgt und die Unterkategorien hauptsächlich mit Wörtern oder Phrasen benannt, die eine Aktivität ausdrücken (s. ebd., S. 116–117) oder auch ›in-vivo-Codes‹ (ebd., S. 134–135) genutzt. Die kategoriale Aufschlüsselung des Datenmaterials erleichterte es, komplexe Prozesse und unterschiedliche Phasen, Aspekte und Informationen zu erfassen sowie plurale Perspektiven problembezogen zu bündeln und dadurch vergleichbar zu machen.

29 Innerhalb der Oberkategorie ›Beteiligte Institutionen und Akteur*innen, ihre Funktion und Tätigkeit‹ wurden zum Beispiel Unterkategorien gebildet, die unterschiedliche Typen von Akteur*innen beschreiben (Eltern, Unterwelt, Bildungsbehörde usw.). Unter den jeweiligen Akteurstyp subsumierten sich wiederum weitere Unterkategorien, die sich auf ihre Funktion oder Aktivität im Schulzugangsprozess beziehen.

Trotz einiger Modifikationen verstehe ich die Auswertung der Daten als gegenstandsbezogen und im Sinne des Grounded-Theory-Forschungsansatzes, wie es auch die kommenden Auswertungs- und Analyseschritte suggerieren. Der Kodierprozess wurde durch eine manuelle offene Bearbeitung des Materials und durch die Erstellung von Memos (Breuer et al. 2018, S. 175–188) begleitet. In theoretischen Memos wurden historische, aufenthalts- und bildungsrechtliche Bezüge oder Hinweise zu anderen Forschungen (Kap. I) festgehalten. In analytischen Memos wurden Beziehungen innerhalb des Datenmaterials reflektiert und Ideen für die Interpretation (Kap. II.1) formuliert.

Dies half dabei, die lokalen Rahmenbedingungen für den Schulzugang im Kontext von Migration (Kap. III.2) sowie die strukturelle Eingebundenheit der familiären Erfahrungen besser zu verstehen und eine Auswahl für eine vertiefende Betrachtung von familiären Schulzugangs- und -platzierungsprozessen zu treffen (s. Kap. III.3). Innerhalb der vier ausgewählten Fälle werden die relevanten Phasen und Aspekte, die den Schulzugangsprozess des Falls charakterisieren, chronologisch aufgeschlüsselt (s. Kap. IV). Die Aspekte des individuellen Falls (ein Fall entspricht einem Interview bzw. einer familiären Erfahrung) werden weiter beleuchtet, indem Vergleiche zu anderen biographischen Interviews mit Eltern und Jugendlichen gezogen oder institutionelle Problemsichten (Interviews, Dokumente) angeschlossen werden. Die spezifische familiäre Erfahrung bildet damit stets den Bezugs- und Ausgangspunkt – bzw. ein »Bezugsproblem« (Hoffmann 2019) für die multiperspektivische Analyse, die ebenfalls dem Prinzip des »Follow-the-People« folgt: Vom Einzelfall aus wird auf andere Erfahrungen, Perspektiven und auf die Struktur geblickt (s. Kap. IV). Durch die vergleichenden Interpretationen sowie theoretischen und strukturellen Einbettungen wird der fallbezogene Aspekt entindividualisiert und als ein soziales »Phänomen«³⁰ greifbar gemacht. Entsprechend bilden die Unterkapitel innerhalb eines Falls (s. Kap. IV) nicht nur einen spezifischen fallbezogenen Aspekt ab, sondern ein soziales Phänomen bzw. Teilphänomen innerhalb des Schulzugangs- und -platzierungsprozesses.

4.3 Analytische Fokussierung: Deutungen und Argumente

Für die multiperspektivische Betrachtung wurde auf das bereits gebildete Kategoriensystem (inkl. der Memos) zurückgegriffen, innerhalb dessen die verschiedenen Informationen und Perspektiven themen- und problembezogen aufbereitet waren. Aufgrund des Forschungsanliegens und der Unterschiedlichkeit des Materials (Textsorte, Sprache, Dokumentationstyp) wurden die für die Ausleuchtung eines Aspekts ausgewählten Textstellen selten »Line-by-Line« oder »Word-by-Word« (Charmaz 2014, S. 124–127) analysiert, sondern »incident-with-incident«-Vergleiche (ebd., S. 128–132) vorgenommen.

An die Textstellen wurden im Wesentlichen die in der Grounded-Theory genutzten »W-Fragen« herangetragen (s. Strauss und Corbin 1996; auch Breuer et al. 2018, S. 270–271) und ggf. im Sinne der theoretischen Überlegungen (Kap. II.1) erweitert: Was passiert hier? Wer ist beteiligt und in welcher Rolle, bzw. welche Rolle wird wem

30 Als soziale Phänomene können aus soziologischer Perspektive solche Phänomene bezeichnet werden, »die aus dem Zusammenhang von mehreren Individuen hervorgehen oder auch in einem spezifischen Zusammenhang mehrerer Individuen bestehen« (Lohse und Greve 2017).

zugeschrieben (bzw. auch wer ist in welcher Weise Rechtssubjekt)? Wie ist es zu der Situation gekommen? Gibt es zeitliche oder örtliche Merkmale, Angaben zu Häufigkeiten oder Anzahlen? Welche Sichtweise nimmt die/der Akteur*in ein? Woran (z.B. Erfahrung, Wissen, normativer Bezugsrahmen, Interessen) orientiert sich diese Perspektive, Handlung, Entscheidung? Was sind Motive oder Ziele? Welche Maßnahmen werden ergriffen? Unter welchen Umständen wird anders gehandelt? Und auch konkreter: Inwiefern wird auf den Rechtsanspruch auf Bildung recurriert? Inwiefern wird der aufenthaltsrechtliche Status (oder andere Kapitalien) relevant? Gibt es Hinweise auf Mechanismen, die diskriminierungsrelevant sind? Für die Analyse der Textstellen stellte sich darüber hinaus auch die Frage danach, *wie* und in welchem Modus (Beschreibung, Erzählung, Argumentation oder Bewertung) (Nohl 2012, S. 24) kommuniziert wird und ggf. auch welche Stilmittel und Begriffe genutzt werden (insb. bei institutionellen Akteur*innen).

Da ein besonderes Interesse an der Plausibilisierung von Organisationsstrukturen, Handlungen und Orientierungen besteht, wird ein Augenmerk auf Deutungen und Argumentationen gelegt. Diesbezüglich sind vor allem die Passagen interessant, in denen im Modus der Argumentation und Bewertung und nicht ausschließlich im Modus der Beschreibung und Erzählung kommuniziert wird.

Sowohl in den politischen und administrativen Dokumenten, die sich an (institutionelle) Akteur*innen im Schulzugangs- und -platzierungsprozess (u.a. Verwaltungsmitarbeitende, Schulpersonal) und/oder die Öffentlichkeit richten als auch in den Interviews mit institutionellen Akteur*innen muss Strukturen und Handlungen Sinn zugewiesen werden. Denn sie »müssen als rational, zweckmäßig und mit den Zielen der Organisation als vereinbar präsentiert werden können« (Gomolla und Radtke 2009, S. 151–152). Dabei wird nicht »die Wahrheit« gesagt, sondern »Entscheidungen in den Bereich des Gültigen« eingeordnet (ebd., S. 152), Probleme und Entscheidungen also in einer Art und Weise gerahmt, wie gewusst wird, »dass sie nach außen dargestellt werden können« (ebd., S. 154). Ich gehe davon aus, dass sowohl in Dokumenten als auch in Interviews mit Entscheidungsträger*innen insbesondere dann im Modus der Argumentation und Bewertung kommuniziert wird, wenn Abläufe normabweichend sind, gruppenspezifische Unterscheidungen beinhalten, geändert wurden und neue Konzepte implementiert oder entscheidungsrelevante Handlungen vorgenommen wurden.

Aus den Interviews und Dokumenten kann zwar nicht der konkrete Entscheidungsprozess nachgebildet, jedoch die Strukturierung und Rahmung der Entscheidungen erfasst und die Zuschreibung von Sinn rekonstruiert werden (Gomolla und Radtke 2009, S. 153). Zur Plausibilisierung von Abläufen und Entscheidungsfindungen wird auf *institutionelle* Wissens- und Deutungshaushalte zurückgegriffen, aber es können auch über den institutionellen Rahmen hinausweisende kollektive Interpretations- und Legitimationsangebote – und damit soziale Deutungsmuster – (Ullrich 1999, S. 429) genutzt werden.

Auch bei den Eltern und Jugendlichen stellt sich die Frage, wie Probleme wahrgenommen und beschrieben werden, wodurch ihre Problemperspektive und Aktivität geprägt ist, woran sich ihre Wünsche, ihr Handeln und ihre Entscheidungen orientieren bzw. wie das Handeln und die Entscheidungen Anderer *gedeutet*, *interpretiert* oder *bewertet* werden. Dabei können sowohl strukturelle oder situative Gegebenheiten und Möglich-

keiten sowie biographische Erfahrungen als auch darüber hinausweisend *soziale* Deutungsmuster wirksam sein.

Der Rückgriff auf Deutungsmuster hilft, Komplexität zu reduzieren, damit »Situationen für die Subjekte kognitiv und praktisch bewältigbar« werden (Pflaß und Schetsche 2001, S. 523). Sie können als eine Art »Handlungsanleitung« (ebd.) verstanden werden – sie geben vor, was in einer spezifischen Situation zu tun ist, was als eine soziale Regel verstanden wird. Deutungsmuster operieren nur unter der Voraussetzung, dass sie innerhalb der breiteren Gesellschaft oder einer sozialen Gruppe *kollektiv* vorhanden sind. Ihre Existenz ist damit von der Weitergabe und dem Austausch zwischen Subjekten abhängig, was sowohl Interaktionen im Alltagshandeln als auch die Übermittlung idealtypischer Fallbeispiele in Erzählungen oder durch massenmediale Darstellung beinhaltet (ebd., S. 523–524). Es können durchaus mehrere, ggf. auch konkurrierende Deutungen in einer Situation zur Verfügung stehen.

Dies gilt im Prinzip auch für die Inanspruchnahme von Bildungsrechtsansprüchen: Nur, wenn die (potentiell) als Akteur*innen in der praktischen Umsetzung Involvierten das universale Recht auf Bildung *kennen* (Rechtsbewusstsein, Rechtskenntnis, Kap. II.1.3), steht dieses als eine potentielle Deutung in einer Handlungssituation zur Verfügung. Es können aber auch andere Deutungsmuster oder Deutungen vorhanden sein, etwa, dass bestimmte Rechtsansprüche nicht für alle gelten oder dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um ein Recht in Anspruch nehmen zu können. Ob eine Deutung handlungsleitend wird, hängt mit der Bewertung der Praktikabilität zusammen. Rechte zu kennen ist damit nur die eine Seite der Medaille, sie müssen von unterschiedlichen, am Schulzugangs- und platzierungsprozess beteiligten Akteur*innen auch als lokal umsetzbar (organisationale Routine) und durchsetzbar (Anspruchswissen, Kap. II.1.3) wahrgenommen werden.

In Anlehnung an den Deutungsmusteransatz und dem von Gomolla und Radtke (2009) entwickelten Modell zur Analyse von Argumentationsmustern wurde für die vorliegende Forschung ein aus drei Elementen bestehendes Analysemodell konstruiert. Dieses soll ermöglichen, Deutungen und Argumentationen auf unterschiedlichen Struktur- und Akteursebenen zu analysieren und zu vergleichen: 1. Die Problemwahrnehmung: Welcher Wirklichkeitsausschnitt wird beobachtet bzw. was wird als Problem beschrieben und wahrgenommen? 2. Die Konsequenz: Welche Lösung in Form einer Struktur (Makro-Ebene), Strategie, Entscheidung oder Handlung (Meso- und Mikro-Ebene) ergibt sich für das dargestellte Problem? 3. Die Deutungen oder Regeln: Wie wird das Problem und die Lösung begründet? Bezogen auf die unterschiedlichen Akteursgruppen ›institutionelle Akteur*innen‹ und ›Eltern bzw. Jugendliche‹ stellen sich für die Analyse daher folgende Fragen:

*Institutionelle Akteur*innen:* Auf welche Deutungen (soziale Deutungsmuster, Regelmäßigkeiten, Tatsachenaussagen, wissenschaftliche Befunde oder Erfahrungen) wird zur Plausibilisierung von strukturellen Lösungen, institutionellen Abläufen oder konkreten Entscheidungen zurückgegriffen? Für Veränderungen auf der strukturellen Ebene stellt sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zeiträume, der Veränderung des Migrationsgeschehens und Gesetzesänderungen auf nationaler Ebene die Frage, inwiefern sich dies auf lokaler Ebene niederschlägt: Werden Probleme unterschiedlich beschrieben, welche Konsequenzen ergeben sich für die Organisationsstrukturen und

wie verändern sich analog dazu auch die Argumentationsstrukturen? Zudem zeigten Gomolla und Radtke (2009) in ihrer Studie auf, dass nicht notwendigerweise die Lösung aus der Problemwahrnehmung folgt, sondern auch umgekehrt »die in der Organisation vorhandene Lösung die Problemwahrnehmung bestimmt, daß also ein Kandidat für eine in der Organisation vorhandene Problemlösung gesucht« werde (ebd., S. 158): »Wo Lösungen vorhanden sind, werden auch die passenden Probleme gefunden« (ebd., S. 159).

Eltern und Jugendliche: Welche Deutungen (individuelle Deutungen, soziale Deutungsmuster, Erfahrungen) liegen Problemwahrnehmungen und Handlungen, Entscheidungen, Wünschen oder Aspirationen zugrunde? Auch auf der Ebene der Erfahrungen von Eltern können sich mit der Zeit und dem Wandel von Bedingungen (gesellschaftliche Position, erweiterte Wissensbestände, Interaktionen, Erfahrungen) Problemwahrnehmungen verändern, ebenso wie Aspirationen und Lösungswege von neuen Deutungen geprägt werden. Zudem ist es möglich, dass Akteur*innen in unterschiedlichen Positionen ein ähnliches Problem und Lösung beschreiben, diesen jedoch – auch aufgrund unterschiedlicher Positionierungen im Prozess – unterschiedliche Deutungen und Begründungen zugrunde liegen.

In Kapitel IV erfolgt die Analyse der Schulzugangs- und -platzierungsprozesse, deren Ablauf soeben dargestellt wurde. Um ein besseres Verständnis für die Prozesse und Analysen ermöglichen zu können, wird im folgenden Kapitel III zunächst herausgearbeitet, welche lokalen Rahmenbedingungen in Bremen vorherrschen bzw. wie sich diese im Zuge der 2010er Jahre veränderten. Die Ausführungen zum Schulsystem und der Bildungszugangsorganisation im Kontext von Migration sollen ermöglichen, die Auswahl der Schulzugangsprozesse nachzuvollziehen.

Kapitel III: Lokale Bedingungen der Bildungsorganisation und die Auswahl der Schulzugangsprozesse

In diesem Kapitel soll ein besseres Kontextverständnis für die lokalen makroorganisatorischen Rahmenbedingungen in Bremen ermöglicht werden, indem das allgemeinbildende Bremer Schulsystem (Kap. III.1) und die bildungsadministrativen und schulorganisatorischen Veränderungen vor dem Hintergrund der Migrationsbewegungen in den 2010er Jahren nachvollzogen (Kap. III.2) sowie vor dem Hintergrund des universalen Rechts auf Bildung (Kap. I.1) reflektiert werden. Die hier zusammengestellten Informationen und Überlegungen beruhen auf einer Analyse von auf Bremen bezogenen Gesetzen, Forscherkenntnissen, statistischen Daten, administrativen und politischen Dokumenten und lokalen Medienberichten. Darüber hinaus werden Informationen aus Interviewdokumenten und der Feldforschung genutzt. Im Anschluss wird das Sample der Interviews mit den Eltern und Jugendlichen vorgestellt und die Auswahl von vier familiären Schulzugangsprozessen, die näher betrachtet werden sollen, begründet (Kap. III.3).

1. Das Bremer Schulsystem

Zunächst wird auf die lokale Regelung zur Schulpflicht (Kap. III.1.1) und das öffentliche allgemeinbildende Bremer Sekundarschulsystem (Kap. III.1.2) eingegangen. Anschließend werde ich diskutieren, welche Bedeutung das Gymnasium innerhalb der als zweigliedrig geltenden Schulstruktur einnimmt (Kap. III.1.3).

1.1 Bremer Bildungsrechte und Schulpflichtregelungen – Besonderungen im Migrationskontext

In der Bremer Verfassung (BremV) wird in Art. 27 statuiert, dass »Jeder [...] nach Maßgabe seiner Begabung das gleiche Recht auf Bildung« habe und dieses Recht »durch öffentliche Einrichtungen gesichert« werde. Nach § 4 des Bremer Schulgesetzes (BremSchulG) hat die Schule die Aufgabe, »allen Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ihr Recht auf Bildung [...] zu verwirklichen« – was die Dimensionen der *Acceptability* und der *Adap-*

tability des Rechts auf Bildung berührt (s. Kap. I.1.2). Explizit geschrieben steht zudem, dass die »Schulische Bildung und Erziehung [...] den allgemeinen Menschenrechten [...] verpflichtet« ist (§ 5 Abs. 1). Den menschenrechtlichen Zielen von Bildung entsprechend (s. z.B. Art. 26 AEMR, Art. 29 KRK) wird auch ein diesbezüglicher Auftrag der Schule herausgestellt, für »ein friedliches Zusammenleben« zu sorgen (§ 4 Abs. 3 BremSchulG). Zudem wird expliziert, dass die Schule »die Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft zu befördern und Ausgrenzungen einzelner zu vermeiden« (ebd.) habe. Dieser Aspekt erscheint für die Bildungsbeteiligung von migrierten Kindern und Jugendlichen besonders relevant.

Gemäß § 52 und § 53 des BremSchulG sind all diejenigen ab sechs Jahren schulpflichtig, die in Bremen ihre (Haupt-)Wohnung haben. »Wohnung« wird hier melderechtlich begriffen und knüpft nicht direkt an den Aufenthaltsstatus an. Die Schulpflicht dauert in der Regel zwölf Jahre (ebd., § 54 Abs. 1) bzw. bis zur Volljährigkeit, und endet vorher unter der Bedingung, dass ein mindestens einjähriger beruflicher Bildungsgang erfolgreich abgeschlossen wurde (ebd., Abs. 3). Zudem müssen die Schüler*innen zehn Jahre der zwölfjährigen Schulpflicht, gerechnet ab dem sechsten Lebensjahr, an einer allgemeinbildenden Schule erfüllen (ebd., § 55 Abs. 1 und 2). Die restlichen Schulpflichtjahre können als Auszubildende an Berufsschulen absolviert werden (ebd., Abs. 5).¹

Da der Anknüpfungspunkt für die Schulpflicht das Merkmal der »(Haupt-)Wohnung« im Land Bremen und eine entsprechende melderechtliche Registrierung ist, werden damit diejenigen exkludiert, die dieses Merkmal nicht erfüllen (können). Aufgrund ihrer aufenthaltsrechtlich prekären Position betrifft dies strukturell Kinder und Jugendliche ohne Papiere (Rechtszone IV), kann aber auch andere Lebenssituationen betreffen, wie in der Analyse der Schulzugangsprozesse noch aufgezeigt werden wird. Der Rechtsanspruch auf Bildung für diejenigen ohne Papiere erfuhr zwar nicht durch eine gesetzlich verankerte Regelung, jedoch durch Verfügungen zum »Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen ohne Aufenthaltsstatus« in den Jahren 2011 (Nr. 63/2011), 2012 (Nr. 25/2012) und 2018 (Nr. 53/2018) eine Stärkung: In allen Verfügungen wird Bezug darauf genommen, dass Kinder »ohne ausländerrechtlichen Aufenthaltsstatus [...] in aller Regel nicht beim Einwohnermeldeamt gemeldet und daher nicht schulpflichtig« (SKB 2018d) seien. Jedoch hätten sie »solange sie minderjährig sind, das Recht [herv. i.O.], eine Schule zu besuchen« (ebd.) und seien von den Schulen als Schüler*innen in Magellan aufzunehmen. Die Verfügung Nr. 53/2018 weist über die anderen beiden hinaus, da Schulen nicht nur »in der Regel« (SBWG 2011) bzw. »generell« (SBWG 2012) nicht dazu verpflichtet sind, die Ausländerbehörde über einen fehlenden Rechtsstatus zu informieren, sondern dazu »nicht berechtigt« (SKB 2018d) sind. Dieses klar formulierte Verbot einer Datenweitergabe wird zudem erweitert durch ein Verbot auf Anfrage Auskunft über entsprechende Schüler*innen zu erteilen (ebd.). Insofern sind vorherige Formulierungen, die einen gewissen Interpretationsspielraum für das Schulpersonal eröffneten, zugunsten

1 Wird die Schulpflicht zeitweise außerhalb des Landes Bremens erfüllt, wird dies angerechnet. Wenn die Dauer des Schulbesuchs außerhalb Bremens »nicht hinreichend sicher« festgestellt werden könne, richtet sich die Dauer der noch verbleibenden Schulpflicht nach dem Lebensalter (§ 55 Abs. 7 BremSchulG).

eines eindeutigen Informationsverbots geändert worden. Zum Zeitpunkt der näher untersuchten Schulzugangsprozesse galt noch die schwächere Formulierung, die eine Datenweitergabe nicht kategorisch ausschloss. Allerdings ist in Bezug auf den Charakter einer Verfügung anzumerken, dass diese zwar eine vergleichsweise schnell einzurichtende, rechtliche Handlungsgrundlage ermöglicht, jedoch keine Änderung des lokalen Gesetzes beinhaltet. Insofern bleibt die Stärkung des Bildungsrechtsanspruchs für Kinder und Jugendliche ohne Papiere prekär, da Verfügungen »bei Änderung der politischen Vorstellungen ohne Beteiligung des Gesetzgebers [...] entzogen werden« können (Dern et al. 2012, S. 59).

Im Gegensatz zu anderen Bundesländern (s. Kap. I.3.4.2) werden im Bremer Schulgesetz keine Sonderregelungen für die Beschulung von Asylsuchenden formuliert. Jedoch finden sich dort Sonderbedingungen für die Schulpflicht, die an das statistisch gebildete Merkmal »Migrationshintergrund« anknüpfen.² Da im Jahr 2010 die Hälfte und im Jahr 2019 bereits drei Fünftel der Bremer Schüler*innen (s. Anhang II, Tabelle 7A) dieses statistische Merkmal aufwiesen, ist damit ein Großteil der Bremer Schüler*innenschaft zumindest potentiell angesprochen. Zahlreiche der mit der statistischen Kategorie »mit Migrationshintergrund« Adressierten sind in Deutschland geborene Kinder, die von Beginn an alle Bildungsinstitutionen durchlaufen, Deutsch als Erstsprache und ggf. auch einzige Sprache gelernt haben und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

In § 49 BremSchulG ist etwa formuliert, dass »zur besseren Eingliederung von schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in das bremische Schulwesen« durch Rechtsverordnungen »1. besondere Vorschriften für die Aufnahme in die Schule und die endgültige Zuordnung des Schülers oder der Schülerin erlassen werden; 2. Abweichungen von den Versetzungsbestimmungen getroffen werden« (ebd.) können.³ Zudem wird in § 55 Abs. 6 BremSchulG festgehalten, dass »Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [...] Teile ihrer Schulpflicht durch den Besuch eines

2 Die Kategorie »Migrationshintergrund« wurde erstmals 1998 im zehnten Kinder- und Jugendbericht genutzt, mit der Absicht demographische Veränderungen in der Bevölkerung erfassen zu können. Seither wird die Kategorie in unterschiedlichen, statistischen Erhebungen verwendet, ohne dass die zugrunde gelegte Definition und die Kriterien ihrer Bildung notwendigerweise transparent gemacht werden und je nach Studie zudem stark variieren können (Bello 2020, S. 19–21). Im Mikrozensus werden bspw. seit 2005 Befragte anhand von 19 Fragen in die Referenzgruppen »Deutsche ohne Migrationshintergrund« und sämtliche Andere in die abweichende Kategorie »Personen mit Migrationshintergrund« sortiert. Zu letzterer Kategorie zählen auch diejenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die bereits in dritter Generation in Deutschland leben und die weder selbst noch deren Eltern eine Migrationserfahrung aufweisen. Dies verdeutlicht, dass »ethnische Zugehörigkeit [herv. i.O.] im Kern des Konzeptes Migrationshintergrund steckt und eben nicht Migration [herv. i.O.], wie es der Begriff nahelegt« (Will 2016, S. 8–9). Problematisch an der ursprünglich statistischen Zählkategorie »Migrationshintergrund« ist außerdem, dass diese als Ausdruck – auch in pejorativer Verwendung – in den Alltagssprachgebrauch diffundiert ist und als Plausibilisierung für soziale Probleme und Bildungsungleichheit genutzt wird, ebenso wie sich folglich pädagogische Maßnahmen an die »Förderung« der so konstruierten Subjekte richten und weniger die problematischen institutionellen Bedingungen in den Blick genommen werden (Funck und Barasi 2021, S. 85).

3 Im Migrationskontext ist auch die Beschulung von Gastschüler*innen erwähnenswert, die nicht der Schulpflicht unterliegen: Gastschüler*innen können am Regelunterricht teilnehmen, sofern sie »keinen berechtigten Abschluss anstreben« (§ 50 Abs. 1 BremSchulG) und »hierdurch die Un-

Intensivsprachkurses anderer Träger erfüllen [können, J.F.], wenn der Unterricht in diesem Sprachkurs von der Fachaufsicht als ausreichend angesehen wird« (ebd.). Durch den Besuch eines »Intensivsprachkurses anderer Träger« – wobei mit dem Verweis auf den Sprachkurs ausschließlich die *deutsche* Sprache gemeint ist – wird rechtlich die Möglichkeit eingeräumt, dass die Beschulung der so Adressierten auch außerhalb des regulären Schulsystems stattfinden kann. Dabei werden weder eine Zielrichtung der Intensivsprachkurse noch die Bedingungen benannt, durch die eine differentielle Behandlung aus bildungsrechtlicher Perspektive zumindest vorübergehend legitimiert werden könnten. Angesichts der historischen Erfahrungen (s. Kap. I.2), der Erkenntnisse aus diskriminierungskritischen Studien zu institutionellem Handeln (s. insb. Gomolla und Radtke 2009) sowie der Informationen zur Bildungsbeteiligung insb. für prekäre Aufenthaltsgruppen (s. Kap. I.3 und I.4) stellt sich auch die Frage, auf Basis welcher Kriterien die Fachaufsicht den Unterricht als »ausreichend« einordnet. Es bleibt zu prüfen, ob diese pädagogisch geprägt ist und sich an bildungsrechtlichen Ansprüchen orientiert oder vielmehr lokalen makroorganisatorischen Interessen und Kalkülen entspricht.

Jedenfalls kann festgehalten werden, dass das lokale Bremer Recht Sonderregelungen bereithält, die theoretisch die Beschulung von mehr als der Hälfte aller Kinder in Bremen betreffen könnten und sich im Untersuchungszeitraum de facto vor allem auf im Schulalter migrierte Kinder und Jugendliche beziehen.

1.2 Gymnasien und Oberschulen

Seit 1974 wurde das Bremer Schulwesen zu einem schrittweise in Stufen gegliederten Gesamtsystem entwickelt (Niedrig 2001, S. 127). Am 19. Dezember 2008 wurde der »Bremer Konsens zur Schulentwicklung« unterzeichnet, der die Etablierung eines inklusiven und durchlässigen Bildungssystems vorsah. Mit der Reform, die in Verbindung mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006 steht, sei das Bundesland Bremen dem darin enthaltenen Veränderungsauftrag des Bildungssystems – so bewerten Idel et al. (2019) – »besonders umfanglich nachgekommen« (ebd., S. 121). Das neue System sah den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne einen sog. »Förderbedarf« vor. Ein weiteres Ziel war es, die soziale Kopplung zwischen Schulerfolg und Elternhaus sowie soziale und migrationsbezogene Disparitäten im Bildungserwerb zu verringern (Maaz et al. 2019b, S. 17–20) – wobei der Fokus auf Schüler*innen mit einem sog. »Migrationshintergrund« lag und das Phänomen der »Neuzuwanderung« zu jenem Zeitpunkt kaum beachtet wurde (Karakaşoğlu et al. 2021, S. 6).

Um das Ziel einer besseren Durchlässigkeit zu erreichen, sollte ab dem Schuljahr 2009/10 im Sek-I-Bereich eine vollständig zweigliedrige Schulstruktur etabliert und nur noch die Schulformen »Gymnasium« und »Oberschule« bestehen bleiben (Neumann und Maaz 2019b, S. 200). Das »Förderzentrum« wurde zwar als Schulart gesetzlich aufgehoben, jedoch existieren in der Stadtgemeinde Bremen weiterhin vier entsprechend aus-

terrichtung der anderen Schülerinnen und Schüler nicht beeinträchtigt wird« (ebd.). Sie können durch die Schulleitung oder Fachaufsicht »jederzeit entlassen werden« (ebd.).

gerichtete Schulen (Makles et al. 2019, S. S. 63).⁴ Da die Kinder der befragten Eltern und die befragten Jugendlichen ausschließlich in das öffentliche Schulsystem und im Sek-I-Bereich in die Oberschulen und Gymnasien eingemündet waren (s. Kap. III.3.1), konzentrieren sich die folgenden Beschreibungen auf diese beiden Schulformen.

Kinder im Grundschulalter werden in Abhängigkeit ihres Wohnortes einer der 80 Grundschulen (Stand: November 2022) in der Stadtgemeinde Bremen zugewiesen, die für den Zeitraum von vier Jahren besucht wird. Im Anschluss erfolgt in der Regel der Übergang in eine Oberschule oder ein Gymnasium, in denen – wenn auch zu unterschiedlichen Bedingungen (s. unten) – sämtliche allgemeinbildende Abschlüsse absolviert werden können: die einfache und erweiterte Berufsbildungsreife (EinfBBR und ErwBBR), die dem einfachen und erweiterten Hauptschulabschluss entsprechen, der mittlere Schulabschluss (MSA), der dem Realschulabschluss entspricht sowie das Fachabitur und das Abitur. Neben den 8 öffentlichen Gymnasien verfügen 9 der 33 öffentlichen Oberschulen über eine eigene Gymnasiale Oberstufe (GyO) (Neumann und Maaz 2019b, S. 202). Zudem haben auch 3 Schulzentren des Sek-II-Bereichs eine GyO. Die 24 Oberschulen ohne eine eigene GyO sind einer GyO der insg. 20 Schulen zugeordnet, die eine solche führen (s. SKB 2022b).⁵ Während die Anzahl der öffentlichen Gymnasien auf acht gesetzlich festgelegt ist, können Grundschulen und Oberschulen flexibler und je nach Bedarf ausgeweitet oder reduziert werden.

Die beiden Schultypen Oberschule und Gymnasium unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Programmatik: Während das Unterrichtsangebot der Oberschule »auf die unterschiedlichen Abschlüsse ausgerichtet« ist (§ 20 Abs. 2 BremSchulG), ist jenes des Gymnasiums dezidiert »auf das Abitur ausgerichtet« (ebd., Abs. 3). An Gymnasien wird in Klassengrößen von 30 Schüler*innen »mit einem erhöhten Lerntempo auf einem Anforderungsniveau« (ebd.) unterrichtet und die Mittelstufe endet nach fünf Jahren – somit kann das Abitur nach zwölf Jahren erreicht werden. Oberschulen haben hingegen die Aufgabe, Schüler*innen »mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen zu allen vorhandenen Abschlüssen zu führen und anschlussfähig für eine berufliche Ausbildung oder ein Hochschulstudium zu machen« (Neumann und Maaz 2019a, S. 25). Sie sind explizit für die Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Bedarf vorgesehen: »Die Anforderungen an die Oberschule und das von ihr erwartete Leistungs- und Angebotsprofil sind vor diesem Hintergrund kaum zu überschätzen« (ebd.). Unter Berücksichtigung der die Oberschulen betreffenden programmatischen Heterogenität werden i. d. R. 25 Schüler*innen in einer Klasse bei einer Mittelstufendauer von sechs Jahren unterrich-

4 An den allgemeinbildenden Schulen wurden Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) installiert. Sie wirken als »intermediäre Organisationsstruktur« (ebd.) mit eigener Leitung direkt an allen Schulformen mit. Sonderpädagogisch ausgebildete Lehrer*innen sind Teil des Kollegiums. Eine weitere Struktur für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung wurde mit Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) geschaffen (ebd.). Seit der Reform ist der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Schule ohne Abschluss verlassen, von drei Viertel auf die Hälfte gesunken (Makles et al. 2019a, S. 79–80).

5 Im Primar- wie auch Sek-I-Bereich gibt es weitere Privatschulen. Im Sek-I-Bereich sind dies zum Untersuchungszeitpunkt 4 Gymnasien, 3 Waldorfschulen und 2 Oberschulen (SKB 2018c, S. 19–20).

tet,⁶ wobei an Oberschulen insgesamt ein höheres Kontingent an Stunden angesetzt ist als an Gymnasien (SKB 2017b, S. 4–5). Das Abitur kann nach 13 Jahren erreicht werden. Trotz der Unterschiede haben nicht nur Oberschulen, sondern auch Gymnasien das programmatische Ziel, »ein möglichst langes gemeinsames Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten« zu ermöglichen (ebd., S. 5). Dies wird durch die Regelung unterstützt, dass an beiden Schularten bis zum Ende der Mittelstufe weder das Wiederholen von Klassen vorgesehen ist, noch – und dies trifft insbesondere auf die Gymnasien zu – dass Schüler*innen »abgeschult« und damit an andere Schulen abgegeben werden. Den Gymnasien obliegt demnach ebenso wie den Oberschulen die »Verantwortung für ihre aufgenommenen Schülerinnen und Schüler« (ebd.) und sie haben den Auftrag, »ihnen durch entsprechende Förderangebote zu dem individuell höchstmöglichen Bildungsabschluss« zu verhelfen (ebd.).

Allerdings wird die Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen an den Gymnasien bereits durch die Selektion beim Übergang begrenzt, indem bei der Auswahl der Bewerber*innen das Leistungskriterium dominant ist: Zwar können Eltern unabhängig davon, welche Empfehlung im verpflichtenden Beratungsgespräch durch die Grundschule gegeben wurde, eine gewünschte Sekundarschule im gesamten Stadtgebiet prinzipiell frei wählen. Gehen jedoch bei einer Schule mehr Anmeldewünsche als vorhandene Plätze ein, werden 10 Prozent davon nach einer Härtefallverordnung vergeben (s. § 10 und § 11 BremV über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen). Bei den Gymnasien werden 90 Prozent der verfügbaren Plätze an diejenigen Schüler*innen vergeben, deren Leistungen in Mathematik und Deutsch »über dem Regelstandard« liegen. Bei den Oberschulen werden nur ein Drittel der Plätze über dieses Leistungskriterium vergeben, 60 Prozent hingegen über ihre regionale Zuordnung zu einer Grundschule (Neumann und Maaz 2019b, S. 200–201). Insofern haben Schüler*innen, die das Leistungskriterium erfüllen, an beiden Schulformen und insbesondere an Gymnasien größere Chancen auf die Annahme an ihrer Wunschschule.

An Oberschulen und Gymnasien gibt es unterschiedliche Voraussetzungen, um Schulabschlüsse zu erreichen: An der Oberschule kann nach neun Jahren Schulzeit die EinfBRR mittels des Nachweises bestimmter Leistungen erreicht werden. Durch das Abschließen von Prüfungen, auf die Schüler*innen gezielt vorbereitet werden, kann nach zehn Jahren Schulzeit die ErwBRR oder der MSA erreicht werden. Hingegen wird am Gymnasium auf Abschlüsse unterhalb des Abiturs nicht gezielt vorbereitet sowie setzen diese zudem eine Zugangsberechtigung in die GyO (Versetzung) voraus. Wer die Versetzung nicht schafft, kann die neunte Klasse wiederholen und eine Prüfung absolvieren, um die EinfBRR oder die ErwBRR zu erreichen (s. § 14 Bremer Verordnung

6 Anzumerken ist, dass die Regelklassengröße von 30 Plätzen am Gymnasium und 25 an der Oberschule bei inklusiven Klassen auf 24 bzw. 22 Plätze reduziert werden kann (s. Anlage 1 Bremer Verordnung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in öffentliche allgemeinbildende Schulen). Den Schulen wird unter Berücksichtigung ihrer räumlichen Möglichkeiten weitgehend Autonomie eingeräumt, wie sie die Schüler*innen auf die Klassen aufteilen. Daher kann ihre Größe von den Regelgrößen nach unten oder nach oben abweichen (Bremische Bürgerschaft 2012, S. 6).

über die Sekundarstufe I des Gymnasiums). Der MSA kann jedoch nur unter der Voraussetzung einer Versetzung und erst am Ende der Einführungsphase der GyO durch eine Prüfung erworben werden (SKB 2017c, S. 8–9).⁷

Für die Bewerbung für die drei Jahre andauernde GyO an Gymnasien, Oberschulen oder Schulzentren benötigen Gymnasiast*innen nur eine Zugangsberechtigung (Versetzung), Oberschüler*innen hingegen zusätzlich dazu einen MSA-Abschluss. Die Entscheidung über die Versetzung in die GyO liegt nicht im Bereich der elterlichen Wahlmöglichkeiten, sondern wird als eine »pädagogische Maßnahme« (SKB 2017c, S. 6) in den Schulen getroffen. Diese berücksichtigt neben der Lernentwicklung in einzelnen Fächern auch die »Umstände, die auf die Lernentwicklung Einfluss genommen haben« (ebd.). Ein*e Schüler*in wird dann der GyO zugewiesen, »wenn zu erwarten ist, dass sie oder er dort erfolgreich mitarbeiten« (ebd.) und das Abitur erreichen kann. Darin deuten sich zwar Spielräume für Lehrer*innen an, jedoch kann gemäß der bildungsbehördlichen Vorgabe eine »Nichtversetzung [...] nur entschieden werden« (s. SKB 2022c), wenn bestimmte Leistungen unterschritten sind (Oberschulen)⁸ bzw. sich ein konkretes Notenbild abzeichnet (Gymnasien)⁹ (ebd.). Insofern ergeben sich für Lehrer*innen nur dann Spielräume, wenn die entsprechenden Leistungen von den Schüler*innen nicht erfüllt wurden, andernfalls sind die Institutionen verpflichtet, die Schüler*innen zu versetzen.

In Bezug auf das Erreichen von Abschlüssen deuten sich in den beiden Sekundarschulen unterschiedliche Erleichterungen, aber auch Hürden an: Abschlüsse unterhalb des Abiturs erscheinen an einem Gymnasium schwerer erreichbar, da auf diesbezügliche Prüfungen nicht explizit vorbereitet wird und diese zudem eine Versetzung in die GyO

-
- 7 Zudem wurde im Rahmen der Schulreform das Konzept der »Werkschule« konzipiert. Die Werk-
schule, die ab der Klassenstufe neun ansetzt, spielt in dieser Untersuchung keine Rolle, soll jedoch
vollständigkeitshalber kurz erläutert werden: Sie ist praxisorientiert ausgerichtet und beinhaltet
kleinere Klassengrößen und mehr Personal. Schüler*innen haben dort ein Jahr länger Zeit, die
EinfBBR oder ErWBRR zu erreichen (SKB 2017a, S. 4–5). Im Schuljahr 2018/19 besuchten 370 Schü-
ler*innen, was 3 Prozent aller Bremer Neuntklässler*innen entspricht, eine Werkschule. Die Hälfte
davon hatte einen sog. »Migrationshintergrund«. Ein Viertel war nichtdeutscher Staatsangehörig-
keit. 2018 erreichte etwas mehr als die Hälfte der Werkschüler*innen die ErWBRR, ein Zehntel die
EinfBBR. Ein Drittel verließ die Schule ohne Abschluss (SKB 2019b, S. 8–9).
- 8 An Oberschulen müssen für die Entscheidung zu einer Nichtversetzung folgende Leistungen un-
terschritten werden (Stand: 2022): »1. Teilnahme in drei Fächern am Unterricht mit erweiterten
Anforderungen, darunter zwei der Fächer Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik, mit im
Durchschnitt befriedigenden Leistungen, 2. im Durchschnitt ausreichende Leistungen in den rest-
lichen Fächern mit erweiterten Anforderungen, 3. im Durchschnitt gute Leistungen in den Fächern
mit grundlegenden Anforderungen und 4. im Durchschnitt befriedigende Leistungen in den Fä-
chern ohne Fachleistungsdifferenzierung« (SKB 2022c).
- 9 An Gymnasien setzt die Entscheidung über eine Nichtversetzung folgendes Notenbild voraus
(Stand: 2022): »1. die Note »ungenügend« in einem Kernfach (Deutsch, Mathematik oder Englisch),
2. die Note »ungenügend« in einem der übrigen Fächer in Kombination mit der Note »mangelhaft«
in einem weiteren Fach, 3. die Note »ungenügend« ohne Ausgleich, 4. die Note »mangelhaft« in zwei
der drei Kernfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch), 5. die Note »mangelhaft« in zwei Fächern
ohne Ausgleich für beide Fächer oder 6. die Note »mangelhaft« in drei oder mehr Fächern« (SKB
2022c).

voraussetzen. Dafür ist die Versetzung in die GyO an einem Gymnasium weniger voraussetzungsvoll als an einer Oberschule, da eine solche auch mit vergleichsweise schlechter bewerteten Leistungen möglich ist und dafür zudem kein mittlerer Abschluss notwendig ist.

Wenn die Schulformen ›Gymnasium‹ und ›Oberschule‹ auch Unterschiede aufweisen, so führen dennoch beide potentiell zum Abitur. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage der Relevanz einer Platzierung am Gymnasium, wenn diese Schulform nicht das alleinige Monopol für eine Hochschulzugangsberechtigung besitzt. Im Folgenden sollen unter Einbezug der Historie, der lokalen und schulinstitutionellen Struktur sowie von statistischen Daten und Erkenntnissen aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung Überlegungen ausgeführt werden, die auf eine nachhaltige und hervorgehobene Bedeutung einer gymnasialen Platzierung (im Migrationskontext) schließen lassen.

1.3 Die Bedeutung eines Gymnasialbesuchs im Bremer System und im Kontext von Migration

Mit der Etablierung von Gymnasien in der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wurde die Entscheidung über die Erteilungsberechtigung für die Zulassung zur Hochschule auf diese schulische Institution übertragen. Damit wurden bisherige auf Besitz und Stand basierende Privilegien zum Hochschulzugang durch die Einführung eines *Leistungskriteriums* abgeschwächt (Tosch 2012, S. 11). Was die aktuelle Bedeutung der modernen Gymnasien anbelangt, so kann einerseits konstatiert werden, dass diese im Gegensatz zu anderen Sekundarschulformtypen Schulreformen unterschiedlicher Epochen überdauert haben und weiterhin fortbestehen (Dräger 2013, S. 20). Unabhängig vom Differenzierungsgrad des Schulsystems bleiben Gymnasien sowohl als schulische Institution als auch begrifflich nach wie vor in allen Bundesländern unangetastet. Durch die Errichtung konkurrierender Schulformen, die ebenfalls das Abitur als Abschluss anbieten (z.B. Gesamtschulen bzw. Oberschulen in Bremen), verliert jedoch andererseits ihr historisches Monopol in Bezug auf die Zulassung zur Hochschulbildung an Relevanz. Die Bedeutung des Übergangs auf Schularten im Sek-I-Bereich im Hinblick auf Bildungsabschluss*optionen* minimiert sich vor allem in Bundesländern wie Bremen, aber auch Berlin, Hamburg, dem Saarland und Schleswig-Holstein (s. Edelstein und Grellmann 2017), in denen Schüler*innen an *allen* Sekundarschulen potentiell zum Abitur geführt werden können.¹⁰ Insofern sind ungleichheits- und diskriminierungstheoretische Überlegungen aus Studien, die sich auf frühere Schulsysteme und/oder solche in anderen Bundesländern beziehen, in denen das Gymnasium aufgrund seiner Exklusivität für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung eine besondere Stellung einnimmt, nicht ohne Weiteres auf das reformierte Bremer System übertragbar.

10 Nach Edelstein und Grellmann (2017) variiert die Anzahl an verschiedenen schulischen Institutionen im Sekundarschulwesen der 16 Bundesländer zwischen zwei und sieben. Nicht nur in Bremen, sondern auch in anderen Bundesländern gibt es Schulen, die unter dem Begriff ›Oberschule‹ geführt werden. Im Gegensatz zu Bremen bietet die Oberschule in Sachsen oder Brandenburg den Haupt- und Realschulbildungsgang, nicht jedoch den gymnasialen Bildungsgang an.

Meine Überlegungen zur anhaltenden Relevanz einer gymnasialen Bildungsbeteiligung beziehen sich im Folgenden vor allem auf die Exklusivität dieser Schulform, da sie nur begrenzt verfügbar und zugänglich ist (Kap. III.1.3.1). Zudem ist das Gymnasium die Schulform, die prädestiniert dafür ist, ihre Schüler*innen zum Abitur zu führen. Jedoch zeigt sich im Kontext des Differenzmerkmals deutsche/nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, dass nicht nur die Chancen auf die Zugänglichkeit zu dieser Institution, sondern auch auf das Abitur als Abschlussziel unterschiedlich verteilt sind (Kap. III.1.3.2).

1.3.1 Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der Gymnasien in Bremen

Sowohl im Hinblick auf ihre Verfügbarkeit als auch auf ihre Zugänglichkeit repräsentieren öffentliche Gymnasien in der Stadtgemeinde Bremen nach wie vor die selektivste Schulform: Ihre Anzahl ist durch die bildungspolitische Reform begrenzt worden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 110) und die 8 ungleichmäßig über das Stadtgebiet verteilten öffentlichen Gymnasien decken gegenüber 33 Oberschulen nur ein Fünftel des Schulangebots im Sek-I-Bereich ab. Die Hälfte aller Gymnasien konzentriert sich auf den Stadtbezirk Mitte, jeweils ein oder zwei Gymnasien befinden sich in den Stadtbezirken Nord, Ost und Süd, während der Stadtbezirk West mit dem stadtweit höchsten Anteil an nichtdeutschen Staatsangehörigen (2020: 25 Prozent) über kein Gymnasium und nur eine Oberschule mit angegliederter Gymnasialer Oberstufe (GyO) verfügt. Letztere befindet sich jedoch in dem nahe des Stadtzentrums gelegenen Stadtteil des Bezirks West mit einem niedrigen Anteil an Einwohner*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (2020: 12 Prozent). Im Stadtbezirk West gibt es zwar weitere GyO an Schulzentren, jedoch befindet sich keine GyO in dem Stadtteil mit der höchsten Einwohner*innenanzahl, der zudem den höchsten Anteil an nichtdeutschen Staatsangehörigen (2020: 36 Prozent), eine besonders junge Altersstruktur (2020: 20 Prozent unter 18 Jahren) und hohe Armutsraten aufweist.¹¹ Dies verdeutlicht, dass in bestimmten Teilen der Stadt Bremen nicht nur Gymnasien und Oberschulen mit einer direkt angegliederter GyO, sondern auch GyO an Schulzentren ggf. nicht wohnortnah erreichbar sind.

In Bezug auf den Sozialindex (1–5)¹² für das Berechnungsjahr 2019/2020 ist hinzu-zufügen, dass sich die Spannbreite des Sozialindexwerts bei den Gymnasien auf zwischen 1 und 3 begrenzt – wobei drei Viertel der Gymnasien dem Sozialindex 1 zugeordnet sind, was für Standorte in einem sozioökonomisch privilegierten Umfeld spricht. Für die Oberschulen ergibt sich ein umgekehrtes Bild: 15 Prozent der 33 Oberschulen wird ein

11 Die in diesem Abschnitt dargestellten Informationen zu den Stadtteilen und dem Schulangebot basieren auf einem Vergleich und einer deskriptiven Auswertung unterschiedlicher Daten des Statistischen Landesamtes Bremen (2021) und Informationen zu den Standorten von unterschiedlichen Schultypen (SKB 2020, 2017b).

12 In Bremen wird die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen an den Schulen statistisch erfasst, um neben dem Ziel eines Monitorings über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch die Sozialstufe einer Schule zu berechnen, die über die Zuweisung von Personal- und Sachmitteln bestimmt (Bremische Bürgerschaft 2017a, S. 1). Die Berechnungsgrundlage bilden folgende Indikatoren der Ortsteile: Bildung (Sprachförderbedarf bei Vorschüler*innen, Nicht-Abiturquote), Sicherheit (Fälle von Körperverletzungen), Einkommen (Transferleistungsdichte), Arbeit (Arbeitslosenziffer) und Partizipation (Nichtwähler*innenanteil) (ebd., S. 6).

Sozialindex von 1, einem Fünftel ein Sozialindex von 2 oder 3 und zwei Dritteln ein Sozialindex von 4 oder 5 zugeordnet. Der Sozialindex 4 oder 5 deutet Standorte in einem vergleichsweise sozioökonomisch deprivierten Umfeld an.

Neben den Einschränkungen in Bezug auf die Verfügbarkeit ist der Zugang zum Gymnasium – wie bereits in Kap. III.1.2 thematisiert wurde – in besonderem Maße durch das Leistungskriterium bestimmt. Eltern haben zwar in Bremen das Recht, ein Gymnasium ohne eine entsprechende Empfehlung aus der Grundschule für ihr Kind anzuwählen, jedoch haben sie bei hohen Anwahlzahlen geringere Chancen auf Aufnahme, wenn die Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik nicht »über dem Regelstandard« liegen. In Bezug auf die durchschnittlichen Anwahlzahlen¹³ von Sekundarschulen im Land Bremen lässt sich beobachten, dass zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2017/18 sowohl die Gymnasien als auch die Oberschulen *mit* angegliederter GyO durchschnittlich überangewählt waren. Oberschulen *ohne* GyO blieben im Durchschnitt unterangewählt (Neumann und Maaz 2019b, S. 204). Zugleich zeigt sich etwa für das Schuljahr 2016/17, dass Kinder mit Leistungen »über dem Regelstandard« mit 75 Prozent bevorzugt Gymnasien anwählten und Oberschulen für diese Gruppe weniger attraktiv waren – wobei dies nach Oberschultypen differierte und diejenigen *mit* GyO häufiger als diejenigen *ohne* GyO angewählt wurden (Neumann und Maaz 2019a, S. 37). Dies deutet darauf hin, dass Eltern in Anknüpfung an den Oberschultyp (Oberschulen mit und ohne GyO) unterschiedlich beurteilen, inwiefern eine bessere Chance auf ein Abitur besteht.

Jedenfalls scheint das Vorhandensein einer GyO direkt an der Schule als »eine Art übergreifendes Qualitätsmerkmal« (Neumann und Maaz 2019b, S. 212) wahrgenommen zu werden und Oberschulen mit GyO eine Alternative zum Gymnasium darzustellen. Dennoch zeigt sich, dass letzteres für Schüler*innen mit Leistungen »über dem Regelstandard« weiterhin die präferierte schulische Institution bleibt (s. oben). Dies legt nahe, dass aufgrund der Dominanz des Leistungskriteriums mit dem Gymnasium nach wie vor eine besondere Lern- und Leistungsfähigkeit assoziiert wird (s. Walper und Gniewosz 2019, S. 16). Das Gymnasium suggeriert den direkten Weg zum Abitur, welches zudem in einer kürzeren institutionell vorgesehenen Lernzeit erreicht wird (12 Jahre) als dies an der Oberschule der Fall ist (13 Jahre). Dies kann als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass derselbe Bildungsabschluss an einem Gymnasium – insb. das Abitur – einen höheren sozialen und symbolischen Wert besitzt als der an einer Oberschule erworbene.

Auffällig ist jedoch auch, dass es unabhängig vom Schultyp (Gymnasium, Oberschule mit GyO oder ohne GyO) Unterschiede in der Schulnachfrage gibt, die nach Neumann und Maaz (2019a, S. 38) vor allem mit der leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schüler*innen korrelieren. Zwei von acht Gymnasien sind über den betrachteten Zeitraum 2011/12 bis 2016/17 hinweg konstant unternachgefragt. Diese kennzeichnet, dass weniger als die Hälfte der Schüler*innen das Leistungskriterium

13 Dies bezieht sich auf die Angabe der schulischen Erstwahl und ist nicht gleichzusetzen mit der tatsächlichen Verteilung der Schüler*innenschaft auf die Sekundarschulen, wobei nach den Erkenntnissen von Neumann und Maaz et al. (2019a, S. 39) der überwiegende Anteil der Erstwünsche (86 bis 89 Prozent) in den Schuljahren 2011/12 bis 2017/18 realisiert wurde.

erfüllt sowie durchschnittlich zwei Drittel der Schüler*innen das statistisch gebildete Merkmal ›Migrationshintergrund‹ aufweisen (s. Neumann und Maaz 2019a, S. 36). Wie verschiedene Studien aufzeigen, führt das Elternwahlrecht nicht zwangsläufig zu einer ›gerechteren‹ Verteilung, sondern verstärkt ein schichtspezifisches Selektionsverhalten bei der Übergangentscheidung (s. z.B. bei Maaz et al. 2010). Gemäß Karakayalı und Nieden (2019) wählten weder »Eltern der Mittel- und Oberklasse« noch »aufstrebende Migrantenhaushalte« für ihre Kinder eine ethnisch heterogene Schule (ebd., S. 891). Die Autorinnen führen dies darauf zurück, dass ein hoher Anteil von Kindern, denen ein sog. ›Migrationshintergrund‹ zugeordnet wird, mit einem geringen Leistungsniveau in Verbindung gebracht wird (ebd.) und damit auch das Prestige einer Schule bestimmt.

Insofern ist in dieser Untersuchung ein Augenmerk darauf zu richten, inwiefern die Verfügbarkeit von Bildungsorten (in Wohnortnähe), leistungsbezogene Elemente und Prestige-Fragen Bildungs(-platzierungs-)entscheidungen prägen.

Was die gymnasiale Zugänglichkeit im *Migrationskontext* angeht, so ist zudem zu berücksichtigen, dass in zahlreichen Studien auf die geringere Chance für Schüler*innen mit einem statistisch gebildeten ›Migrationshintergrund‹ verwiesen wird, im Anschluss an die Grundschule auf »eine anspruchsvollere Schulform« (Walper und Gnievosz 2019, S. 17) übergehen zu können, sodass diese »häufiger in den unteren Bildungsgängen zu finden« seien (ebd.). Unterschiede zwischen Schüler*innen ohne und mit einem statistisch gebildeten ›Migrationshintergrund‹ sind zwar in den letzten Jahren in Bremen wie auch in Gesamtdeutschland geringer geworden, wird jedoch nach spezifischen migrationsbezogenen Merkmalen wie der Staatsangehörigkeit differenziert, so bleiben eklatante Unterschiede bestehen (s. auch Kap. I.4.2). Dies gilt auch für Bremen: Nach einer eigenen deskriptiven Analyse von Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2022) kann festgestellt werden, dass in der Stadtgemeinde Bremen zwischen 2012/13 und 2019/20 durchschnittlich 30 Prozent der deutschen im Vergleich zu 16 Prozent der nichtdeutschen Staatsangehörigen in Bremen von der Grundschule auf ein Gymnasium übergegangen sind. Die Unterschiede sind innerhalb des betrachteten Zeitraums relativ persistent. In Bezug auf die Zugänglichkeit des Gymnasiums sei zudem auf erziehungswissenschaftliche Studien verwiesen, denen zufolge Wechsel im Laufe einer Schulkarriere von einer anderen Sekundarschulform auf ein Gymnasium seltener zu beobachten sind als Wechsel von einem Gymnasium auf andere Sekundarschulformen (Tosch 2012, S. 11–12). In Bremen sind Schulwechsel zwischen Sekundarschulformen zudem unerwünscht, wie im Infoschreiben Nr. 67/2015 pointiert wird. Schulwechsel sollen »die absolute Ausnahme [herv. i.O.]« sein und »nur in sehr gut begründeten Einzelfällen geschehen« (SKB 2015a). Vor dem Hintergrund dieser bildungsprogrammatischen dauerhaften Schulformbindung erscheint der Übergang von der Grundschule bzw. die *Erstplatzierung* für migrierte Schüler*innen im Sekundarschulbereich besonders relevant.

1.3.2 Geringere Chancen auf ein Abitur für nichtdeutsche Staatsangehörige

Inwiefern die Oberschule oder das Gymnasium in Bremen eine bessere Chance auf das faktische Erreichen eines qualifizierten Schulabschlusses (insbesondere des Abiturs) bietet – und damit in gewisser Weise die Dimension der *Acceptability* des Rechts auf Bildung (s. Kap. I.1.2) berührt wird –, kann im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht untersucht werden. Es lassen sich jedoch im Hinblick auf die institutionelle Struktur und unter

Einbezug weiterer statistischer Daten auch diesbezüglich theoretische Überlegungen festhalten.

Im Gegensatz zur Oberschule werden alle Gymnasiast*innen auf das Abitur als das dezidierte Abschlussziel vorbereitet, indem sie z.B. eine zweite Fremdsprache wählen müssen, was die Voraussetzung für die Zulassung zu einer Gymnasialen Oberstufe (GyO) darstellt. Die Erfüllung dieses Kriteriums wird nicht von allen Oberschüler*innen erwartet. Letztere werden zudem ab der siebten Klassenstufe in einigen Fächern differenziert nach grundlegendem (G-Niveau) und erweitertem Anforderungsniveau (E-Niveau) unterrichtet und damit auch auf unterschiedliche Schulabschlusspfade gesetzt. Dies macht deutlich, dass Gymnasiast*innen im Sinne eines »Default-Effekts«¹⁴ institutionell als Abiturkandidat*innen begriffen werden, während Oberschüler*innen ihre Motivation und Eignung für das Abitur erst noch unter Beweis stellen müssen.¹⁵ Dementsprechend ist zu erwarten, dass sich die Übergangsquoten auf eine GyO schultypenspezifisch unterscheiden: Die deskriptive Analyse von Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2022) zeigt auf, dass in den Schuljahren von 2012/13 bis 2019/20 etwas mehr als die Hälfte der Bremer Schüler*innen im Anschluss an die Mittelstufe in eine GyO wechselten. Im Betrachtungszeitraum von 2015/16 bis 2019/20 waren dies ca. vier Fünftel der Gymnasiast*innen und ein Drittel der Oberschüler*innen (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022).¹⁶

Die Übergangsquoten auf die GyO in der Sek-II unterscheiden sich im Betrachtungszeitraum jedoch erheblich im Hinblick auf die Inhaber*innen einer deutschen und nichtdeutschen Staatsangehörigkeit. Während die Hälfte der Schüler*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit in eine GyO übergangen, waren es bei denjenigen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit nur knapp ein Viertel. Die Unterschiede in der Übergangquote zwischen Schüler*innen mit deutscher und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind bei den Gymnasien mit durchschnittlich 83 (deutsche Staatsangehörige) zu 48 Prozent (nichtdeutsche Staatsangehörige) besonders ausgeprägt, während die Unterschiede bei den Oberschulen mit 37 zu 17 Prozent geringer sind (s. Anhang III, Abb. 1A).

Die Datenlage erlaubt es, den Betrachtungszeitraum für die Gymnasien auszuweiten. In Bezug auf die Übergangsquoten in die GyO ist für die Schuljahre von 2012/13 bis 2019/20 (s. Anhang III, Abb. 2A) auffällig, dass bei den deutschen Staatsangehörigen nur geringe Schwankungen zwischen 80 und 87 Prozent, bei den nichtdeutschen Staatsangehörigen jedoch deutliche Veränderungen beobachtbar sind: Während in den Schuljahren 2012/13 bis 2014/15 die Abweichungen zu den deutschen Staatsangehörigen noch relativ gering waren, änderte sich dies ab dem Schuljahr 2015/16: Nur noch 58 Prozent der Schüler*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit gingen in eine GyO

14 Unterschiedliche verhaltensökonomische Studien haben gezeigt, dass Menschen in der Regel verfestigten Voreinstellungen entsprechend handeln, auch wenn sie theoretisch anders entscheiden könnten (Reisch und Gwozdz 2011, S. 325). Dies wird als »Default-Effekt« bezeichnet.

15 Nach meinem Kenntnisstand gibt es keine Untersuchungen dazu, wie an Oberschulen entschieden wird, auf welche Abschlusspfade ihre Schüler*innen gesetzt werden und ob, inwiefern und für wen sich dabei ggf. Benachteiligungen abzeichnen.

16 Der gewählte Betrachtungszeitraum begründet sich darin, dass für die Oberschulen erst seit 2015/16 entsprechende Daten vorliegen.

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 Vorkurschüler*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, teilintegrative, 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 (Bremsche 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 (Karakaoğlu 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 (Karakaoğlu 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 teilintegrative Modell von der Bildungsbehörde positiv bewertet, da frühzeitig soziale Kontakte mit der Regelklasse geknüpft werden könnten. Die Autorinnen weisen jedoch daraufhin, dass bisher keine »systematische[n] Erhebungen zum Erfolg und zur Akzeptanz dieses Systems [...] vor[liegen, J.F.]«, so dass die Einschätzungen überwiegend auf Rückmeldungen und Beobachtungen aus der Praxis beruhen« (ebd., S. 11). Zudem erfolge die Umsetzung der teilintegrativen 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 teilintegrative 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 teilintegrative 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 teilintegrative 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 teilentegratives Modell anfänglich auch für die 9. und für höhere Jahrgangsstufen etabliert (Karakaoğlu 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 (Karakaoğlu 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 (Karakaoğlu 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 (Karakaoğlu 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 (Bremitische 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‹ tituliert 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 Übergangwohnheimen 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« (Karakasoğlu 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 Übergangwohnheimen 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 Übergangwohnheim, 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 widergespiegelt. 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 erahnen 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

Erinnerungsvermögen der Befragungsteilnehmenden gekoppelt sind und sich nicht ›objektiv‹ überprüfen lassen.²⁶ Zudem sei darauf hingewiesen, dass die vorliegende Untersuchung weder mit der Anzahl der Befragungsteilnehmenden noch mit ihrer Verteilung auf die unterschiedlichen Rechtszonen und innerhalb dieser einen Anspruch auf statistische Repräsentativität erhebt. Aufgrund von begrenzten Ressourcen im Rahmen dieses Dissertationsprojekts waren umfassendere Erhebungen nicht möglich, jedoch für den Zweck dieser Untersuchung auch nicht notwendig, da in der multiperspektivischen Analyse nach überindividuellen Faktoren und Bedeutungsträgern gesucht wird, die über die spezifische Erfahrung hinausweisen.

Beim theoretischen Sampling wurde darauf geachtet, unterschiedliche Merkmale innerhalb einer breiten Streuung möglicher aufenthaltsrechtlicher Positionierungen einzufangen. Bei näherer Betrachtung weist das Sample wichtige Merkmale der Bremer Zuwanderungsbevölkerung und eine Vielfalt an unterschiedlichen Herkunftsländern, Migrationsbedingungen, aufenthaltsrechtlichen und Wohn-Situationen sowie Varietäten in der Bildungsplatzierung (s. Tabelle 3) auf. Platzierungen fanden sowohl in Vorkursen an Oberschulen (mit und ohne GyO) als auch an Gymnasien statt, ebenso wie in Grundschulen und in einer schulexternen Bildungsmaßnahme (Monira, IP6). Zudem werden über unterschiedliche Zuzugsjahre (s. Tabelle 3) auch unterschiedliche migrationsphänomenologische, aufenthaltsrechtliche, lokaladministrative und bildungsstrukturelle Rahmenbedingungen indiziert (s. Kap. I.3 und III.2), die für die Analyse der Schulzugangsprozesse bedeutsam sein können. Die Stärken und Merkmale des Datensamples möchte ich nun weiter beschreiben, bevor ich konkreter auf die schulbezogenen Aspekte und die Auswahl der vier Schulzugangsprozesse eingehe.

Wie anhand des tabellarischen Überblicks (s. Tab. 3) verdeutlicht, wurden unterschiedliche Einreisekontexte (s. Kap. I.3) erfasst: In vier Fällen wurden Kinder direkt von ihren Eltern mitgeführt, in fünf Fällen von Elternteilen nachgeholt bzw. zogen Eltern mit ihren Kindern in einem Fall zu einem zuvor unbegleitet eingereisten Sohn nach, der eine Schutzberechtigung erhalten hatte (IP6). In einem weiteren Fall war der befragte Jugendliche selbst unbegleitet eingereist (IP11). Aufgrund des anfänglichen Status als ›Asylsuchende‹ waren vier Kinder und Jugendliche zu Beginn ihres Aufenthalts in einer ungesicherten aufenthaltsrechtlichen Situation, in den restlichen acht Fällen lag bereits bei der Einreise eine Aufenthaltserlaubnis vor.

26 Dies gilt beispielsweise für Zeitangaben, die die Ankunft in Deutschland oder die Schuleinmündung betreffen, die einige Befragungsteilnehmende exakt, andere hingegen nur ungenau datieren konnten. Andere Einordnungen wie der Aufenthaltsstatus konnten auch ohne die konkrete Bezeichnung durch die Eltern ermittelt werden, indem sie bspw. Dokumente zeigten oder ihren Migrations- oder Aufenthaltsprozesses beschrieben.

Tabelle 3: Datenübersicht zum Schulzugang und zur Schulplatzierung der Kinder der befragten Eltern und der befragten Jugendlichen

IP Nr.	Name und Alter (Kind)	Zuzugsdatum (Kind)	Staatsangehörigkeit (Kind)	Aufenthaltsstatus bei Ankunft; von Eltern mitgeführt/nachgeholt	Wohnbedingung	Monate bis zur Vorkurseinmündung	Schulart (Vorkurs)	Schulwechsel
Rechtszone I (EU)								
8	Leon 16J.	2018 (3. Quartal)	griechisch	EU-Aufenthaltskarte, mitgeführt von freizügigkeitsberechtigtem Elternteil	PW	0,5	OS	SZ (VK Sek-II)
Rechtszone II (autorisiert, Nicht-EU)								
5	Bilal 11J.	2016 (4. Quartal)	iranisch	AE, nachgeholt von Elternteil mit deutscher Staatsangehörigkeit	PW	2	GY	
1	Kaya 10J.	2017 (1. Quartal)	türkisch	AE, mitgeführt von Elternteil mit Stipendium	PW	2,5	GY	
2	Hajra 14J.	2018 (1. Quartal)	pakistanisch	AE, nachgeholt von Elternteil in einem Beschäftigungsverhältnis	PW	2	GY	
	Rashid 12J.							

Rechtszone III (Schutzsuche)									
10	Arash 13].	2012 (4. Quartal)	iranisch	Asylsuchend, mitgeführt von Eltern	EAE, ÜWH	2–3 in NRW; 6 in Bremen	VK in NRW;	OS (HB) FS (Sek-II)	
4	Nael 10]. Yara 8].	2012 (4. Quartal)	syrisch	Asylsuchend, mitgeführt von Eltern	EAE, ÜWH	4	GS	OS	
11	Tarek 14].	2015 (3. Quartal)	syrisch	Asylsuchend, eingereist als unbegleiteter unter-18-jähriger	NU, ÜWH	3	OS (mit GyO)	Gy (Sek-II)	
3	Oday 10]. Namika 12].	2016 (1. Quartal)	syrisch	AE, nachgeholt von Elternteil mit Anerkennung als Flüchtling	Wohnungslos, PW	5 4	GS GY	OS Gy	
7	Sarah 9]. Idris 10]. Nuri 12].	2016 (2. Quartal)	afghanisch	AE, nachgeholt von Elternteil mit Anerkennung als Flüchtling	ÜWH	4	GS OS	OS GY	
6	Mahmut 9]. Fayek 8]. Monira 15]. Harun 16].	2017 (3. Quartal)	syrisch	AE, nachgeholt von einem unbefreit eingereisten Bruder mit Anerkennung als Flüchtling	EAE, ÜWH	7–9 plus 13 6–7	GS BM OS	OS	
9	Qamar 11].	2018 (2. Quartal)	syrisch	AE, nachgeholt von Elternteil mit subsidiärem Schutz	ÜWH	3	OS (mit GyO)	Versuch Gy	

IP=Interviewte Person, AE=Aufenthaltslaubnis, PW=Privatwohnung, EAE=Erstaufnahmeeinrichtung, NU=Notunterkunft, ÜWH=Übergangswohnheim, OS=Oberschule, OS(mit GyO)=Oberschule mit gymnasialer Oberstufe, GY=Gymnasium, GS=Grundschule, SZ=Schulzentrum, FS=Fachoberschule, BM=schulexterne Bildungsmaßnahme
Quelle: Eigene Darstellung basierend auf dem Datenmaterial

Darüber hinaus ist im Hinblick auf das Datensample (s. Tabelle 3) festzuhalten, dass darin sechs verschiedene Staatsangehörigkeiten repräsentiert sind, vier davon (Syrien, Türkei, Afghanistan, Iran) gehören zu den zehn, die 2018 in Bremen am häufigsten vertreten waren (s. Karakaşoğlu et al. 2021, S. 32). Zwar verteilen sich die befragten Personen ungleich auf die Rechtszonen, sodass aufenthaltsrechtliche Positionen in der Rechtszone III (Schutzsuche) mit 7 von 11 Befragungsteilnehmenden (14 von 19 Kindern und Jugendlichen) als dominant hervortreten, darunter insbesondere diejenigen mit syrischer Staatsangehörigkeit (5 Befragungsteilnehmende bzw. 10 Kinder und Jugendliche). Dies spiegelt jedoch das für Bremen typische Zahlenverhältnis der Bevölkerung nichtdeutscher Staatsangehöriger wider, da in den Schuljahren 2014/15 und 2016/17 zwei Drittel bzw. drei Viertel der Vorkurs-Schüler*innen der Rechtszone III zuzuordnen waren (Kap. III.2.3). Zudem reisten in den Zuzugsjahren 2012 bis 2015 die Kinder (mit oder in einem Fall ohne die Eltern) staatlicherseits nicht autorisiert ein bzw. wurden als ›Asylsuchende‹ registriert, während die ab 2016 Migrierten über den Familiennachzug zu einem Familienmitglied mit einem entsprechenden Schutzstatus autorisiert eingereist sind (s. Tabelle 3). Auch dies verweist auf typische Veränderungen innerhalb der Migrationsbewegungen nach Deutschland (s. Kap. I.3 bzw. Anhang II, Tabelle 2A).

In der Rechtszone II (autorisiert, Nicht-EU) sind nicht nur drei unterschiedliche Staatsangehörigkeiten (Iran, Pakistan, Türkei), sondern auch drei unterschiedliche Migrationssituationen erfasst (s. Tabelle 3): Bei Bilal (IP5) hat der Vater, Herr Ahmadi, nicht nur eine iranische, sondern auch eine deutsche Staatsangehörigkeit und kann seine Familie zu anderen Bedingungen nachholen wie etwa Herr Gujjar (IP2) seine Ehefrau und die beiden Kinder Hajra und Rashid. Während letzterer eine Aufenthaltserlaubnis aufgrund eines Beschäftigungsverhältnisses hat, hat Frau Demircan (IP1) zunächst einen Aufenthaltstitel aufgrund eines Stipendiums und führt ihren Sohn Kaya mit. Dass sich im Datensample nur eine EU-Staatsangehörige (Rechtszone I) mit griechischer Staatsangehörigkeit befindet, verweist einerseits auf ein Zugangsproblem meinerseits zur Befragungsgruppe, insbesondere zu in Bremen am häufigsten vertretenen EU-Staatsangehörigen aus Polen, Rumänien und Bulgarien. Andererseits geht aus statistischen Daten zu migrierten EU-Staatsangehörigen hervor, dass der Anteil an unter-18-Jährigen innerhalb dieser Rechtszone vergleichsweise gering ist und zumeist jüngere Kinder betrifft. Im Jahr 2018 waren z. B. nur 10 Prozent minderjährig (s. Anhang II, Tabelle 2A), während dies in den Rechtszonen II und III auf ein Drittel und die Hälfte zutraf. Wie bereits in Kapitel II.2 dargelegt, konnten keine Eltern aus der Rechtszone IV (Papierlosigkeit) befragt werden. Die anschließende Analyse kann jedoch zeigen, dass sich unter bestimmten Umständen auch Kinder mit einem Aufenthaltstitel zumindest temporär in vergleichbaren Situationen befinden können.

Wird die Dauer bis zur Einmündung in einen Vorkurs im Hinblick auf die aufenthaltsrechtliche Zone betrachtet (s. Tabelle 3), so fällt auf, dass der Schulzugang bei dem einzigen Kind bzw. Jugendlichen aus der Rechtszone I 0,5 Monate und für vier Kinder der Rechtszone II im Durchschnitt 2,1 Monate dauerte, während er für 14 Kinder aus der Rechtszone III im Durchschnitt 5,2 Monate betrug (s. Tabelle 3). Bemerkenswert ist diesbezüglich, dass selbst diejenigen, die aufgrund des Familiennachzugs in der Rechtszone III von Beginn an eine Aufenthaltserlaubnis besaßen, längere Wartezeiten zu verzeichnen hatten als diejenigen mit einer Aufenthaltserlaubnis im Rahmen der Rechts-

zone II. Zudem ist zu ergänzen, dass sich die Einteilung in Rechtszonen auf den ersten Blick auch mit entsprechenden Wohnsituationen deckt (s. Tabelle 3): Die Familien aus den Rechtszonen I und II leben nach Ankunft in Bremen in einer privaten Wohnung, wohingegen diejenigen aus der Rechtszone III – außer bei der unterkunfts- und wohnungslosen Familie Shawahn (IP3) – anfänglich in Unterkünften für Schutzsuchende (Notunterkunft, Erstaufnahmeeinrichtung, Übergangwohnheim) leben. Dies gilt in der Rechtszone III auch für die über den Familiennachzug Eingereisten.²⁷ Dem empirischen Hinweis auf die Relevanz des aufenthaltsrechtlichen Status und der (ggf. durch ihn geprägten) Wohnbedingungen wird in den qualitativen Schulzugangsprozessanalysen (Kap. IV) weiter nachgegangen.

In der Tabelle 4 wird für 14 Kinder aus dem Datensatz (s. Tabelle 3), die sich im für die Sek-I relevanten Alter zwischen 10 und 16 Jahren befinden, ein Überblick über die Verteilung auf unterschiedliche Schul- und Bildungsformen geboten.

Tabelle 4: Gruppierung der in den Elterninterviews erwähnten Kinder im Alter von 10–16 Jahren und der befragten Jugendlichen nach Rechtszone und der Art der Bildungsplatzierung

Rechtszone \ Bildungsplatzierung	I) EU (n=1)	II) Arbeit, Bildung (n=4)	III) Flucht Asylsuchend (n=2)²⁸ Familiennachzug (n=7)
Vorkurs an einer Grundschule			3
Vorkurs an Oberschule	1		5
Vorkurs an Gymnasium		4	1
Bildungsmaßnahme			1

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf dem Datenmaterial

Während ein 10-Jähriger, Kaya Demircan (IP1, Rechtszone II), in einen gymnasialen Vorkurs der Sek-I einmündet, werden die anderen drei Gleichaltrigen noch in der Grundschule platziert (s. Tabelle 3). Damit erscheint die Platzierung für die Altersgruppe der 10-Jährigen (Primar- oder Sek-I-Bereich) unklar. Zudem deutet sich am Beispiel der 15-Jährigen Monira Khalil (IP6, Rechtszone III), die nach 13 Monaten Aufenthalt in Deutschland noch keinen regulären Schulplatz hat und in einer Bildungsmaßnahme verweilt, die Prekarität einer Platzierung im allgemeinbildenden Schulsystem ab dem Jugendalter an (Kap. III.2.2).

27 In der Spalte »Wohnbedingungen« in Tabelle 3 werden alle Orte bis zur erfolgreichen Beschulung ab Ankunft in Deutschland genannt. Wird in einer Zelle etwa »EAE, ÜWH« angegeben, bedeutet dies, dass in der Erstaufnahmeeinrichtung noch kein Schulzugang erfolgt war, sondern erst ab dem Wohnen im Übergangwohnheim.

28 Daten zu fünf Kindern und einem Jugendlichen sind in dieser Darstellung nicht enthalten, da sie bei ihrer Einreise unter 10 Jahre alt waren oder im Fall von Arash (IP10) die erste schulische Einmündung in Deutschland nicht Bremen sondern NRW betraf.

Ansonsten bezieht sich die Platzierung dieser Altersgruppe auf den Sek-I-Bereich und betrifft in Bremen damit die Beschulung im Vorkurs einer Oberschule oder eines Gymnasiums. Da Oberschulen ein größeres schulisches Angebot aufweisen als Gymnasien, die zudem erst seit November 2015 Teil der Opportunitätsstruktur im Kontext von Migration im Schulalter sind (Kap. III.2.1), waren für die Kinder und Jugendlichen im Datensample vor allem Platzierungen an Vorkursen in Oberschulen zu erwarten. Jedoch ist die gymnasiale Erstplatzierung im Interviewsample mit fünf gegenüber sechs Kindern an einer Oberschule überrepräsentiert (s. Tabelle 4). Diese Überrepräsentanz ist für das Anliegen der Untersuchung von Vorteil, weil dadurch in der qualitativen Analyse ein vielfältigeres Bild über die Gelingensbedingungen des Gymnasialzugangs vermittelt werden kann, der aufgrund der Erkenntnisse aus dem Kap. III.1 für Kinder mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit seltener zu erwarten ist.

Auffällig ist in dem Sample zudem, dass alle Kinder und Jugendlichen aus der Rechtszone II in einem gymnasialen Vorkurs erstplatziert wurden, während dies nur auf ein Kind aus der Rechtszone III zutrifft. Dies könnte einerseits auf ein bereits weiter oben angesprochenes Repräsentationsproblem in den Daten zurückgeführt werden. Andererseits wurde bereits bei der Darlegung des Forschungsstands aufgezeigt, dass der Zugang zum Gymnasium für Kinder und Jugendliche im Rahmen der Schutzsuche vergleichsweise seltener gelingt (Kap. I.4). Mit Verweis auf Tabelle 3 (Spalte »Schulwechsel«) ist zudem zu bemerken, dass all diejenigen sieben Kinder, die zunächst im Vorkurs einer Grundschule erstplatziert wurden (alle Rechtszone III), anschließend auf eine Oberschule übergegangen sind (s. IP3, IP4, IP6, IP7). Insofern stellt sich auch für die vertiefende Analyse die Frage, inwiefern der aufenthaltsrechtliche Status und damit verbundene Prozesse der Bildungszugangsorganisation (s. Kap. III.2.3) nicht nur den Schulzugang an sich, sondern auch die schulische Platzierung und Übergänge von der Grundschule in die Sek-I beeinflussen.

Zuletzt sei in Bezug auf den schulischen Verlauf der Jugendlichen zu vermerken, dass in der Tabelle 3 auch Wechsel von der Oberschule auf ein Gymnasium bzw. in die Gymnasiale Oberstufe (GyO) abgebildet sind. Bemerkenswert ist dies sowohl vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Befunde, wonach Schulwechsel »nach oben« deutlich seltener erfolgten als »nach unten« (s. Tosch 2012, S. 11–12) als auch vor dem Hintergrund von statistischen Daten aus Bremen, wonach Schüler*innen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit nach der Mittelstufe signifikant seltener in eine GyO übergehen (Kap. III.1.3). Erst die multiperspektivische Analyse (Kap. IV) kann hierfür weitere Erklärungen liefern.

3.2 Vier Schulzugangsprozesse als analytische Ausgangspunkte

Aus dem Interviewsample werden nun familiäre Situationen als analytische Ausgangspunkte für die multiperspektivische Betrachtung der Schulzugangs- und -platzierungsprozesse ausgewählt, in denen sich eine möglichst große Bandbreite der soeben besprochenen Aspekte, Kontrast- und Vergleichsmerkmale abbilden. Wie in den Kapiteln II.2, II.3 und II.4 in Bezug auf das Forschungsdesign »Follow-the-People« geschildert wurde, werden die sich in einer familiären Erfahrung abbildenden Etappen und Aspekte als Bezugsproblem bzw. soziales Phänomen begriffen, welches weiter ausgeleuchtet wird. Es

werden andere biographische Erfahrungen vergleichend einbezogen, ebenso wie institutionelle Perspektiven, Gesetze oder Strukturdaten, sodass die einzelne Erfahrung gewissermaßen von ihrer Individualität gelöst und innerhalb der ihr zugrundeliegenden institutionellen und strukturellen Bedingungen reflektiert werden kann.

Damit der Dialog zwischen Erfahrung und Struktur gelingt, orientiert sich die Auswahl der näher zu betrachtenden Fälle (ein Fall einem Interview, einer familiären Erfahrung) an folgenden Bedingungen: Unter Berücksichtigung von methodischen Aspekten müssen Informationen zu allen in den Schulzugangsprozess involvierten institutionellen Akteur*innen vorliegen (intermediäre Akteur*innen, Entscheidungsträger*innen in Behörden und Schulen), sodass die Erhebungskette als vollständig betrachtet werden kann. Des Weiteren sollen mit der Auswahl unterschiedliche familiäre Umstände der Migration und die Wohnbedingungen bis zum erfolgten Schulzugang reflektiert werden können. Da die Schulzugangsprozesse im Rahmen des Bremer Sek-I-Bereichs und dabei insbesondere die Gymnasialplatzierungen von Interesse sind, kommen für die Auswahl nur diejenigen Fälle in Betracht, bei denen erstens mindestens ein Kind im Sek-I-Bereich erstplatziert wurde und bei denen zweitens die Platzierung nach November 2015 stattgefunden hatte, da erst ab diesem Zeitpunkt auch Gymnasien für migrierte Kinder und Jugendliche prinzipiell zugänglich waren (Kap. III.2.1). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wurden vier familiäre Erfahrungen aus dem Sample für eine detaillierte Analyse ausgewählt, deren wesentliche Vergleichsmerkmale in der Tabelle 5 abgebildet sind.

Tabelle 5: Überblick zu den Vergleichsmerkmalen der ausgewählten Familien (chronologische Ordnung nach dem Zuzugszeitpunkt der Kinder)

Merkmale	Familie Shawahn (IP3)	Familie Ahmadi (IP5)	Familie Demircan (IP1)	Familie Khalil (IP6)
Staatsangehörigkeit	Syrisch	Iranisch (Vater deutsche Staatsangehörigkeit)	Türkisch	Syrisch
Zuzugszeitpunkt der Kinder	2016 (1. Quartal)	2016 (4. Quartal)	2017 (1. Quartal)	2017 (3. Quartal)
Anzahl und Alter der Kinder	Odai (10J.) Namika (12J.)	Bilal (11J.)	Kaya (10J.)	Fayek (8J.) Mahmut (9J.) Monira (15J.) Harun (16J.)
Rechtszone	III	II	II	III

Merkmale	Familie Shawahn (IP3)	Familie Ahmadi (IP5)	Familie Demircan (IP1)	Familie Khalil (IP6)
Migration der Kinder	vom Vater nachgeholt	Vom Vater nachgeholt	Von der Mutter mitgeführt	nachgeholt von unbegleitet eingereistem Bruder
Aufenthaltsstatus	AE (§ 29 Abs. 2 AufenthG)	AE (§ 28 AufenthG)	AE (§ 29 Abs. 1 AufenthG)	AE (§ 36 AufenthG)
Wohnbedingung	Wohnungslos, Privatwohnung	Privatwohnung	Privatwohnung	EAE, ÜWH
Dauer bis zur und Art der Bildungsplatzierung	Odai: 5 M, GS – OS – Gy Namika: 4 M, Gy	Bilal: 2 M, Gy	Kaya: 2 M, Gy	Fayek 7–9 M, GS Mahmut: 7–9 M, GS – OS Monira: 13+ M (BM) Harun: 6–7 M, OS

Abkürzungen: AE=Aufenthaltserlaubnis, EAE=Erstaufnahmeeinrichtung, GS=Grundschule, Gy=Gymnasium, M=Monate, OS=Oberschule, BM=schulexterne Bildungsmaßnahme, ÜWH=Übergangwohnheim

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf dem Datenmaterial

Die Auswahl berücksichtigt jeweils zwei unterschiedliche Situationen aus der Rechtszone II (autorisiert, Nicht-EU) und III (Schutzsuche) ebenso wie unterschiedliche Migrationsbedingungen von Kindern: mitgeführt (IP1) und von einem Elternteil (IP3, IP5) bzw. von einem unbegleitet eingereisten älteren Bruder (IP6) nachgeholt. Trotz der unterschiedlichen Einreisebedingungen und aufenthaltsrechtlichen Positionen eint alle, dass sie bei ihrer Ankunft in Bremen über eine Aufenthaltserlaubnis verfügten – obgleich diese auf verschiedenen Rechtsgrundlagen beruht (s. Tabelle 5), was ggf. unterschiedliche staatsbürgerschaftliche Rechtsabstufungen zur Folge hat. Aufgrund des gemeinsamen Merkmals eines gesicherten Aufenthaltsstatus der Kinder bei ihrer Einreise sind in den vier ausgewählten Fällen ungesicherte Aufenthaltssituationen nicht repräsentiert. In der multiperspektivischen Betrachtung können ungesicherte Aufenthaltssituationen jedoch mitreflektiert werden, zumal die schutzberechtigten Familienmitglieder zu Beginn als Asylsuchende einen ungesicherten Status innehatten. Darüber hinaus weist die Wohnbedingung der Familie Khalil (IP6), die durch das Leben in unterschiedlichen Typen von Unterkünften für Schutzsuchende (EAE, ÜWH) geprägt ist, trotz ihres gesicherten Aufenthalts durch den Familiennachzug ähnliche Züge wie bei einem ungesicherten Aufenthaltsstatus auf.

Die unterschiedlichen Zuzugszeitpunkte der ausgewählten Familien markieren Unterschiede in aufenthaltsrechtlichen Regelungen (Kap. I.3) und in der lokalen Migrationsorganisation sowie in der lokalen Bildungsorganisationsstruktur (dezentrale vs. zentrale Organisation der Schulzugangsprozesse; nicht-schulformdifferenzierte vs. schulformdifferenzierte Schulzuweisung, s. Kap. III.2). Zudem umfasst die Auswahl

unterschiedliche Lebensalter bei der Einreise und untere und obere Altersgrenzen, die die Platzierung in der Sek-I prekär erscheinen lassen. Da die Platzierung am Gymnasium von besonderem Interesse ist, bietet der Einbezug von drei Familien in unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Situationen, in denen eine Platzierung im Gymnasialvorkurs stattgefunden hatte, gute Vergleichsmöglichkeiten. Außerdem sind auch Schulwechsel mitinbegriffen.

Um weitere relevante Vergleichsmerkmale abzubilden, soll in Tabelle 6 ein Eindruck über die familiären Bildungshintergründe, sozioökonomischen Positionen sowie Erwerbstätigkeitssituationen der vier zentral zu betrachtenden Familien vermittelt werden.

Tabelle 6: Familiäre Bildungshintergründe, sozioökonomischer Status und Erwerbssituation im Herkunfts- und Aufnahmestaat

Merkmale	Familie Shawahn (IP3)	Familie Ahmadi (IP5)	Familie Demircan (IP1)	Familie Khalil (IP6)
Schulbesuch der Kinder im Herkunftsland	Öffentliche Schule, regulärer Schulbesuch	Private Schule, regulärer Schulbesuch	Private Schule, regulärer Schulbesuch	Öffentliche Schule, ggf. temporär kein Schulbesuch
Schulabstinenz der Kinder vor der Ankunft in Deutschland	nein	nein	nein	unklar
Schulbesuch der Kinder in Drittstaat vor Ankunft in Deutschland	nein	nein	ja, Frankreich	ja, Irak
Formale (Aus-)Bildung der Eltern	Beide: Abitur, abgeschlossenes Studium	Vater: Schulabschluss unklar, keine formale Ausbildung Mutter: Abitur, abgeschlossenes Studium	Mutter: Abitur, abgeschlossenes Studium	Vater: Abitur, keine formale Ausbildung Mutter: Bildungsabschluss unklar
Elterliche Tätigkeit im Herkunftsland	Mutter: Lehrerin Vater: IT-Bereich	Mutter: Gesundheitsbereich Vater: Hausmann	Mutter: Wissenschaft	Mutter: Hausfrau Vater: Gesundheitsbereich

Merkmale	Familie Shawahn (IP3)	Familie Ahmadi (IP5)	Familie Demircan (IP1)	Familie Khalil (IP6)
Elterliche Bewertung der sozioökonomischen Situation der Familie im Herkunftsland	positiv	positiv	positiv	positiv
Berufliche Situation der Eltern in Aufnahme-gesellschaft	Beide: neue Ausbildung begonnen	Vater: nicht qualifizierte Tätigkeit Mutter: Deutschkurs, Umschulung	Mutter: Fortführung der Tätigkeit (in niedrigerem Status)	Beide: Keine Perspektive (zum Interviewzeitpunkt)

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf dem Datenmaterial

Was die Bildungshintergründe der Kinder im Herkunfts-kontext und Migrationsverlauf anbelangt, so haben die Kinder in zwei Familien private Schulen, in den anderen beiden öffentliche Schulen besucht. In drei Familien gab es vor der Ankunft nach Deutschland keine relevanten Unterbrechungen der Schulkarriere im Herkunftsland, in einem Fall ist es unklar (Familie Khalil), ob die Kinder aufgrund des Kriegsgeschehens die Schule in Syrien regelmäßig besucht haben. In zwei Familien gab es vor ihrer Migration nach Deutschland eine transnationale Schulerfahrung in Frankreich (Familie Demircan) und im Irak (Familie Khalil).

Wenn auch die Eltern Unterschiede im Hinblick auf ihr institutionalisiertes kulturelles Kapital (Bourdieu 2012, S. 236–237) aufweisen (keine formalisierte Ausbildung bis hochqualifiziert), so hat mindestens ein Elternteil in der Familie im Herkunftsland einen mit dem Abitur vergleichbaren Abschluss absolviert. Unabhängig vom Abschluss war im Herkunftsland mindestens ein Elternteil berufstätig und alle eint, dass sie sich im Herkunftsland nach eigener Einschätzung in einer sozioökonomisch privilegierten Position befunden haben – auch wenn einige Eltern in Deutschland nicht an ihre berufliche Tätigkeit anknüpfen (können). Vor dem Hintergrund, dass der Bildungsstand und die soziale Situation der Eltern in (bildungs-)soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen als relevante Determinante für die Bildungsteilhabe und -karriere ihrer Kinder betrachtet wird (s. z.B. Hillmert 2012), ist für die vorliegende Untersuchung von besonderem Interesse, inwiefern sich diese – oder auch andere elterliche und familiäre Ressourcen bzw. Kapitalien (s. Kap. II.1.3) – im Rahmen der Schulzugangsprozesse als besonders bedeutsam erweisen.²⁹

29 In Bezug auf das erhobene Material ist zudem anzumerken, dass sich in den vier Fällen unterschiedliche Interviewsituationen und Dokumentationsformen abbilden: Das Interview mit den Eltern Shawahn (IP3, Fall 1) in deutscher Sprache ist in Form eines Protokolls dokumentiert. Das Interview mit den Eltern Ahmadi (IP5, Fall 2) in Anwesenheit des Sohnes Bilal in deutscher Sprache liegt als Transkript vor. Das Interview mit Frau Demircan (IP1, Fall 3) in englischer Sprache liegt als Transkript vor. Das mit Hilfe einer/eines nichtprofessionellen Übersetzer*in geführte Interview

Insgesamt bietet die Auswahl der Fälle, in denen unterschiedliche Schulzugangs- und Schulplatzierungsprozesse, Wohnbedingungen sowie aufenthaltsrechtliche und andere familiäre Merkmale repräsentiert sind, einen guten Nährboden für die sich nun anschließende multiperspektivische Analyse. Diese soll Aufschluss über die zugrundeliegenden institutionellen und strukturellen Bedingungen, Problematiken und Diskriminierungsrisiken geben.

mit Herrn Khalil (IP6, Fall 4) in Arabisch/Deutsch wurde transkribiert und professionell rückübersetzt.

Kapitel IV: ›Follow-the-People‹ – Multiperspektivische Analysen von vier Schulzugangs- und -platzierungsprozessen

Die vier familiären Erfahrungen mit den Schulzugangs- und -platzierungsprozessen konstituieren jeweils einen Fall (Kap. IV.1-4) und bilden die analytischen Ausgangspunkte für die multiperspektivische Untersuchung. Die Reihenfolge der Fälle in diesem Kapitel orientiert sich an der Chronologie der Ankunftszeitpunkte der Kinder in Deutschland, wodurch zugleich auch sichergestellt ist, dass die Veränderungen in der Bildungszugangsorganisation und im Allokationsverfahren bei Migration im Schulalter (s. Kap. III.2) in ihrer zeitlichen Abfolge reflektiert werden können.

Jeder Fall beginnt mit einem zentralen Zitat aus dem jeweiligen Elterninterview und einer kurzen Zusammenfassung zentraler Merkmale des Schulzugangsprozesses. Daran schließt sich eine Kontextualisierung der familiären Migrations- und aufenthaltsrechtlichen Situation und des Bildungshintergrunds an. Die weiteren Phasen, Prozesse und Aspekte, die für den Schulzugangs- und -platzierungsprozess innerhalb eines Falls relevant sind, werden in Unterkapiteln dargestellt und bilden zugleich das Bezugsproblem für die multiperspektivische Betrachtung. Ausgehend von den autobiographischen Schilderungen des Ausgangsfalls werden andere Perspektiven und Erfahrungsausschnitte aus dem Material ergänzt. Zudem werden die Prozesse und sozialen Phänomene in ihrem strukturellen Rahmen (s. Kap. III) und vor dem Hintergrund einer rechtssoziologischen und bildungsrechtlichen Perspektive (s. Kap. I und II) reflektiert.

Die Interviewpassagen und inhaltlichen Zusammenfassungen der Geschehnisse, die den jeweiligen *Ausgangsfall* betreffen, werden durch einen grauen Hintergrund (graue Textbox) kenntlich gemacht. Die Abweichung in der Formatierung soll die Unterscheidung der analytischen Ebenen zwischen einer möglichst nah am Wirklichkeitsausschnitt der Eltern verbleibenden Darstellung und den sich daran anschließenden Erfahrungsvergleichen, Interpretationen und Analysen durch mich als Forscherin unterstützen. Das Kapitel IV schließt mit einem Fazit zur Analyse der Schulzugangs- und -platzierungsprozesse (Kap. IV.5).

1. Familie Shawahn Anfang 2016: Wohnungslosigkeit als Schulzugangshürde und Platzierung durch schulische Direktaufnahme

»Vier Monate und zwanzig Tage haben wir eine Wohnung gesucht«

Der erste ausgewählte Fall beschreibt die Phasen des Schulzugangsprozesses und die Erfahrung der Familie Shawahn (IP3) aus Syrien. Das Interview fand im September 2018 in der Wohnung der Familie in deutscher Sprache statt und wurde als Protokoll dokumentiert.¹ Zusammen mit ihrer Mutter gelangen die beiden Kinder Odaï und Namika Anfang 2016 im Alter von zehn und zwölf Jahren über den Familiennachzug im Rahmen der Rechtszone III (Schutzsuche) zu ihrem Vater nach Bremen. Bei der Familie Shawahn erweisen sich die Problematik einer anfänglichen Wohnungslosigkeit sowie das Deutungsmuster »kein Schulbesuch ohne melderechtliche Registrierung« als zentrale Verzögerungsfaktoren für die Umsetzung des Rechts auf Bildung. Versuche der schulischen Direktanmeldung führen im Falle der Tochter Namika zum Erfolg: Die Einmündung ins Gymnasium 2 gelingt etwas mehr als vier Monate nach der Ankunft in Deutschland. Beim Sohn Odaï gelingt die Einmündung in eine Grundschule etwas mehr als fünf Monate nach Ankunft in Deutschland erst dann, als eine als natio-ethno-kulturell »deutsch« verortete Familie den Anmeldeprozess unterstützt. Die Ereignisse sollen nun näher erläutert und vertiefend analysiert werden.

1.1 Migration nach Deutschland und aufenthaltsrechtliche Situation

Aufgrund des Krieges flieht Herr Shawahn aus Syrien und kommt Anfang 2015 in Deutschland an:

»Also ich kam alleine zuerst ohne meine Frau mit meinem Bruder, meiner Schwester, meinem Neffen« (IP3, Z. 145–146). Herr Shawahn gibt ein Asylgesuch auf, wird über den Königsteiner Schlüssel nach Niedersachsen verteilt – seine Verwandten hingegen nach Bremen –, wo er zweimal die Sammelunterkunft wechselt: »Dort war es schwierig, ich war dort alleine. [...] Ich versuchte alleine, Deutsch zu lernen mit einem Programm im Internet. [...] Es gab keine Hilfe, keine Beziehungen. Acht Monate war ich da, ohne ein Papier, ich habe acht Monate auf ein Papier, einen Aufenthalt gewartet. Ich habe immer angerufen, gefragt, dann kam immer, weiß nicht, dann bin ich zum Heim in ((Name Stadt)) gegangen, sie haben gesagt, wir können dir nicht helfen, du musst warten« (IP3, Z. 147–158). Doch dann ändert sich die Situation: »Nach neun Monaten habe ich den Aufenthalt bekommen« (IP3, Z. 161–162). Herr Shawahn erhält einen Schutzstatus und kann Familiennachzug beantragen. Dafür sucht er eine Beratungsstelle auf, kann sich dort aber nicht verständigen: »Ich konnte kein Deutsch sprechen oder verstehen. Deswegen blieb mein Papier, blieb meine Situation in der Bürokratie« (IP, Z. 170). Nach einer

1 Bei der Simultanprotokollierung war den Eltern wichtig, dass ich mögliche grammatikalische Fehler korrigiere.

Weile gelingt es ihm, einen Termin für seine Ehefrau und Kinder in der iranischen Botschaft auszumachen: »Der Termin ging schnell, meine Familie ist in den Iran geflogen für 24 Stunden. Dann haben Sie eine Zusage bekommen nach sechs Tagen nach dem Interview. Das war eine Überraschung für den Übersetzer und die Behörde. Nach einem Monat haben sie das Visum bekommen und dann habe ich die Entscheidung getroffen, dass ich nach Bremen ziehe. Dort war mein Bruder schon zwei Monate vor mir. Ich konnte bei ihm bleiben und versuchte jeden Tag, eine Wohnung zu finden« (IP3, Z. 172–179).

In der Situation als Asylsuchender und in den Unterkünften – Lebensorte, die Herr Shawahn nicht freiwillig gewählt hat – fühlt er sich alleine, sozial isoliert und blieb ohne eine Beschäftigung. Es scheint dort auch keine Angebote für Deutschkurse gegeben zu haben, so dass Herr Shawahn versucht, die deutsche Sprache über Online-Angebote zu erlernen. Integrationskurse werden für Asylsuchende mit einer sog. ›guten Bleibeperspektive‹, die syrische Asylsuchende einbezog, erst Ende 2015 geöffnet (s. Kap. I.3.4) und sind damit für Herrn Shawahn noch nicht zugänglich. Zudem erweist es sich für ihn als problematisch, dass die Dauer dieser Lebenssituation ungewiss ist und er mit seinen Versuchen, diese zu ändern, Unterstützung zu finden und Einfluss auf Prozesse zu nehmen, scheitert. Wie für zahlreiche andere Asylsuchende werden für ihn die »Gemeinschafts-, Not- und Interimsunterkünfte, in denen Geflüchtete der Aufnahme oder dem weiteren Verlauf ihrer Verfahren harren, [...] so zum Schauplatz einer verdichteten Erfahrung gedehnter, heteronomer Zeit« (Schäfer 2019, S. 106). Der Zeitraum vom Asylgesuch bis zur offiziellen Antragstellung und von der Antragstellung bis zur behördlichen Entscheidung kann viele Monate in Anspruch nehmen, im Jahr 2017 betrug dieser durchschnittlich 15 Monate mit starken Variationen je nach Staatsangehörigkeit (Deutscher Bundestag 2019a, S. 1).

Für Herrn Shawahn endet die Zeit des Wartens nach 9 Monaten. In Folge der Zuerkennung der ›Flüchtlingseigenschaft‹ gemäß den Bestimmungen der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) erhält er den privilegiertesten Schutzstatus (Kap. I.3.4), wodurch sich seine Position von einem ungesicherten zu einem gesicherten Aufenthaltsstatus verändert. Die Verbesserung seines juristischen Kapitals ermöglicht es ihm, innerhalb von drei Monaten nach der Statuszuweisung den Familiennachzug zu beantragen, ohne weitere Voraussetzungen wie die Lebensunterhaltssicherung, den Nachweis von Wohnraum oder Deutschkenntnissen – wie es etwa für diejenigen mit einer Statusposition in der Rechtszone II der Fall ist (s. Kap. I.3.3). Die Erteilung des Visums für den Familiennachzug gelingt, wie Herr Shawahn berichtet, überraschend schnell. Da seine Anerkennung als ›Flüchtling‹ noch im Jahr 2015 erfolgt ist, konnte er den Wohnort innerhalb Deutschlands noch frei wählen. Dieses Recht wurde für diejenigen, die ab 2016 eine Anerkennung erhielten, infolge des ›Integrationsgesetzes‹ eingeschränkt: Sie wurden für die Dauer von drei Jahren dazu verpflichtet, den Wohnsitz im entsprechend zuständigen Bundesland zu nehmen – zumindest so lange kein Beschäftigungsverhältnis von mindestens 15 Stunden pro Woche besteht (§ 12a Abs. 1 Satz 1 AufenthG).

1.2 »dann nehme ich mein Zertifikat und lege es in den Schrank in der Küche und da bleibt es« – Statusverlust und Entwertungserfahrung des elterlichen Bildungskapitals

In Bezug auf den sozialen Status der Familie vor ihrer Migration nach Deutschland erklärt Frau Shawahn:

»Wir hatten ein gutes Leben, wir sind gezwungen nach Deutschland gekommen« (IP3, Z. 422–423). Die Tochter Namika und der Sohn Odai besuchten in Syrien eine öffentliche Schule. Frau Shawahn und Herr Shawahn hatten in Syrien studiert und waren als Lehrerin und im IT-Bereich tätig. Die Eltern machen die Erfahrung, dass ihre Abschlüsse und beruflichen Fähigkeiten in Deutschland nicht anerkannt werden. Frau Shawahn befindet sich in einer Umschulungsmaßnahme im erzieherischen Bereich, Herr Shawahn in einer zum Elektriker.

Frau und Herr Shawahn erleben eine Entwertung ihres institutionalisierten kulturellen Kapitals, was auch Auswirkungen auf ihr ökonomisches Kapital hat, da sie ihrem Abschluss äquivalente berufliche Positionen nicht ausüben können und folglich keine entsprechende Vergütung erhalten. Herr Shawahn berichtet noch vor dem eigentlichen Interview eindrücklich von der Diskussion mit einem Sachbearbeiter bezüglich der Anerkennung seines Abschlusszertifikats. Der Sachbearbeiter hätte sich herablassend geäußert und gesagt, dass sein Abschluss nicht äquivalent zu einem in Deutschland erworbenen sei. Ilka Sommer (2015) beschreibt diesen Prozess als »die Gewalt des kollektiven Besserwissens«, wobei typischerweise »der festgestellte Wert einer »ausländischen« Qualifikation unter dem Wert der »deutschen« Referenzqualifikation« verbleibe (ebd., S. 362). Der Bewertungsakt einer nicht in Deutschland erworbenen Bildungs- oder Berufsqualifikation bewerte nicht nur das Individuum, sondern auch »das andere Bildungssystem und damit ein anderes Wissenskollektiv« (Sommer 2016, S. 374).

In einem anderen Elterninterview expliziert eine Befragte, dass aufgrund der vorherrschenden Wahrnehmung ihres Herkunftslandes als »not so well developed country and blabla« (IP8, Z. 169–170) auch das Bildungssystem als minderwertiger betrachtet würde. Die soziale Klassifikation, die mit der (Nicht-)Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen einhergeht, wird sozial hergestellt und ist mit Bourdieu gesprochen ein Akt »symbolischer Gewalt«, die als legitim anerkannt wird – in seiner Theorie auch von den so Bewerteten (Sommer 2016, S. 381).

In mehreren Interviews mit Eltern werden mir gegenüber die Bildungssysteme der Herkunftsländer allgemein erklärt oder Bildungsentscheidungen im Herkunftsland begründet (IP1, IP2, IP3, IP5, IP7, IP8, IP9), teilweise auch Äquivalenzen oder Vorzüge im Vergleich zum deutschen Schulsystem erläutert und die Nicht-Anerkennung der Bildungswege und Abschlüsse in Deutschland kritisiert. So auch von Herrn Shawahn, der mit der Nicht-Anerkennung seines Bildungsabschlusses nicht einverstanden ist. Wie Herr Shawahn schildert, versuchte er sich gegenüber dem Sachbearbeiter gegen die Ablehnung der Anerkennung seines Abschlusses zu behaupten und drückt damit seinen Widerstand gegen die symbolische Gewalt aus (Sommer 2015, S. 183):

»Zertifikat ist Zertifikat, egal ob es schon zwanzig Jahre her ist« (IP3, Z. 53–54). Herr Shawahn habe nicht streiten wollen, um keinen schlechten Eindruck zu hinterlassen und resignierte schließlich: »gut, Sie wollen es nicht anerkennen, dann nehme ich mein Zertifikat [...] und lege es in den Schrank in der Küche [...] und da bleibt es« (IP3, Z. 54–60).

An mehreren Stellen im Interview berichten Frau und Herr Shawahn von ihren Abwertungserfahrungen in Deutschland. Sie betonen zudem, dass sie keinen Anspruch auf eine gehobene Position oder ein luxuriöses Leben erheben, was z.B. in folgendem Zitat deutlich wird:

»Ich möchte nicht Chef werden von BMW, keine Angst. Ich möchte hier tagtäglich arbeiten und leben, normal« (IP3, Z. 419–420).

Dies scheint auf ein soziales Deutungsmuster zu antworten, wonach Migrant*innen eine Bedrohung für die Privilegien der autochthonen Bevölkerung darstellen. Zudem verweisen Herr und Frau Shawahn auf Plakate in Beratungsstellen, die pauschalisierende, homogenisierende Bilder von ›armen Flüchtlingen‹ zeigten, die sie als entwürdigend empfinden. In dieser Erfahrung spiegelt sich die subjektive Auseinandersetzung mit Fremdheitskonstruktionen im Flucht Kontext wider (Arouna 2019a). Personen werden nicht nur rechtlich über ihren Aufenthaltsstatus (s. Kap. I.3.4) und damit *juristisch* zum »Flüchtling gemacht« (Niedrig und Seukwa 2010, S. 184), sondern auch durch *soziale* Prozesse und Diskurse (s. Kap. II.2.2). Dies wird im Rahmen des dritten Falls (Familie Demircan, Kap. IV.3.1) weiter vertieft.

1.3 Prekäre Wohnsituation und die Deutung ›Kein Schulbesuch ohne melderechtliche Registrierung‹

Die Ausgangsproblematik für den Schulzugangsprozess markiert die prekäre Wohnsituation der Familie Shawahn, was im Folgenden näher beleuchtet wird.

Herr Shawahn, der nach seiner Anerkennung als ›Flüchtling‹ nach Bremen gezogen ist, findet keine Wohnung. Auch als seine Ehepartnerin und die beiden Kinder Anfang 2016 nach Bremen kommen, setzt sich die Problematik der Wohnungslosigkeit fort: »Ich war bei ((Name des Trägers einer Beratungsstelle)), bei ((Name des Trägers einer Beratungsstelle)) und vielen Vereinen, sozialen Helfern und sie konnten nicht helfen, weil ich nicht in Bremen gemeldet war. Die Leute in Bremen sollten helfen, sollte ich selber suchen. Vier Monate und zwanzig Tage habe ich eine Wohnung gesucht. [...] Eine Anmeldung braucht eine Wohnung, wir waren vier Monate ohne Anmeldung, kein Geld für die Zeit. Frau und Kinder sind ohne Schule, ohne Geld geblieben. Die Familie blieb eine Woche bei dem Bruder, eine Woche bei dem Neffen und so weiter. [...] Sechs Mal habe ich einen Vertrag, Wohnungsvertrag gebracht, immer abgelehnt« (IP3, Z. 179–189).

An mehreren Stellen im Interview benennt Herr Shawahn den genauen Zeitraum von »vier Monaten und zwanzig Tagen«, in dem er unermüdlich eine Wohnung gesucht hat,

was die Verzweiflung der Familie im Zeitraum der Wohnungslosigkeit unterstreicht. In dieser Schilderung eröffnen sich zudem mehrere, auf den fehlenden Wohnraum bezogene Problematiken und Folgeauswirkungen, die sich auch diskriminierungstheoretisch beschreiben lassen: Für das Recht auf Familiennachzug benötigt Herr Shawahn dank seines Schutzstatus zwar nicht den Nachweis eines entsprechenden Wohnraums, jedoch braucht die Familie nicht nur einen Wohnort als Lebensraum, sondern auch, um sich melderechtlich registrieren zu können. Jedoch kommt es auf dem Wohnungsmarkt zu einer Verschränkung von struktureller rassistischer und klassistischer Diskriminierung (s. Kap. II.1.4), die die Wahrscheinlichkeit für die Familie, eine Wohnung zu finden, reduziert. So zeigen verschiedene Studien auf, dass es »bei der Vermietung von Wohnraum immer wieder zu Diskriminierung aus rassistischen Gründen oder wegen der ethnischen Herkunft kommt« (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2020, S. 4). Neben Schwierigkeiten, eine Wohnung zu bekommen (insb. in beliebten Stadtteilen) zeigen Statistiken, dass Menschen, denen ein sog. »Migrationshintergrund« zugeschrieben wird, durchschnittlich einen kleineren Wohnraum zur Verfügung haben und höhere Mieten zahlen als diejenigen, denen kein »Migrationshintergrund« zugeschrieben wird (ebd.; Holm et al. 2021). Hiervon können Migrant*innen aus allen Rechtszonen in unterschiedlichem Maße (s. auch Fall 2, Kap. IV.2.2 und Fall 4, Kap. IV.4.5) betroffen sein, abhängig von natio-ethno-kulturellen Vorurteilsstrukturen und ihren Ressourcen und Kapitalien (Beherrschen der deutschen Sprache, Zugang zu sozialen Netzwerken, Wissen über den Wohnungsmarkt und Bewerbungsprozedere, s. Fabiańczyk 2019, S. 171). Auch bei vergleichbaren Voraussetzungen in Bezug auf die berufliche Situation schämlere bereits ein nichtdeutscher Nachname »signifikant die Chancen auf eine positive Rückmeldung« (ebd.).

Der strukturelle Rassismus auf dem Wohnungsmarkt wird zudem institutionell für diejenigen verschärft, die – wie Familie Shawahn (IP3) in der Anfangsphase nach der Ankunft in Deutschland – soziale Leistungen beziehen. Da Wohnungsverträge für eine Bewilligung der Kostenübernahme dem Jobcenter vorgelegt werden müssen, kann dieses das Wohnungsgesuch ablehnen oder auch zu spät beantworten, so dass infrage kommende Wohnungen oftmals an andere Interessent*innen vergeben werden. Bezüglich der Wohnungssuche von Herrn Shawahn kommt erschwerend hinzu, dass dieser zum Zeitpunkt der Wohnungssuche noch in Niedersachsen gemeldet ist. Eine Meldung in Bremen setzt einen entsprechenden Wohnort in Bremen voraus. Ohne eine melderechtliche Erfassung erhält die Familie Shawahn jedoch keinen Zugang zu institutionellen Unterstützungsstrukturen und insbesondere zu Versorgungs- und Fürsorgeleistungen (nach dem SGBII und Kindergeld): »kein Geld für die Zeit«. Die Wohnung, über die eine melderechtliche Registrierung erfolgen kann, ist für Herrn Shawahn nicht nur das Tor für die finanzielle Versorgung der Familie, sondern auch für den Schulzugang seiner Kinder:

»Wohnungsanmeldung bedeutet Jobcenter und Schule« (IP3, Z. 215–217). An späterer Stelle erläutert Herr Shawahn: »Erstmal braucht das Kind eine Anmeldung, Wohnung, Jobcenter, weil das ist in Bremen Gesetz« (IP3, Z. 333–334).

Herr Shawahn präsentiert sich als jemand, dem die Gesetze bekannt sind und der diese einhält. Es wird keine Quelle für die Informationen genannt, jedoch lässt sich vermuten, dass er durch verschiedene Interaktionen mit institutionellen Akteur*innen (u.a. Beratungsstellen, Jobcenter) die Botschaft aufgenommen hat, dass sämtliche Anliegen wie der Wohnort, die melderechtliche Registrierung und die Jobcenter-Leistungen geklärt sein müssen, *bevor* sowohl die Möglichkeit als auch das Recht auf einen Schulbesuch bestehen.

Dass die melderechtliche Registrierung von in den Schulzugangsprozess involvierten institutionellen Akteur*innen als eine Voraussetzung für die Einlösung des Rechts auf Schulbesuch interpretiert wird, wurde bereits in der angesprochenen Studie zur Schulanmeldung von Kindern *ohne Papiere* deutlich (s. Funck et al. 2015). In zahlreichen Interviews mit institutionellen Akteur*innen im Rahmen dieser Untersuchung wird zwar indirekt oder direkt auch das Recht auf Schule für ein Kind betont (s. IP17, IP20, IP23, IP25, IP26, IP27, IP28). Jedoch wird der Zeitpunkt, zu dem dieser Rechtsanspruch Wirksamkeit erlangt, in mehreren Interviews mit Schulleitungen mit dem Wohnsitz und der melderechtlichen Registrierung in Bremen in Verbindung gebracht, wie die beiden Zitate aus den Anfang 2019 geführten Interviews mit den Leitungen eines Gymnasiums und einer Oberschule beispielhaft illustrieren: »Ja, ja man kann ja nur zur Schule gehen, wenn man sozusagen hier einen Wohnsitz hat« (IP28, Z. 1172–1173) und »Das schonmal ganz klar. Also, wer nicht gemeldet ist, da können wir dann auch erstmal gar nichts machen, ja, [...] man kann auch noch im Übergangwohnheim wohnen. Das ist vollkommen egal, Hauptsache man ist hier gemeldet« (IP25, Z. 181–192).

Dies verdeutlicht, dass die lokale Schulpflichtregelung (Kap. III.1) verabsolutiert wird und der höherrangige Rechtsanspruch des Kindes auf Bildung (Kap. I.1.2) im schulischen Verwaltungshandeln keine Berücksichtigung findet. Ebenso wenig wird in Interviews auf Bremer Verfügungen von 2011, 2012 und zuletzt 2018 (s. Kap. III.1) verwiesen, in denen ein Schulbesuchsrecht ohne melderechtliche Registrierung für ›Kinder und Jugendliche ohne Aufenthaltsstatus‹ formuliert ist, was darauf hindeutet, dass keine entsprechenden Rechtskenntnisse bestehen. In einem Interview mit einem/einer Mitarbeiter*in der Bildungsbehörde wird meine konkrete Frage nach der Möglichkeit eines Schulbesuchs für Kinder ohne Papiere bzw. ohne Meldebestätigung positiv beantwortet. Der/die Mitarbeiter*in verweist in diesem Zusammenhang auf die Schulanmeldungsstudie (Funck et al. 2015), offenbar ohne darüber in Kenntnis zu sein, dass ich als Interviewerin selbst die Mitautorin dieser Studie bin. Der/die Mitarbeiter*in verweist darauf, dass die Studie geholfen habe, den Schulen deutlich zu machen, dass Kinder auch ohne Papiere aufgenommen werden müssten und dies durchgesetzt werden könne. Schulen, die die Studie oder das Gesetz nicht kennen würden, würden jedoch nach wie vor entsprechende Anfragen ablehnen. Die Bildungsbehörde habe die Möglichkeit, einer Schule mitzuteilen, dass ein Kind auch ohne eine Meldebestätigung aufgenommen werden müsse (IP20, Z. 464–476). Es bleibt an dieser Stelle offen, ob und inwiefern die Schulanmeldungsstudie aus dem Jahr 2015 auch dazu beigetragen hat, dass es im Jahr 2018 zu einer Erneuerung der Bremer Verfügung in Bezug auf den Schulbesuch für Kinder ohne Papiere gekommen ist. Jedenfalls scheint die Studie, wie es sich bei dem/der Behördenmitarbeitenden andeutet, zu einer Verbesserung der Durchsetzung des Rechtsanspruchs auf Bildung für Kinder aus der *Rechtszone IV*

beigetragen zu haben. Dass es jedoch auch bei einem gesicherten Aufenthaltsstatus zu Problematiken mit der melderechtlichen Erfassung kommen kann – wie es der Fall der Familie Shawahn (IP3) hier verdeutlicht und es sich auch im nächsten Fall der Familie Ahmadi (IP5, Kap. IV.2.2) nachweisen lässt – ist nicht notwendigerweise Teil der Problemwahrnehmung und ggf. auch nicht Teil des Problemhorizonts von institutionellen Repräsentant*innen (Politik, Bildungsverwaltung, Schulen).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass ›Kein Schulbesuch ohne melderechtliche Registrierung‹ einen kollektiven Interpretationsrahmen darstellt und als soziales Deutungsmuster einen Risikofaktor für einen gelungenen Schulzugang darstellt. Dadurch werden entsprechende Beschulungsanfragen ohne melderechtliche Registrierung von Entscheidungsträger*innen tendenziell abgelehnt oder institutionelle Akteur*innen in beratender Funktion verweisen in Interaktionen darauf, dass erst das Erfordernis einer Registrierung erfüllt sein muss, um den Bildungsrechtsanspruch verwirklichen zu können. Das voraussetzungslose menschen- und kinderrechtlich gebotene Schulbesuchsrecht steht den Eltern Shawahn nicht als Deutung zur Verfügung. Insofern kann sich bei der Familie Shawahn auch kein *Anspruchswissen* herausbilden, was zur Durchsetzung eines Schulbesuchs relevant wäre (s. Kap. II.1.3). Dies prägt die Aktivität und Handlung von Herrn Shawahn in dem Sinne, dass dieser in den Zeiten der Wohnungslosigkeit keinen Versuch der Schulanmeldung für seine Kinder unternimmt. Die Problematik der Wohnungssuche und die fehlende Meldebestätigung, ergänzt durch das fehlende Bildungsrechtsanspruchswissen wirken *verzögernd* auf den Schulzugang für die Kinder der Familie Shawahn und werden damit in Form eines ›Interaktionseffekts‹ (Kap. II.1.4) diskriminierungsrelevant.

Jedoch findet die Familie eine Wohnung und kann ihre Lebenssituation ändern, wie im Interview deutlich wird:

Herr Shawahn: »Und dann waren wir ohne Wohnung, also 17 Monate war nichts« (IP3, Z. 210–21). Herr Shawahn: »Dank einer deutschen Frau konnten wir eine Wohnung finden« (Z. 182–183).

Die 17 Monate des ›Nichts‹ umfassen bei Herrn Shawahn die Phase als Asylsuchender und die von ihm beschriebene soziale Isolationserfahrung, die Phase des Wartens auf seine Familie, die Phase der Wohnungslosigkeit mit seiner Familie und endet mit dem Zeitpunkt, als die Familie aufgrund von sozialen Kontakten (›deutsche Frau‹) eine Wohnung findet. Die Wohnung, die Familie Shawahn anmieten kann, befindet sich in einem sozioökonomisch deprivilegierten Stadtteil im Stadtbezirk Bremen Süd, in dem im Zuzugsjahr (2016) nicht nur Familie Shawahn, sondern auch andere nichtdeutsche Staatsangehörige hauptsächlich Wohnraum finden konnten. Ihr Anteil machte 68 Prozent der in den Stadtteil Zugezogenen aus, was im Vergleich zu anderen Stadtteilen und dem Stadtgebiet Bremen mit insgesamt 47 Prozent (Statistisches Landesamt Bremen 2023) als hoch bewertet werden kann. Dass Familie Shawahn in diesem Stadtteil eine Wohnung gefunden hat, verweist auch auf das soziale Phänomen, dass – so der empirische Befund einer Bremer Studie – eine auf Rassismus basierende Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt nicht in allen Stadtteilen im gleichen Ausmaß stattfindet. Demnach hätten nationo-ethno-kulturell als ›nichtdeutsch‹ Verortete bessere Chancen, eine Wohnung in Stadttei-

len mit einem hohen Anteil an nichtdeutschen Staatsangehörigen und geringerem Sozialprestige zu finden, während sich die Diskriminierung vor allem in wohlhabenden und prestige-reichen Stadtteilen mit einem geringen Anteil an nichtdeutschen Staatsangehörigen niederschlägt (Du Bois 2019, S. 103–105).

1.4 ›Begleitet zu sein‹ als Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulzugangsbewältigung

Mit der melderechtlichen Registrierung werden die Kinder in Bremen schulpflichtig. In Bremen ist vorgesehen, dass die Eltern in Bezug auf die Schulanmeldung selbst aktiv werden, wenn die Familie bereits in einer Wohnung lebt (s. Kap. III.2.3). Im Frühjahr 2016 sucht Herr Shawahn Schulen für seine Kinder auf:

»Ich bin alleine zur Schule gegangen mit der Anmeldung und habe Unterlagen mitgebracht« (IP3, Z. 216–217).

Für seinen Sohn Odoi wendet sich Herr Shawahn an die nahegelegene Grundschule und fragt nach einem Platz. Hier wird er jedoch zunächst abgewiesen. [Herr Shawahn stellt den Dialog in der Schule nach (IP3, Z.225-231):]

- »- Hallo.
 - Ja, was möchtest du?
 - Ich möchte meine Kinder anmelden.
 - Entschuldigung, es gibt keinen Platz. Warum bist du bis jetzt nicht angemeldet?
 - Ich habe auf meine Papiere gewartet.
 - Du musst bis nächstes Jahr warten.«

Wie aus diesem Auszug hervorgeht, macht Herr Shawahn die Erfahrung, dass sein Anliegen der Schulanmeldung seines Sohnes Odoi abgelehnt wird. Er nimmt die Botschaft auf, dass kapazitative Engpässe der Grund dafür seien. Die Bildungsbehörde als Anlaufstelle scheint von der Schule nicht genannt zu werden, was darauf hindeutet, dass die zentralisierte Zuweisungsstruktur (s. Kap. III.2.3) im Frühjahr 2016 noch nicht vollständig implementiert oder als institutioneller Wissensbestand etabliert war. Zusätzlich nimmt Herr Shawahn den Vorwurf der Schule wahr, dass er sich noch nicht früher gemeldet habe, was er der Schule gegenüber mit bürokratischen Hürden begründet (»Ich habe auf mein Papier gewartet«). Doch Herr Shawahn, der sich bereits bei der Wohnungssuche frühzeitig sowohl an sämtliche institutionalisierte Beratungsstellen gewandt als auch soziale Netzwerke genutzt hat, holt sich auch in diesem Fall Unterstützung.

Infolge der Ablehnung wendet sich Herr Shawahn an die Beratungs-/Begleitstelle 3, um eine Unterstützung für die Schulanmeldung zu erhalten.

Die Beratungs-/Begleitstelle 3 stellt ein temporäres Projekt dar, das in mehreren Stadtteilen initiiert wurde, um mehrsprachige Begleitungen anbieten zu können. Die Begleiter*innen haben keine spezifische Ausbildung und sind geringfügig beschäftigt. Bei dem Gruppeninterview mit Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 3 wird thematisiert, dass Familien nicht nur in Bezug auf den Schulbesuch ihrer Kinder, sondern auch mit anderen Problemen oft alleine gelassen würden und nicht über Beratungs-/Unterstützungsnetzwerke in ihrer Umgebung informiert seien: »Das bleibt lange Zeit, ein Jahr, zwei Jahre so im Dunkeln. Bis die hier hierkommen. Und dann zeigen wir und dann schicken wir Leute mit ihnen« (IP19, Z. 51–53). Die Mitarbeitenden in der Beratungs-/Begleitstelle 3 betonen ihre Bedeutung als eine »Brücke [...], eine Verbindung zwischen Familie und Schule« (IP19, Z. 891) vor allem für diejenigen, die in einer Wohnung leben und somit nicht in die Unterbringungsstruktur für Schutzsuchende eingebettet sind. Sie beobachten, dass Eltern keine Kenntnisse über wesentliche Anlaufstellen hätten und auch mit der Kommunikation mit dem Schulpersonal in der deutschen Sprache überfordert seien (IP19, Z. 892–896). Kritisiert wird, dass Eltern »so einen Pucken Papier von der Schule zugesandt bekommen, aber sie verstehen nichts. Da geht es dann um Schulanmeldung, da geht es ums Essenbild. Es wird aber nichts in deren Sprache übersetzt, sondern es ist alles auf Deutsch« (IP19, Z. 187–190). Zudem wird das in den behördlichen Briefen verwendete verwaltungssprachliche Register als »Aktendeutsch« (IP19, Z. 196) bzw. »Hürdendeutsch« (IP19, Z. 197) klassifiziert – was auf eine zusätzliche Barriere im Vergleich zum gesprochenen Deutsch als Umgangssprache verweist.

Auch im Interview mit Mitarbeitenden der Bildungsbehörde wird eine Perspektive eingenommen, in der eine fehlende Begleitung von Familien als eine Ursache für Verzögerungen beim Schulzugang gedeutet wird. Auf eine Rückfrage zu Wartezeiten (im Wortlaut: »wie meinen Sie, dauert etwas länger?«), antwortet der/die befragte Behördenmitarbeiter*in:

»Zw- also höchstens drei Wochen so in dem Zeitraum und das ist ok. Also die Familien sind in der Regel auch wirklich verständnisvoll so. Es sei denn natürlich, sie- die haben es versäumt und sind seit einem Jahr in Deutschland. Und keiner hat denen gesagt, wie sie was zu machen haben, das sind so eher Menschen, die nicht begleitet werden, die nicht in einem Übergangwohnheim sind, die quasi schon privat dann hier wohnen« (IP21, Z. 112–121).

Es wird ein Kontrast bezüglich der Wartezeiträume für den Schulzugang gebildet von »höchstens drei Wochen« für diejenigen, die begleitet und innerhalb der *staatlichen* Unterbringungsstruktur sind und von »einem Jahr« für diejenigen, die »privat dann hier wohnen« und nicht begleitet werden. Eine Wartezeit von drei Wochen wird als akzeptabel (»ok«) bewertet und argumentativ dadurch gestützt, dass dies auch von den Eltern akzeptiert werde. In der Darstellung des/der Behördenmitarbeiter*in ist bei längeren Zeiten der Schulabstinenz nicht der Staat verantwortlich, sondern die Eltern werden dafür responsabilisiert (»sie haben es versäumt«), keinen Zugang zu Anlaufstellen und Netzwerken und damit Informationsquellen (»keiner hat denen gesagt, wie sie was zu machen haben«) gefunden zu haben.

An dieser Stelle möchte ich auf die Erfahrung der Familie Gujjar (IP2) zurückgreifen. Herr Gujjar, der aufgrund eines Arbeitsverhältnisses eine Aufenthaltserlaubnis im Rahmen der Rechtszone II (Kap. I.3.3) besitzt, holte im Frühjahr 2018 seine Ehefrau und die beiden Kinder aus Pakistan nach. Auch hier zeigte sich, dass die Familie anfänglich kein Wissen über das Schulsystem, die lokalen Abläufe für eine schulische Einmündung oder lokale Beratungsstrukturen besaß.² Im Interview wurde die Frage danach, ob sie Informationen zum Schulsystem und Schulbesuch in der Ausländerbehörde erhalten hätten, von der Familie Gujjar verneint. Im Fall von der Familie Gujjar wird exemplarisch deutlich, dass die im Migrationskontext besonders zentralen, zumeist unumgänglichen staatlichen Stellen wie die Ausländerbehörde oder das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge kein Bestandteil der staatlichen Informationsstruktur zum Recht auf Bildung des Kindes und insbesondere zur Schulpflicht sind. Stattdessen wird die Verantwortung den Familien und gewissermaßen dem Zufall übertragen, inwiefern diese Zugänge zu qualifizierten Informationsnetzwerken und zentralen Stellen finden. Zwar soll über die melderechtliche Erfassung und Datenübermittlung der Meldebehörde an die Bildungsbehörde sichergestellt werden, dass die Schulpflicht von Kindern und Jugendlichen im Schulalter erfüllt wird. Jedoch erfolgt eine solche Überprüfung nach Angaben der Bildungsbehörde erstens nur ein bis zwei Mal im Jahr (s. Kap. III.2.3), wodurch sich Monate ohne Schulzugang summieren können. Zweitens werden Eltern in deutscher Sprache angeschrieben, was eine wesentliche Hürde für die Informationsaufnahme darstellen kann, wie etwa im Interview mit der Beratungs-/Begleitstelle 3 durch Bezeichnungen wie »Hürdendeutsch« und »Aktendeutsch« kritisch angemerkt wurde (s. oben). Drittens werden damit nicht diejenigen Fälle erfasst, in denen eine prekäre Wohnsituation die melderechtliche Registrierung verhindert – wie beim Ausgangsfall der Familie Shawahn (IP3) und auch bei der Familie Ahmadi (IP5, Fall 2, Kap. IV.2.2).

1.5 »sie müssen es anmelden, das ist Kinderrecht« – die Rolle privater sozialer Netzwerke bei der Durchsetzung von Rechtsansprüchen

Zurück zum Fall der Familie Shawahn: In Begleitung des/der Mitarbeiter*in der Beratungs-/Begleitstelle 3, die/der Deutsch-Arabisch übersetzen kann, fragt Herr Shawahn eine Woche nach seinem ersten Versuch erneut bei der Grundschule nach einem Schulplatz für seinen Sohn Odoi.

2 Im Interview stellte sich zudem heraus, dass die Familie nicht über die Möglichkeit der Beantragung von Kindergeld informiert war, bzw. antizipierten die Eltern, dass es sich um eine sozialstaatliche Fürsorgeleistung handelt. Die Eltern betonten, dass sie ihren Lebensunterhalt aus eigenen Mitteln bestreiten wollten. Ich lese dies auch als eine Reaktion auf ein antizipiertes soziales Deutungsmuster, wonach Migrant*innen unterstellt wird, aufgrund von sozialstaatlichen Leistungen nach Deutschland zu kommen. Ich versuchte im Nachgespräch darzulegen, dass es sich beim Kindergeld um eine familienpolitische Leistung handelt, die Familien unabhängig ihres Einkommens zusteht und die auch ich für mein Kind in Anspruch nehme.

[Herr Shawahn stellt den Dialog nach (IP3, Z. 237–239):]

- »- Warum kommen Sie jetzt, vor 5 Tagen hatte ich noch zwei Plätze.
- Was ist das für ein Spiel? Gibt es einen Platz oder nicht? Vor einer Woche war ich da.«

Herr Shawahn erklärt, dass es keine Lösung gegeben habe: »Der Chef in der Verwaltung war sehr Nazi« (IP3, Z. 241–242). Er habe zunächst beschlossen »das Problem bis nächstes Jahr« zu belassen (IP3, Z. 243). Kurz nach den beiden gescheiterten Versuchen einer Schulanmeldung des Sohnes Oдай besucht die Familie Shawahn eine befreundete Familie, »eine deutsche Familie« (IP3, Z. 245). Die erste Frage, die bei dem Besuch gestellt worden sei, sei die nach der Schulsituation gewesen. [Herr Shawahn stellt den Dialog nach (IP3, Z. 248–254):]

- »- Wie war die Wohnung und die Kinder, hast du sie in der Schule angemeldet?
- Nein.
- Warum nicht?
- Weil es keinen Platz gibt.
- Was? Das geht nicht, sie müssen es anmelden, das ist Kinderrecht!«

Die deutsche Familie habe dann bei der Schule angerufen. Nach drei Tagen habe Herr Shawahn einen Anruf von der Schule erhalten: »Sie können mit Ihrem Kind kommen, es gibt einen Platz. Dann kam [Mitarbeiter*in Schulverwaltung] zu mir [Herr Shawahn imitiert die Stimme und Gestik der Person]: Das ist ein Missverständnis, ich bin kein Rassist, guck, ich bin Schwarz, wie kann ich rassistisch sein?« (IP3, Z. 259–264).

Trotz der Begleitung durch den/die Mitarbeitende*n der Beratungs-/Begleitstelle 3 gelingt Herrn Shawahn die Schulanmeldung auch beim zweiten Versuch nicht. Wieder werden kapazitative Engpässe genannt, die es – so kommt es bei Herrn Shawahn an – vor einer Woche, als er sich bereits alleine an die Schule gewandt hatte, laut der Person in der Verwaltung noch nicht gegeben hätte. Herr Shawahn fühlt sich nicht ernst genommen und deutet die erneute Ablehnung als rassistisch (»sehr Nazi«). Dabei geht die Unterstellung der rassistischen Handlung des/der Verwaltungsmitarbeiter*in nicht, wie sich weiter unten zeigt, mit seiner/ihrer Identifizierung als natio-ethno-kulturell ›deutsch‹ einher, sondern scheint sich eher auf die institutionelle Repräsentanz und Gatekeeper-Rolle der Person, die Ablehnung und die Art und Weise, wie diese Ablehnung kommuniziert wurde, zu beziehen, die für Herrn Shawahn nicht nachvollziehbar ist.

Herr Shawahn sieht in Folge der erneuten Ablehnung der Grundschule zunächst keine weitere Handlungsoption und beschließt, mit einem erneuten Anmeldeversuch bis zum nächsten (Schul-)jahr zu warten. Jedoch kommt es in Folge des Besuchs bei einer befreundeten Familie, die natio-ethno-kulturell als ›deutsch‹ markiert wird, zu einer Wende: Sie scheint über Kinderrechte informiert zu sein und macht gegenüber der Familie Shawahn deutlich, dass der Sohn ein Recht auf Bildung hat, und dass die

Ablehnung des Schulbesuchs durch die Schule diesem entgegensteht und damit nicht akzeptabel ist. Durch die Interaktion zwischen der Familie Shawahn und der befreundeten Familie bildet sich ein Anspruchswissen (Kap. II.1.3) heraus, welches von dem Deutungsmuster ›Schulablehnung als nicht (Kinder)rechtskonform‹ bzw. ›Schulbesuch als Kinderrecht‹ getragen ist. Darüber hinaus scheint die Intervention der befreundeten Familie und ihre natio-ethno-kulturelle Verortung als ›deutsch‹ als relevanter Faktor für den Erfolg der Schulanmeldung – und damit als besonders erfolgsversprechendes soziales Kapitel – gedeutet zu werden. Grundsätzlich geht auch aus den anderen Interviews nicht eindeutig hervor, woran die Verortung als ›deutsch‹ genau festgemacht wird, ob es sich um die deutsche Staatsangehörigkeit, Deutschsprachkenntnisse oder darüber hinausweisende askriptive Merkmale handelt.

Auch in anderen Interviews mit Eltern (und Jugendlichen) zeigt sich, dass private Unterstützungspersonen relevant bei der Bewältigung des Schulzugangs sind. So berichtet etwa Arash (IP10), der 2012 als 13-Jähriger mit seinen Eltern nach Deutschland und als Asylsuchender zunächst in eine Aufnahmeeinrichtung in NRW gekommen war: »Wir hatten Glück, wir haben eine Person gefunden in der Stadt, der war auch Perser und der war seit 13, 14 Jahren schon da und am Anfang hat er uns halt ein bisschen geholfen, also hat er mich da hingebacht, hat dann für mich gesprochen und so« (IP10, Z. 121–124). Dank der Unterstützung dieser natio-ethno-kulturell als ›Perser‹ verorteten Person gelingt Arash nach ein paar Monaten Wartezeit die Einmündung in eine Vorbereitungsklasse.³ Bei dem Umzug von Arash mit seinen Eltern nach Bremen Mitte 2014 wird die Familie bei der Suche nach einer Schule für Arash von bereits in Bremen ansässigen Verwandten unterstützt.

In anderen Interviews werden natio-ethno-kulturell als ›deutsch‹ markierte Personen – »Deutsche Freundin« (IP4, Z. 469), »Deutsch friends« (IP9, Z. 20), »German friend« (IP7, Z. 191) – als relevante Unterstützer*innen für die Bewältigung von bürokratischen Angelegenheiten und schulbezogenen Belangen identifiziert und aktiviert. Darüber hinaus werden sie als valide Informationsquelle für das Schulsystem, für Abläufe und für Rechtsansprüche betrachtet.⁴ Bei der Familie Zaidan wird das Phänomen ›German friend‹ im Zusammenhang mit der Herausbildung von Anspruchswissen bedeutsam, was ich an dieser Stelle ergänzend analysieren möchte.

Frau Zaidan gelangt mit ihrem 11-Jährigen Sohn Qamar und einem Kleinkind im Sommer 2018 über den Familiennachzug im Rahmen der Rechtszone III von Syrien

3 Angemerkt sei an dieser Stelle, dass es an der lokalen Gesamtschule keine Möglichkeit der Schuleinmündung (etwa über eine Vorbereitungsklasse) für Arash gegeben hatte. Daher musste er für die Dauer von einem Jahr eine Schule in einer anderen Stadt besuchen, der Hin- und Rückweg zur Schule habe jeweils eineinhalb Stunden gedauert.

4 Was an dieser Stelle zumindest als Frage festgehalten werden kann, ist, ob die Betonung »deutsche« Freunde zu haben im Zusammenhang mit dem Integrations-Paradigma zu analysieren wäre. Mit der Erwähnung könnte auch der symbolische Status dargestellt werden, die in politischen und gesellschaftlichen Diskursen geforderte ›Integrationsfähigkeit‹ erfolgreich bewiesen zu haben, indem freundschaftliche Beziehungen mit Repräsentant*innen der Dominanzkultur (Rommelspacher 1998) geknüpft wurden.

zu ihrem Ehemann nach Bremen.⁵ Die Familie kommt zunächst in ein Übergangswohnheim. Der Sohn Qamar wird ohne den Einbezug der Eltern als Ergebnis der Kommunikation zwischen Mitarbeitenden des Übergangwohnheims und der Bildungsbehörde (s. hierzu Fall 4, Kap. IV.4.3) nach drei Monaten Wartezeit im Vorkurs der Oberschule 3 platziert. Frau Zaidan beginnt, sich mit dem deutschen Bildungssystem auseinanderzusetzen und erfährt, dass es auch die Schulform Gymnasium gibt. Sie ist mit der Platzierung an einer Oberschule nicht einverstanden und möchte, dass ihr Sohn auf ein Gymnasium wechselt. Sie nimmt die Information auf, dass es ein Recht auf eine freie Schulwahl gibt: »Many friends, Deutsch friends, told me we have the right to choose other schools. «Lachend» So we took our trip» to find a better school»« (IP9, Z. 19–22). Anknüpfend an den Ausgangsfall der Familie Shawahn (IP3) ist hier besonders interessant, dass es nicht nur um die Information des Rechts auf freie Schulwahl an sich geht, die in den Wissensbestand von Frau Zaidan eingeht und als Anspruchswissen handlungsleitend für die Suche nach einer »better school« wird. Darüber hinaus zeigt sich in der Benennung der Absender*innen dieser Information »many friends, German friends«, dass die Wissensressource einen besonderen Stellenwert erhält. Mit dem Ausdruck »many friends« wird eine unbestimmte größere Anzahl von Personen angedeutet, von denen dieser Wissensbestand kollektiv geteilt und an sie herangetragen wird. Durch den Nachschub »Deutsch friends« erfährt die quantitative Dimension noch eine Art Qualifizierung für die Validität der Information. Mit anderen Worten ausgedrückt erfährt das Deutungsmuster »Recht auf freie Schulwahl der Eltern« einen symbolischen Mehrwert, da es sich nicht nur um Wissensbestände von Einzelnen, sondern Vielen handelt und – wie auch bei der Familie Shawahn – »die Deutschen selbst« Frau Zaidan diese Rechtskenntnis übermitteln haben. Dadurch wird ihr Handeln und ihr »right to claim rights« (Isin 2009, S. 371) bezüglich einer Schulumplatzierung in mehrfacher Hinsicht begründet, gerechtfertigt und legitimiert. Nach erfolglosen Versuchen, Gymnasien telefonisch zu kontaktieren oder ohne weitere Begleitung direkt aufzusuchen – »they were not willing to listen to us« (IP9, Z. 43–44) –, deutet Frau Zaidan zudem die Begleitung durch natio-ethno-kulturell als »deutsch« verortete Unterstützer*innen als notwendige Voraussetzung, um überhaupt eine Chance auf die Durchsetzung eines Gymnasialbesuchs ihres Sohnes zu haben: »Then we tried to find Deutsch people friends to go with us to the schools. Because otherwise they do not listen to us, not to migrants, no no« (IP9, Z. 25–26).

Auch in Interviews mit anderen institutionellen Akteur*innen wird die Einschätzung geteilt, dass zur Durchsetzung von Anliegen und Rechten von migrierten Familien in unterschiedlichen Belangen die Begleitung von natio-ethno-kulturell als »deutsch« Verorteten erfolgsversprechender sei. So erklärt eine befragte Gymnasialleitung: »sobald da jemand da ist, der Deutsch spricht, der sich hier auskennt, hat das gleich eine andere Wirkung« (IP28, Z. 374–376). Die Gymnasialleitung führt für ihre These ein Beispiel an:

5 Herr Zaidan wurde 2016 subsidiärer Schutz zuerkannt – was zu jener Zeit eine zweijährige Sperrfrist für den Familiennachzug impliziert hat (Kap. I.3.4.1), sodass dieser seine Angehörigen erst zwei Jahre später nachholen konnte.

»Also wenn jetzt- wenn jetzt ein syrischer Vater mit seinem Kind hier ankommt und sagen, ja nee, gehen Sie bitte dahin, dann sagen die natürlich nicht, ja ich will aber jetzt. Also, jetzt machen Sie mal, sondern das würden Deutsche machen. Die gehen dann einfach wieder und dann wundern sie sich manchmal, dass sie nichts erreichen. Ja? und während wenn jemand hinter sitzt, der was weiß ich von einer Organisation ist oder ehrenamtlich besonders engagiert ist. Natürlich läuft da mehr« (IP28, Z. 380–387).

Am fiktiven Beispiel eines syrischen Vaters – der damit figurativ eine ganze natio-ethno-kulturelle Gruppe symbolisiert – stellt die Schulleitung pauschalisierend eine mangelnde Durchsetzungsfähigkeit von natio-ethno-kulturell ›nichtdeutsch‹ verorteten Eltern fest und begründet dies mit einem angepassten Verhalten: Ansagen von institutionellen Akteur*innen (›ja nee, gehen Sie bitte dahin‹) würden befolgt, es werde kein Widerspruch dagegen eingelegt und nicht auf das eigene Anliegen (›ich will aber jetzt‹) bestanden. Das beschriebene Regel-befolgende, devote Verhalten führt in der Interpretation der Schulleitung mehr oder weniger selbst verschuldet nicht zum gewünschten Erfolg: »dann wundern sie sich manchmal, dass sie nichts erreichen«. Im Gegensatz dazu zeichne »Deutsche« aus, dass sie sich so nicht behandeln ließen (›das würden Deutsche nie machen‹), stattdessen auf ihr Recht bestünden und institutionellen Akteur*innen ihrerseits einen Auftrag erteilten: »Also jetzt machen Sie mal«. Diese Gegenüberstellung von Eigenschaften und Verhaltensweisen von als ›syrisch‹ (devot) und ›deutsch‹ (durchsetzungsfähig) Verorteten führt zu der Lösung, dass die Begleitung durch Vertreter*innen von »Organisationen« oder »ehrenamtlich besonders engagiert[en]« Personen, idealerweise von ›Deutschen‹ notwendig ist, damit migrierte Familien ihre Anliegen durchsetzen (können).

Im Vergleich der Erzählausschnitte von Herrn Shawahn, Frau Zaidan und der Schulleitung ist bemerkenswert, dass alle drei das gleiche Problem wahrnehmen und beschreiben, nämlich, dass ohne eine Begleitung Anliegen und Rechtsansprüche nicht oder schlechter durchgesetzt werden können. Alle drei gelangen zu der Lösung, dass die Begleitung von ›Deutschen‹ relevant dafür ist, die Chance auf Durchsetzung von Anliegen und Rechten zu erhöhen. Jedoch unterscheiden sich die Deutungen: Herr Shawahn und Frau Zaidan begründen die Lösung mit ihren jeweiligen Erfahrungen, von institutionellen Akteur*innen nicht (an)gehört und ernst genommen zu werden. Beide nehmen eine sie benachteiligende Behandlung wahr und verorten das Problem bei den *Institutionen*. Herr Shawahn unterstellt dem/der Mitarbeitenden der Grundschule für die Ablehnung rassistische Motive.⁶ Beide Eltern weisen ein hohes institutionalisiertes Bildungskapital auf (Studienabschluss, akademischer Beruf) und verweisen in den Interviews auf ihre gute sozioökonomische Position in Syrien. Dies deckt sich mit Erkenntnissen aus der Diskriminierungsforschung, denen zufolge Befragte mit höherem formalen Bildungskapital Ausgrenzung stärker wahrnehmen (El-Mafaalani et al. 2023, Kap. II.1.4). Zudem ist zu bemerken, dass die beiden Interviews mit Familie Shawahn

6 Wie bereits erwähnt (s. oben) geht die Unterstellung der rassistischen Handlung institutioneller Akteur*innen nicht zwingend mit einer Identifizierung als natio-ethno-kulturell ›Deutsch‹ einher.

(IP3) und Frau Zaidan (IP9) nicht mit einem Diktiergerät aufgenommen, sondern protokolliert wurden, was möglicherweise ein offeneres Sprechen und die Thematisierung von erlebter Ungerechtigkeit beförderte.

Die Deutung der Gymnasialleitung, die auf die gleiche Lösung der Notwendigkeit einer Begleitung durch ›Deutsche‹ hinausläuft, weist jedoch eine andere Richtung auf: Das Problem wird im devoten, regelbefolgenden, angepassten und damit nicht-zielführenden Verhalten von migrierten Eltern verortet. Dass Erklärungen für Misserfolge bei ›migrantisch‹ verorteten Familien gesucht werden (Eltern, Kinder, Verwandte), indem bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeschrieben und als defizitär oder ›nicht-passend‹ konstruiert werden, ist ein stabiles soziales und (bildungs-)institutionelles Deutungsmuster (s. Gomolla und Radtke 2009; Amirpur 2016; Kollender 2020). In dem Beispiel der Schulleitung deutet sich bereits an, dass die *Konstruktion* der ›nicht-passenden‹ Eigenschaften, die zum Ausschluss führen, variabel ist. Ist es in diesem Fall das als zu devot empfundene Verhalten, so wird das Verhalten in anderen Fällen als unangemessen (ein-)fordernd bewertet (s. nächstes Phänomen innerhalb dieses Falls). Beides kann als Plausibilisierung einer Ablehnung institutioneller Akteur*innen oder als Legitimierung der Nicht-Anerkennung der Anliegen von Eltern genutzt werden – zumindest, wenn diese ohne eine Begleitung von als ›glaubwürdig‹ eingeordneten Dritten (Ortskundige, Status, ›Deutsche‹) anfragen.

1.6 »man hat denen den Bildungshunger so richtig angesehen« – Direktaufnahme als schulische Handlungsoption

Zurück zum Fall der Familie Shawahn: Während die Durchsetzung des Rechtsanspruchs auf Schule für den Sohn Odai als beschwerlich erlebt wurde, gestaltet sich die Schuleinmündung der Tochter Namika in der Schilderung der Familie Shawahn als problemlos.

Für die Tochter Namika wählt Herr Shawahn in Folge eines Hinweises eines*r Mitarbeiter*in der Beratungs-/und Begleitstelle 3 das Gymnasium 2 an. Bei Namika »war es die 7. Klasse, das ging schnell, sie ging nach einem Monat auf ((Name Gymnasium 2)), weil Namika in der 7. Klasse war« (IP3, Z. 280–281). Herr Shawahn sei »einfach in die Schule gegangen ((Gymnasium 2)), Hilfe hatte ich vom Sekretariat« (IP3, Z. 289–290).

Abgesehen von der Empfehlung durch eine*n Mitarbeiter*in der Beratungs-/und Begleitstelle 3 werden im Interview mit der Familie Shawahn keine weiteren Begründungen genannt, die darauf schließen lassen, dass die schulische Konstitution als *Gymnasium* entscheidend für die Anwahl des wohnortnahen Gymnasiums 2 war. Die Schulaufnahme der Tochter Namika gelingt durch die schulische Direktanmeldung im Frühjahr 2016.

Die Erfahrung veranschaulicht zum einen, dass das Gymnasium 2 im Frühjahr 2016 bereits über einen Vorkurs im Sek I-Bereich verfügte und damit Teil der Opportunitätsstruktur für die Beschulung migrierter Kinder und Jugendlicher war (Kap. III.2.1). Zum anderen wird deutlich, dass zu jenem Zeitpunkt schulische Direktaufnahmen noch eine Option für den Schulzugang darstellten (Kap. III.2.3). Im Interview mit der Leitung des Gymnasiums 2 Anfang 2019 wird der Weg der direkten Schulaufnahme ausgeschlossen:

»Ganz häufig kommen Eltern persönlich, aber die weisen wir dann- verweisen wir dann an die Behörde. Und das ist auch weniger geworden in den letzten Jahren. Also am Anfang war das natürlich alles chaotischer und der Weg ging aber immer über die Behörde. Die müssen ja auch registriert werden und dass eben auch die Behörde weiß, wie viele Kinder wir hier aufgenommen haben. Wir haben ja auch nur begrenzte Kapazität und das muss ja gut verteilt werden dann auf alle Schulen. Aber kommen tun die auch manchmal und fragen. Und dann müssen wir den Kontakt zur Behörde dann herstellen« (IP27, Z. 38–46).

Die Problembeschreibung ›Eltern fragen direkt in der Schule nach‹ wird mit der Lösung des Weiterverweises an die Bildungsbehörde beantwortet. Plausibilisiert wird dies einerseits mit lokalen Vorgaben – die Behörde muss informiert, Kinder müssen registriert werden – und andererseits mit der Allokationsstruktur, die die Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf die Schulen (Makro-Ebene) und die begrenzte Kapazität der einzelnen Schule (Meso-Ebene) betrifft. In Bezug auf die Gelingensbedingungen einer Aufnahme über eine schulische Direktanfrage sollen einige relevante Aspekte multiperspektivisch reflektiert werden:

Nicht nur die Leitung des Gymnasiums 2 (IP27, Zitat weiter oben), sondern auch die anderen beiden Gymnasialleitungen bezeichnen die Anfangsphase als »chaotisch« (s. IP28, Z. 1425): Kinder und Jugendliche seien »wild« (IP27, Z. 8; IP24, Z. 79) durch die Bildungsbehörde zugewiesen und gleichzeitig die Schulen von Eltern aufgesucht worden. Dies verweist zum einen auf Komplikationen im Zuge der Implementierungsphase des zentralisierten Zuweisungsmodells, welches das dezentrale Modell der Schulaufnahme durch elterliche Direktanfragen ablösen sollte (Kap. III.2.3). Zum anderen war in der Anfangsphase der gymnasialen Öffnung ein Platzierungsverfahren vorherrschend, das auf ein nicht-schulformdifferenziertes Modell schließen lässt (Emmerich et al. 2017, S. 216–217; Kap. III.2.1), wie in den Beschreibungen der Gymnasialleitungen deutlich wird: Bei der Zuweisung und Aufnahme von migrierten Kindern und Jugendlichen habe es »keine wirklichen Regeln« (IP24, Z. 79) gegeben, alle seien »erstmal einfach irgendwo beschult« (IP27, Z. 612) worden. Das als ›regellos‹ dargestellte Verfahren wird mit *Fluchtmigration* in Zusammenhang gebracht: »weil es da diese große Flüchtlingswelle gab, die nach Deutschland kam« (IP24, Z. 39–40), »2015, großer Ansturm der Flüchtlinge« (IP 27, Z. 605–606) und »Also jeder, der 2015 Fernsehen geguckt hat, wusste, dass es auf uns zukommt« (IP28, Z. 542–543). Die symbolträchtige und naturgewaltige Metaphorik knüpft an mediale Diskurse und damit verbundene hegemoniale Deutungsmuster an, die ›Fluchtmigration‹ mit Kontrollverlust assoziieren und als eine Apokalypse (für den deutschen Nationalstaat) erscheinen lassen (s. Engel et al. 2019) – was sich schließlich auch in der Wahrnehmung der Gymnasialleitungen in Bezug auf die Bildungsorganisation niederschlägt.

In diesem Kontext wird die gymnasiale Öffnung von den befragten Gymnasialleitungen unterschiedlich gerahmt und begründet: Die Leitung des Gymnasiums 2 führt die Öffnung der Gymnasien auf den *quantitativen Druck* bei einer gleichzeitigen Verknappung anderer schulinstitutioneller Optionen zurück:

»Früher hatten wir ja gar keinen Mittelstufenvorkurs und dann kam die große Flüchtlingswelle und dann mussten alle Gymnasien auch in der Mittelstufe Vorkurse einrichten, weil die Kinder gar nicht verteilt werden konnten. Also die mussten ja irgendwo beschult werden« (IP27, Z. 573–577).

Im Rahmen der naturkatastrophischen Apostrophierung der Migration (»Flüchtlingswelle«) wird die gymnasiale Öffnung als eine Notlösung für die Sicherstellung der Beschulung der neu ankommenden Kinder und Jugendlichen präsentiert. Dem unterliegt die Deutung, dass die Gymnasien eigentlich nicht für diese Art der Beschulung vorgesehen seien, was durch ein historisches Argument gestützt wird (»Früher hatten wir ja gar keinen Mittelstufenvorkurs«) und sich die Öffnung nur aus der Verpflichtung (»dann mussten alle Gymnasien«) heraus erklären lässt, schulische Bildung zu gewährleisten. Zugleich wird in dieser Deutung jedoch auch das Rechtsbewusstsein (Kap. II.1.3) über den *Anspruch des Kindes* auf Bildung deutlich, wie es im Interview mit der Leitung des Gymnasiums 2 auch an anderen Stellen durchscheint: »Also da kenne ich mich jetzt nicht ganz genau aus, aber ich meine, in dem Moment, wo ein Kind in Bremen ankommt hat es auch ein Recht auf Beschulung und muss irgendwo beschult werden« (IP27, Z. 51–53). Der Gymnasialleitung steht damit der universale Bildungsrechtsanspruch des Kindes als Deutungsmuster und Argumentationsgrundlage für die gymnasiale Öffnung zur Verfügung.

Die Leitung des Gymnasiums 1 problematisiert hingegen die Folgen für die Schulformselektion: »Das war am Anfang relativ holprig, weil es da diese große Flüchtlingswelle gab, die nach Deutschland kam, sodass auch, denke ich, die Behörden ein bisschen überfordert waren, *alle sinnvoll zuzuordnen* [herv. J.F.]« (IP24, Z. 39–41). Die gymnasiale Öffnung für die Gruppe der »migrierten Kinder und Jugendlichen« wird zwar als *Vorgabe* der übergeordneten Behörde hingenommen bzw. als behördliche Hilfslosigkeit angesichts eines nicht vorhersehbaren, nicht steuerbaren und überwältigenden Ereignisses (»Flüchtlingswelle«) plausibilisiert. Jedoch wird die *Angemessenheit* der nicht-schulformdifferenzierten Zuordnung im Sinne einer »gymnasialen Passung« in Frage gestellt (s. hierzu auch Funck 2023).

Die Leitung des Gymnasiums 3 stellt die Öffnung ihres Gymnasiums für migrierte Kinder und Jugendliche hingegen als eine *humanitäre* Verpflichtung dar:⁷

»also es gab sehr unterschiedliche Umgangsweisen. Einige haben gehofft, dass dieser Kelch an ihnen vorbeigeht und wir sind irgendwie- haben das so realistisch gesehen und gesagt, nee also- Also erst mal finde ich ist das ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag, auch die Gymnasien müssten sich daran beteiligen und wir haben gesagt, wir machen das« (IP28, Z. 134–139).

Zugleich deutet dieser Erzählabschnitt an, dass trotz der Präsentation einer humanitären Orientierung – die im Vergleich zu anderen Gymnasien als Besonderheit dieser

7 Diese humanitäre Haltung scheint bei der Leitung des Gymnasiums 3 im Verlauf des Interviews auch an anderen Stellen durch (s. unten und Kap. IV.2.10).

Schule und seiner Mitglieder (»wir«) hervorgehoben wird – sowie einer selbstbestimmten Entscheidung und freiwilligen Zustimmung zur Öffnung des Gymnasiums (»wir machen das«) die institutionelle Öffnung auch als *unvermeidbar* eingeschätzt wurde: »haben das so realistisch gesehen«. Insofern wurde mit Pragmatismus (und nicht mit Widerstand) reagiert und aus der Not gewissermaßen eine Tugend gemacht.

Die gelungene Aufnahme von Namika Shawahn (IP3) durch das Gymnasium 2 aufgrund der elterlichen Direktanfrage im Frühjahr 2016 kann außerdem vor dem Hintergrund der ›chaotischen‹ Anfangsphase der gymnasialen Öffnung (Ende 2015 und Anfang 2016) und der noch jungen Implementation des neuen zentralisierten Zuweisungsverfahrens erklärt werden. Jedoch bezeugen mehrere Interviews, dass auch in den Folgejahren schulische Direktaufnahmen optional ermöglicht wurden und sich vor dem Hintergrund einer schul-institutionellen ›Rekontextualisierung‹ von Vorgaben (s. Kap. II.1.2) verstehen lassen.

Das Schulpersonal kann im Kontext eines zentralisierten Schulzuweisungsverfahrens in Konformität mit den Vorgaben reagieren, indem bei elterlichen Direktanfragen an die Bildungsbehörde verwiesen wird bzw. Anfragen an diese weitergeleitet werden, wie es die Schulleitungen des Gymnasiums 1 und 2 zum Interviewzeitpunkt als den stets gewählten Weg beschreiben (IP24, IP27). Das Schulpersonal kann jedoch auch den rechtlich nicht legitimen Weg wählen und Eltern mit ihrem Beschulungsanliegen ohne Weiterverweis bzw. Weiterleitung des Anliegens an eine entsprechende Stelle (Bildungsbehörde) abweisen, so wie es sich bei der Familie Shawahn (IP3) und ihrer Anfrage in der Grundschule zeigte und sich auch im nächsten Fall nachweisen lässt (s. Kap. IV.2.4). Darüber hinaus kann sich das Schulpersonal bei einer Direktanfrage *optional* bei der Bildungsbehörde für die Aufnahme eines bestimmten Kindes einsetzen, indem diese mit der Bitte um Erlaubnis zur Aufnahme kontaktiert wird. In den Interviews mit den Leitungen des Gymnasiums 3 (IP28) und der Oberschulen 1, 2a und 3 (IP23, IP25, IP26) wird die schulische Direktaufnahme als ein auch in den Jahren 2018 und 2019 praktiziertes Verfahren beschrieben. Die Nutzung dieser Handlungsoption ist jedoch an unterschiedliche Bedingungen geknüpft:

In der Oberschule 1 stellt die schulische Direktaufnahme auf Basis einer Rücksprache mit der Behörde eine institutionelle Handlungsroutine dar: über die Hälfte der Vorkurschüler*innen mündete über diesen Weg ein, die andere Hälfte über die behördliche Zuweisung (IP23, Z. 704–716). Auch bei der Oberschule 2a wird versucht, die Aufnahme auf diesem Weg zu ermöglichen, unter der Voraussetzung, dass eine Meldebestätigung vorliegt. Bei der Oberschule 3 muss neben der Bedingung der melderechtlichen Registrierung und der Voraussetzung eines Wohnorts im Umkreis der Schule (lokale Nähe) auch ein kapazitatives Kriterium erfüllt sein: Es müsse sich um eine Platzierung in einem Jahrgang handeln, in dem insb. die Regelklassen nicht »proppenvoll« (IP26, Z. 123) sind. Dann bemühe man sich bei der Behörde um die Aufnahme, denn »das wäre ein Kind, was sehr gut passt, weil wir hier in dem Jahrgang noch Plätze haben« (IP26, Z. 131–132). Insofern ist die schulische Passung eines Kindes an einem kapazitativen Kriterium ausgerichtet, welches den organisatorischen Eigeninteressen der Schule entspricht.

Am Gymnasium 3 hingegen erscheinen die Bedingungen für die Wahl des Handlungsschritts, eine direkte Schulaufnahme durch die Rücksprache mit der Bildungsbehörde zu erwirken, weitaus komplexer: Wenn »Eltern besonders drängeln« sei dies »kein

Grund, warum wir sie deswegen aufnehmen« (IP28, Z. 358–359). Der Begriff des »Drängelns« legt ein unangemessen forderndes Verhalten nahe in Bezug auf etwas, das jemandem nicht – oder noch nicht – zusteht. Im Anschluss an das vorangegangene Phänomen innerhalb dieses Falls (Kap. IV.1.5) ist auffällig, dass dieselbe Gymnasialleitung, die anhand der Figur ›syrischer Vater‹ ein ›devotes Verhalten‹ zum Auslöser dafür erklärt, dass migrierte Eltern ihre Anliegen nicht durchsetzen könnten, nun ein diesem entgegengesetztes, forderndes Verhalten ebenfalls problematisiert. Dies unterstreicht, dass Eigenschaften für eine schulische oder auch ›kulturelle‹ Nicht-Passung variabel konstruiert und eingesetzt werden können, um einer bestimmten (institutionellen) Konsequenz oder Lösung ex post Sinn zuzuweisen. Die Gymnasialleitung erklärt, dass

»Eltern manchmal [...] das Schulsystem gar nicht [kennen, J.F.] und die denken so, mein Kind muss aufs Gymnasium, weil mein Kind soll eine tolle Zukunft haben und muss studieren und deshalb können sie sich für ihr Kind erstmal nur ein Gymnasium vorstellen. Dann hören die sich natürlich um. Das heißt es gibt bestimmte Schulen, die [...] haben den Ruf und bestimmte Schulen, die haben den Ruf und dann sagen die, gut mein Kind muss irgendwie jetzt, was weiß ich aufs ((Name Gymnasium 2)). Das machen die beim ((Name Gymnasium 5)) und beim ((Name Gymnasium 1)) wahrscheinlich genauso, aber bei uns tauchen dann halt auch immer Eltern auf« (IP28, Z. 341–344).

Die Problemwahrnehmung und Argumentation der Gymnasialleitung baut sich wie folgt auf: Eltern wünschen die Beschulung an einem Gymnasium, da sie mit diesem Weg die Aufnahme eines akademischen Bildungsgangs und die Perspektive auf eine erstrebenswerte gesellschaftliche Position verbinden (»eine tolle Zukunft«). Die Gymnasialleitung stellt damit eine idealistische Bildungsaspiration fest (Roth et al. 2010, S. 179, Kap. II.1.3). Jedoch wird die Bildungsaspiration als ›zu hoch‹ und als nicht realistisch bewertet, indem zugleich argumentiert wird, dass Eltern »manchmal« keine Kenntnisse über das Schulsystem hätten. Dies bildet einen Widerspruch zur weiteren Feststellung der Gymnasialleitung, dass sich Eltern über das Schulsystem und den Ruf von Schulen informieren: »Dann hören die sich natürlich um«. Zwar wird durch das Adverb »manchmal« die Aussage über die Unkenntnis des Bildungssystems und seiner Möglichkeiten in ihrer Pauschalität relativiert, jedoch operiert hier eine verallgemeinernde Deutung, wonach migrierte Eltern nicht in der Lage seien, die schulische Passung zwischen ihren Kindern und einem Gymnasium einschätzen zu können – selbst wenn sie sich informiert haben. Wenn migrierte Eltern am Gymnasium »auftauchen«, besteht seitens der Institution zunächst ein Zweifel daran, dass sich die Kinder für ein Gymnasium eignen – es sei denn, sie erscheinen in Begleitung entsprechend glaubwürdiger Dritter (Kap. I.1.5). Dazu zählen »Betreuer oder Mentoren [...], also Leute, die sich ehrenamtlich kümmern oder die über eine Organisation da jetzt aktiv sind« (IP28, Z. 364–367). Die Gymnasialleitung stellt diesbezüglich fest: »Also die Betreuer kennen ja auch manchmal die Schullandschaft, die können dann [...] die Kinder auch einschätzen« (IP28, Z. 360–362). Die spezifischen Kriterien für eine gymnasiale Passung werden an dieser Stelle nicht offenbart. Zwar wird – wie bereits bei den Eltern – auch bei den Betreuer*innen mit dem Adverb »manchmal« auf der semantischen Ebene die Aussage in ihrer Pauschalität einge-

schränkt, jedoch kündigt sich im Inhalt der Regelfall an, dass die Begleiter*innen im Gegensatz zu den Eltern eine glaubwürdigere Quelle für die Einschätzung der gymnasialen Passung darstellen.

Wie die Leitung des Gymnasiums 3 mit elterlichen Direktanfragen umgeht, scheint von dem über den Sichteindruck und die elterliche Präsentation vermittelten *Initialgefühl* über eine ›gymnasiale Passung‹ abzuhängen. Der Eindruck ist ausschlaggebend dafür, ob sich diese bei der Bildungsbehörde für eine Aufnahme des anfragenden Kindes oder Jugendlichen einsetzt oder eine entsprechende Handlung unterlässt. Schätzt die Gymnasialleitung etwa ein, dass die anfragenden Kinder »hier immer nur [...] unglücklich werden« (IP28, Z. 433), wird die Bildungsbehörde nicht kontaktiert. Wird jedoch durch den Sichteindruck bei dem oder der Entscheidungsträger*in das – wie ich es im Folgenden bezeichnen werde – »Gymnasialgefühl« (s. auch Funck 2023, S. 84) ausgelöst, wird die Bildungsbehörde um Erlaubnis zur Direktaufnahme gebeten, wie die Leitung des Gymnasiums 3 an einem Beispiel erläutert:

»also halt wir haben zum Beispiel diesen einen Jungen, der kam hier an, der also wir haben einen christlichen Afghanen, der sozusagen da in der Christengemeinde aktiv ist und dann ist da ein anderer Junge, der ist dann da aufgetaucht, [...] und er hat dieser ((Name eines Vorkursschülers des Gymnasiums 3)) gesagt: ja komm irgendwie hier, du kannst kommen hier zu unserer Schule. Dann sind die hier am nächsten Tag aufgetaucht und dann [...] waren mal die Mutter und die Tochter und der Sohn und die waren irgendwie- [...] also man hat denen so den Bildungshunger so richtig angesehen so. Und dann habe ich gesagt: okay. Ich habe dann die Behörde angerufen: Wie sieht es aus, können wir den aufnehmen? Ja klar. Und hat der [...] diesen Aufnahmetest auch gemacht, super gemacht und [...] man hat nun gleich gemerkt so, dass es für den irgendwie eine Schule ist, wo er irgendwie auch sich gut entwickeln kann. So und das hat sich auch als richtig rausgestellt. Also manchmal hat man ja auch immer so ein ganz gutes Gefühl, ob das denn irgendwie klappt. Ja« (IP28, Z. 979–1000).

In der Schilderung der Gymnasialschulleitung zeigt sich ein emotionaler Beweggrund für die Wahl des Handlungsschritts, die Behörde bzgl. einer Schulaufnahme zu kontaktieren. Die anfragende Familie wird von ihr als eine wahrgenommen, die eine hohe Bildungsaspiration aufweist und sich in einer Art und Weise präsentieren kann, die von der Schulleitung nicht als zu fordernd (s. »drängelnde Eltern«) oder zu devot (s. »syrischer Vater«) eingestuft wird: Der Gymnasialkandidat wird durch einen befreundeten Vorkursschüler an die Schule gebracht; die Familie wird als geflüchtet, christlich und afghanisch wahrgenommen; die Mutter und die Tochter werden als Begleitpersonen benannt. Dies deutet darauf hin, dass die religiöse Verortung der Familie, das Auftreten weiblicher Begleitpersonen aus Afghanistan – einem Land, das in Verbindung mit den Taliban für die Unterdrückung von Christ*innen und Frauen (im Bildungsbereich) medial bekannt ist – sowie die phänotypische Erscheinung der Familie die Wahrnehmung der Gymnasialleitung prägen: »also man hat denen den Bildungshunger so richtig angesehen«. Mit ihrem geschulten Blick erkennt die Gymnasialleitung sofort ein existentielles Bedürfnis nach Bildung, das sie zu rühren scheint und bei ihr »ein ganz gutes Gefühl, ob das denn irgendwie klappt« (das ›Gymnasialgefühl‹) auslöst.

Folglich wird die Schulaufnahme als eine ungebrochene Erfolgsgeschichte dargestellt, in der alle Akteur*innen idealtypisch agiert (Behörde, Schule) bzw. sich präsentiert haben (Eltern, Kind). Die anfänglich humanitär-emotional begründete Bereitschaft zur Aufnahme (»Bildungshunger«, humanitäre Haltung der Schulleitung) und gefühlsbasierte Einschätzung zur gymnasialen Passung der Gymnasialleitung (»ein ganz gutes Gefühl«) erfährt durch die Erwähnung eines bestandenen Aufnahmetests (»super gemacht«) auch eine *leistungsbasierte* Rechtfertigung. Durch die Darstellung der antizipierten erfolgreichen Schulperformance des Schülers (»sich gut entwickeln kann«) erfährt die Entscheidung zudem eine *empirische* Verifizierung: »hat sich auch als richtig herausgestellt«.

Auf die Relevanz der in den jeweiligen Gymnasien unterschiedlichen Aufnahmetestverfahren, die zwischen einem Gespräch (Gymnasium 1) oder einer zusätzlichen schriftlichen Prüfung (Gymnasium 2 und 3) variieren können, wird im Rahmen des nächsten Falls weiter eingegangen (s. Kap. IV.2.10). Bei der Tochter Namika der Familie Shawahn (IP3) schien ein solcher Aufnahmetest beim Gymnasium 2 im Frühjahr 2016 noch nicht Bestandteil des schulischen Aufnahmeverfahrens gewesen zu sein.

1.7 Nicht-schulformdifferenzierte Zuweisung und gymnasiale Passung

Zurück zum Ausgangsfall der Familie Shawahn:

Die Tochter Namika geht nach der Vorkursphase in den gymnasialen Regelbetrieb des Gymnasiums 2 über.

In der Anfangsphase der gymnasialen Vorkurse und der nicht-schulformdifferenzierten Vorkursplatzierung, im Rahmen derer die Tochter Namika im Vorkurs des Gymnasiums 2 aufgenommen wurde, stellt dieser Übergang keinen Automatismus dar: Gemäß den Einschätzungen der Leitung des Gymnasiums 1 (ähnlich auch die des Gymnasiums 2) seien in dieser Phase Vorkurschüler*innen »dann wirklich zum Teil nur ein Jahr hier gewesen, um Deutsch einigermaßen zu lernen. Und dann war völlig klar, der reguläre Weg kann hier nicht weitergehen« (IP24, Z. 110–112). Auf der Prozessebene wird in diesem Zitat deutlich, dass in Folge des nicht-schulformdifferenzierten Verfahrens systematisch eine schulische Neuordnung zahlreicher Gymnasialvorkurschüler*innen vorgenommen wurde, d.h. diese wurden nach dem Vorkurs an Oberschulen platziert (IP24, Z. 110; IP27, Z. 21–22). Zudem deutet sich in diesem Zitat eine Haltung an, die sich bei allen Gymnasialleitungen zeigt – unabhängig davon, ob diese die gymnasiale Öffnung als Sicherung des Rechts des Kindes auf Beschulung (IP27), als behördliche Vorgabe fatalistisch akzeptieren (IP24) oder die Unvermeidbarkeit zugunsten einer humanitären Orientierung wenden (IP28): Wie Gymnasialleitungen bereits prophezeiten, so bestätigt sich empirisch, dass eine nicht-schulformdifferenzierte, kapazitativer begründete Zuweisungsorientierung sachlogisch zum systematischen Scheitern des Bildungserfolgs migrierter Kinder und Jugendlichen an Gymnasien führt: »völlig klar, der reguläre Weg kann hier nicht weiter gehen«.

In den Interviews mit institutionellen Entscheidungsträger*innen werden unterschiedliche Perspektiven eingenommen, die einen Schulwechsel im Anschluss an die

gymnasiale Vorkursphase – und damit auch das nicht-schulformdifferenzierte Zuweisungsverfahren – als problematisch erscheinen lassen: So wird z.B. Kind-bezogen argumentiert, indem die mit dem Schulwechsel verbundenen emotionalen und sozialen Konsequenzen für die Schüler*innen herausgestellt werden: »weil die auch hier dann natürlich Freunde gefunden haben und sozial eingebunden sind und dann eine Schule wieder zu wechseln, das ist auch für die Kinder nicht gut. Deswegen ist es wichtig im Vorfeld zu gucken« (IP27, Z. 23–25). Entscheiden sich Gymnasien gegen eine Aufnahme von Vorkurschüler*innen in ihren Regelbetrieb, muss nicht die Schule eine andere Schule suchen, sondern der Wechsel wird durch die Bildungsbehörde organisiert (IP24, Z. 126–127; IP27, Z. 555; IP28, Z. 46–47). Insofern hat die nicht-schulformdifferenzierte Zuweisung auch einen erneuten Verwaltungsaufwand zur Folge. Zudem wird die nach der Vorkursphase stattfindende Abgabe von Schüler*innen von Gymnasien an Oberschulen im Kontext eines generell in Bremen herrschenden »Grabenkampfes« (IP27, Z. 728), bzw. »Kulturkampfes« (IP28, Z. 476) zwischen den beiden Schulformen problematisiert: Demnach würfen Oberschulen den Gymnasien vor, dass ihnen die ›schwierigen Fälle‹ übermittle würden (IP20, Z. 760–762), wie das Zitat einer Gymnasialschulleitung illustriert: »Es gibt Oberschulen, die denken, wir sind irgendwie eigentlich der Vorhof des Bösen als Gymnasium, ((lacht)) weil wir sozusagen die guten Schüler abziehen und die Schüler, die wir nicht mögen, schieben wir ab, was natürlich Unsinn ist« (IP28, Z. 476–479). Der selektive Charakter des Gymnasiums, sowohl im Hinblick auf den generell begrenzten Zugang durch die Dominanz des Leistungskriteriums (s. Kap. III.1.2) als auch bei der Aufnahme von migrierten Kindern und Jugendlichen, wird bestritten. Das Gymnasium erscheint als diesbezüglich zu Unrecht diffamiert, wie auch eine andere Gymnasialleitung befindet: »Es ist vollkommen unnötig, aber es ist immer so ein- ja so ein Konkurrenzdenken und das wird oft auf dem Rücken der Kinder ausgetragen« (IP 27, Z. 730–732). Die Annahme von negativen Zuschreibungen und Konkurrenzdenken wird einseitig den Oberschulen unterstellt – obwohl in Bezug auf die Anwahlzahlen, die auch die Ressourcen einer Schule bestimmen (Kap. III.1.2), in gewisser Weise alle Schulen miteinander konkurrieren. Die Gymnasien erscheinen hierin als zu Unrecht beschuldigt und damit als Opfer von Zuschreibungen. Stützend wird Kind-bezogen argumentiert, dass die von den Oberschulen ausgehende, schulinstitutionelle Konkurrenz sich nachteilig auf die Schüler*innen auswirkt – was sich auch in weiteren Ausführungen im Interview andeutet.

Die unterschiedlichen Argumentationen bzgl. der Problematiken eines Schulwechsels, die das Wohl des Kindes, die Schonung von Verwaltungsressourcen sowie die Wahrung des Schulformfriedens betreffen, begründeten schließlich den Wandel von einem anfänglich nicht-schulformdifferenzierten zu einem auf bildungsadministrative Vorgaben gestützten, schulformdifferenzierten Platzierungsverfahren. Dieses entstand im Austausch zwischen der Bildungsbehörde und den Gymnasien (IP24, Z. 10–15, 609–612), die aus der Sicht der Bildungsbehörde dem nicht-schulformdifferenzierten Zuweisungsverfahren besonders kritisch gegenüberstanden hätten. Die Gymnasien hätten sich darüber beschwert, dass die zugewiesenen Kinder und Jugendlichen nicht zur Schulform gepasst hätten (IP20, Z. 735–767).

Die Leitung des Gymnasiums 1 erläutert die gymnasiale Nicht-Passung oder Passung im Interview anhand von sozialen Kategorisierungen:

»Und da gucken die selber [=Mitarbeitende d. Bildungsbehörde, Anm. J.F.] auch schon ganz gezielt, jetzt sind das Kinder, die das schaffen können. Und wenn sie halt ganz jung sind, dann geht das auch. Wir haben, glaube ich, nicht so die typischen, in Anführungszeichen, F L Ü C H T L I N G S K I N D E R da. Das war in der ersten Kohorte echt nochmal anders. Viele sind mit berufstätigen Eltern dann auch da, die dann nach Deutschland kommen. Manche auch aus Syrien, Türkei. Ach, wo kommen die alle her? Also aus Asien haben wir auch Eltern mit dabei, die einfach hier beruflich neu anfangen. Es sind nicht zwangsläufig alles Flüchtlingskinder, sondern ich sag mal, das ist zum Großteil mittlerweile auch normale Einwanderung, Zuwanderung beruflich bedingt« (IP24, Z. 261–263).

In Bezug auf die gymnasiale Passung der Schüler*innen im gymnasialen Vorkurs kontrastiert die Schulleitung zwei Zustände (»erste Kohorte« vs. danach), die mit dem Platzierungsverfahrenswechsel (nicht-schulformdifferenziert vs. schulformdifferenziert) und einer unterschiedlichen sozialen Zusammensetzung (Herkunftsländer, Aufenthalts- und Statusbedingungen der Eltern) in Verbindung stehen. In der Initialphase (»erste Kohorte«) werden die Vorkursschüler*innen von der Gymnasialleitung als »typische Flüchtlingskinder« charakterisiert, womit weniger ein juristischer Status als vielmehr eine symbolische Kategorisierung angesprochen ist. Auch wenn die Schulleitung die Kategorisierung durch »Anführungszeichen« markiert, wird durch den Inhalt und die folgenden Kontrastierungen der Eindruck vermittelt, dass die Anrufung dieser abstrakten Kategorie ohne die Nennung von Eigenschaften ausreichend und selbsterklärend dafür ist, dass die gymnasiale Passung für die benannte Gruppe ausgeschlossen ist: »echt nochmal anders«.

Die Änderung des behördlichen Zuweisungsverhaltens zugunsten einer gezielten Auswahl von Gymnasialkandidat*innen führt dazu, dass diese als Kinder wahrgenommen werden, »die das schaffen können«. Dies wird sowohl am Alter (»ganz jung«) als auch an der Art der Eimündung in die Aufnahmegesellschaft sowie dem symbolischen Status der Eltern festgemacht, der sich vor allem über eine Berufstätigkeit und »geplante« Migration ausdrückt: »berufstätige Eltern«, »die einfach hier beruflich neu anfangen«, »mittlerweile auch normale Einwanderung«, »Zuwanderung beruflich bedingt«. Im Umkehrschluss wird damit Flucht zu einer nicht-normalen Migration erklärt und die Subjekte »geflüchtete Eltern« haben pauschal keinen beruflichen Status.⁸ In der Figur »typische Flüchtlingskinder« drückt sich ein soziales Deutungsmuster aus, wonach die so Adressierten automatisch mit einem *Mangel* an Bildungskapital assoziiert werden, deren Eltern keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen und die damit gewissermaßen als fähigkeitslos erscheinen. Dahinter verschwinden die institutionellen Versäumnisse zur schulischen Einbindung der Kinder (Wartezeiten beim Schulzugang sowie der Umgang innerhalb der Schulen, s. auch Kap. IV.3.7) und die strukturellen Bedingungen, die z.B. auch die Möglichkeiten einer beruflichen Tätigkeit der Eltern begrenzen: Arbeitsverbote

8 Kinder aus Syrien oder der Türkei scheinen sich hier abzuheben, einerseits von den »berufstätigen Eltern« – wobei sich hier auch die Frage stellt, ob sich die Wahrnehmung des beruflichen Status auf die Art und Qualifikation der Beschäftigung bezieht – und andererseits von den Eltern aus »Asien«, die »einfach hier beruflich neu anfangen« – Eltern aus der Türkei und Syrien scheinen nicht als »asiatisch« wahrgenommen zu werden.

im Asylverfahren (Kap. I.3.4.1), Entwertungen von Zertifikaten (Kap. IV.1.2), Rassismus auf dem Arbeitsmarkt (Huke 2020).

Während im Zitat oben die gymnasiale Nicht-Passung durch die Anrufung einer Figur und symbolischen Kategorie (›typische Flüchtlingskinder‹) erklärt wurde, werden von Gymnasialleitungen *konkrete*, auf das Bildungskapital bezogene Merkmale benannt, die die gymnasiale Nicht-Passung zahlreicher Vorkurschüler*innen in Folge des nicht-schulformdifferenzierten Platzierungsverfahrens begründen: Dies betrifft fehlende, für das Gymnasium erforderliche Fähigkeiten, wie entsprechend alphabetisiert zu sein (IP27, Z. 8–10; IP28, Z. 433) und Englischsprachkenntnisse zu besitzen (IP24, Z. 104; IP27, Z. 18; IP28, Z. 454). Fehlende Deutschsprachkenntnisse werden hingegen – zumindest für die Einmündung in den Vorkurs – nicht als Problem benannt. Außerdem werden von der Leitung des Gymnasiums 2 auch Lücken in der Schulbiografie als Gründe für eine gymnasiale Nicht-Passung benannt: »Denen fehlen ja oft auch ein paar Jahre, wenn die auf der Flucht waren oder eben lange auch gewartet haben auf einen Schulplatz. Dann können die das, selbst wenn sie leistungsstark sind, gar nicht immer schaffen« (IP27, Z. 149–152). Dies lässt eine Berücksichtigung *struktureller* Probleme erkennen, die nicht auf Eigenschaften der Kinder oder ihrer Familien zurückgeführt werden. Stattdessen werden neben der Schulabstinz aufgrund einer Flucht auch die Schulzugangsproblematiken in der *Aufnahmegesellschaft* registriert, die unabhängig von der ›Leistung‹ des Kindes einen Problemfaktor für den Bildungserfolg darstellen können. Zudem wird – ggf. in Kombination mit einem entsprechend fehlenden Bildungskapital – das Erreichen einer biologischen Altersgrenze problematisiert (IP24, Z. 103; IP27, Z. 19), um das Abitur oder einen anderen Bildungsabschluss am Gymnasium erreichen zu können: Es sind »teilweise 17-Jährige aufgetaucht, [...] bei denen klar war, die haben irgendwie kaum Chance noch ein Abitur zu machen zum Beispiel« (IP28, Z. 907–908).

Wie im zweiten Fall aufgezeigt wird, scheinen die Kritikpunkte der Gymnasien im Informationsschreiben Nr. 145/2016 der Bildungsadministration vom September 2016 aufgenommen worden zu sein (s. Kap. IV.2.8), welches als formaler Ausgangspunkt für das schulformdifferenzierte Platzierungsverfahren betrachtet werden kann.

1.8 Elterliche Mitspracherechte beim Übergang von der Grundschule in den Sek-I-Bereich

Was den Schulverlauf des Sohnes Odoi der Familie Shawahn angeht, so zeichnen sich bis zum Interviewzeitpunkt (Mitte 2018) zwei Schulwechsel ab. Der erste Schulwechsel betrifft den Übergang von der Grundschule in die Oberschule 1:

Nach ein paar Monaten des Vorkursbesuchs in der nahegelegenen Grundschule wechselt Odoi in den Vorkurs der Oberschule 1, wie Herr Shawahn erklärt: »Im (Monat) 2016 war er in der Schule, hier in der Grundschule 1. Nur fünf Monate Vorkurs. Dann musste Odoi in eine andere Schule« (IP3, Z. 268–270) – die Oberschule 1 – »wieder ein neuer Vorkurs« (IP3, Z. 276).

Zunächst ist diesbezüglich festzustellen, dass sich im Datenmaterial für alldiejenigen Kinder, die zunächst an einer Grundschule platziert wurden (IP3, IP4, IP7, alle Rechtszone III), ausschließlich Übergänge auf Oberschulen beobachten lassen, auch wenn es wie bei der Familie Rahman (IP4) und Hamidi (IP7) um die Beschulung der Kinder in Regelklassen geht.

Im Ausgangsfall der Familie Shawahn (IP3) stellt es sich so dar, als seien die Eltern nicht weiter in den Entscheidungsprozess zum Übergang vom Vorkurs in der Grundschule in den Vorkurs einer weiterführenden Schule eingebunden worden. Der Übergang auf die Oberschule 1 wurde stattdessen durch institutionelle Akteur*innen entschieden.

Auch bei der Familie Hamidi (IP7) zeichnet sich ab, dass der Übergang der beiden jüngeren Kinder von der Grundschule in die Oberschule 6 von der Bildungsverwaltung entschieden wurde: »at the start of next educational year, they are switch to the Oberschule [...] in regular (subjects). The everythings is managed by the Senatorin ja for Kinder and Bildung. In this period, they did not send me such a form to they should choose or these things« (IP7, Z. 362–365). Obwohl es sich bei der Familie Hamidi um einen Übergang im Rahmen des schulischen Regelsystems handelte, schienen die Eltern weder über das übliche Verfahren informiert noch daran beteiligt worden zu sein. Im Regelverfahren können Eltern in Folge eines Beratungsgesprächs in der Grundschule in einem Formular drei Wünsche für eine weiterführende Schule für ihre Kinder angeben (Kap. III.1.2).⁹

In Bezug auf die Übergänge der beiden Kinder der Familie Rahman (IP4) von der Grundschule (Regelklasse) in die Oberschule 1 entschieden Frau Rahman zufolge ihre Kinder dies selbst: »Ja, meine Kinder hat angemeldet, dann sage, ja darfst du kommen, ist Platz« (IP4, Z. 630–631). Zudem erklärt Frau Rahman in Bezug auf die Schulplatzierung: »und war nicht so perfekt mit Sprache und Gymnasium und Real ist bisschen schwer für meine Kinder« (IP4, Z. 644–645). Die Begründung verweist zum einen auf ein soziales Deutungsmuster, wonach das Beherrschen von »perfekten Deutschkenntnissen« (Gomolla und Radtke 2009, S. 244) als Voraussetzung dafür gesehen wird, Zugang zu höherrangigen Schulformen zu erhalten. Zum anderen wird auch deutlich – und dies wird im Rahmen der nächsten Fallanalysen weiter ausgeführt –, dass das Gymnasium als ranghöchste Schulform innerhalb eines dreigliedrigen Schulsystems ausgemacht wird. Die Oberschule 1, auf die die Kinder von Frau Rahman übergehen, wird folglich als dritte schulische Option wahrgenommen und als der Ort identifiziert, an dem Kinder mangels »perfekter« Deutschsprachkenntnisse richtigerweise platziert werden. Die Oberschule 1 kennzeichnet zudem, dass sie keine eigene Oberstufe besitzt und die ihr zugeordnete Oberstufe in einem anderen Stadtteil liegt. Auf elterliche Wissensbestände zum deutschen Schulsystem wird im Rahmen des dritten Falls (Familie Demircan, IP 3, Kap. IV.3.4) weiter eingegangen.

9 Auch Judith Jording (2022, S. 331) stellte in ihrer Untersuchung in NRW fest, dass anders als im regulären Übergangsverfahren von der Grundschule in die Sek-I Eltern von als »Seiteneinsteiger« kategorisierten Schüler*innen an einigen untersuchten Schulen keine Mitspracherechte eingeräumt wurden.

1.9 »ich habe gesagt, dass seine Schwester da ist« – Schulformwechsel innerhalb des Sek-I-Bereichs

Zurück zum Fall der Familie Shawahn. Der zweite Schulwechsel des Sohnes Odai erfolgt von der Oberschule 1 auf das Gymnasium 2:

Die Eltern geben an, dass es an der Oberschule 1 Probleme mit Mitschüler*innen gegeben habe. Nach Abschluss der sechsten (Regel-)Klasse organisiert Herr Shawahn einen Schulwechsel für Odai auf das Gymnasium 2: »Auch dass mein Sohn auch auf das ((Name Gymnasium 2)) gehen will, es war sehr einfach, ich musste einen Grund haben, um Odai umzumelden, ich habe gesagt, dass seine Schwester da ist und sie gerne zusammen auf der Schule sein wollen« (IP3, Z. 292–294).

Es wird im Interview nicht explizit gemacht, welcher der Faktoren für den Wechsel auf das Gymnasium 2 entscheidend war, ob es um die Präferenz der Schulform *Gymnasium* ging, ob es den Eltern wichtig war, dass ihre Kinder dieselbe Schule besuchen oder ob es die angesprochenen Probleme mit anderen Mitschüler*innen an der Oberschule 1 waren. Auch im Interview mit Frau Rahman (IP4) berichtet diese von Problemen mit anderen Mitschüler*innen an der Oberschule 1, die ihre Tochter und ihr Sohn besuchen. Ihre Kinder seien zwar zufrieden mit der Schule, aber andere »Flüchtlinge machen bisschen Probleme mit meinen Kindern« (IP4, Z. 256). Frau Rahman führt dies auf psychische Belastungen der Kinder in Folge der Kriegserlebnisse zurück. In der Schilderung von Herrn Shawahn wird auch deutlich, dass dieser in Kenntnis darüber ist, dass ein Schulwechsel einer Begründung bedarf, was auf die bereits in Kapitel III.1.2 erwähnte Vorgabe verweist, dass ein solcher nur in Ausnahmefällen stattfinden dürfe. Geschwisterkinder scheinen ein akzeptabler Grund zu sein, was sich auch im Interview mit der Leitung des Gymnasiums 3 bestätigt, die darauf hinweist, dass immer wieder Geschwister von Vorkurschüler*innen von anderen Schulen entweder noch innerhalb der Mittelstufe oder für die Oberstufe auf das Gymnasium 3 gewechselt seien (IP28, Z. 1428–1431).

Neben Odai Shawahn sind in den Interviews mit Eltern und Jugendlichen noch zwei weitere Schulformwechsel von einer Oberschule auf ein Gymnasium innerhalb der Mittelstufe dokumentiert (der Sohn Nuri der Familie Hamidi, IP7, s. Kap. IV.4.3), bzw. versucht Frau Zaidan (IP9), wie bereits geschildert, einen solchen Wechsel zum Zeitpunkt des Interviews zu erwirken (Kap. IV.1.4). *Wünsche* zum Wechsel auf ein Gymnasium finden sich auch bei Frau Nikopolidou (IP8) bzw. ihrem Sohn Leon. Der befragte Jugendliche Tarek (IP11) erfüllt sich den Wunsch, ein Gymnasium zu besuchen, nach dem Abschluss der Mittelstufe einer Oberschule, indem er in die Oberstufe des Gymnasiums 3 wechselt (s. Kap. IV.3.4). In den Interviews mit Eltern und Jugendlichen lassen sich damit zum Interviewzeitpunkt und im Rahmen von Wechseln innerhalb der weiterführenden Schulen ausschließlich Aufschulungen dokumentieren – was, so sei angemerkt, Befunden aus NRW widerspricht, wonach migrierte Schüler*innen bei Schulwechseln »in erster Linie abgeschult und nicht aufgeschult werden« (El-Mafaalani et al. 2022, S. 1219). Da mein Datenmaterial nicht repräsentativ ist, könnten die Fälle in Bremen Ausnahmen darstellen. Zugleich wird mit einem programmatischen Abschulungsverbot in Bremen auch auf rechtlicher Ebene dazu beigetragen, dass Schulformwechsel von

Gymnasien auf Oberschulen nicht regelmäßig stattfinden können (Kap. III.1.3.1). Dass dies zumindest aus der gymnasialen Perspektive ggf. auch Folgen für den Bildungserfolg von Schüler*innen haben kann, wird im Rahmen des zweiten Falls weiter reflektiert (Kap. IV.2.10). Hier soll zunächst aus der Perspektive einer Gymnasialleitung auf einen entsprechenden Schulformwechsel geblickt werden. Die Leitung des Gymnasiums 2, auf das Odai Shawahn (IP3) und auch später Nuri Hamidi (IP7) wechselt, problematisiert anhand einer Schülerin diesbezüglich Folgendes:

»Die hat einen Vorkurs an einer Oberschule gemacht und ist dann zu uns gewechselt, ist ein sehr leistungsstarkes Mädchen, aber ist, finde ich, nicht gut erzogen; also was das Verhalten in der Schule angeht. Und wenn wir die frisch bekommen, sage ich mal, ohne dass sie andere Schule durchlaufen haben, ist es für uns immer einfacher, weil sie kennen die Regeln und wir sind da ganz nah dran und haben auch finde ich, hier ein sehr gutes Sozialverhalten innerhalb der Schulgemeinschaft und das merkt man deutlich. Wenn die von anderen Schulen kommen und von Oberschulen kommen, ist es manchmal eben ein bisschen schwieriger, weil die schon andere Erfahrungen gemacht haben. Also was Handynutzung angeht oder verschicken von Filmen und so Regeln, die den anderen irgendwie so diskreditieren. Das haben wir mehr. Also wir sind hier ja sehr früh, sehr eng dran, dass wir- wie wir hier miteinander umgehen wollen und das Recht des Anderen und die Privatsphäre des Anderen auch zu schützen. Wir haben natürlich auch all diesen ganzen Kram, ist ja klar. Aber wir gehen da eben schnell gegen an und gehen da auch offen mit um und das kommt immer darauf an, ob die Schule das dann eben auch macht, wo die dann herkommen [...]. Und wenn sie da andere Erfahrungen gemacht haben, dass da mehr geht, und das auch normal ist, dass man das macht- [Interviewerin: Also so Social Media?] Zum Beispiel, ja genau. Dass man irgendwie [...] auf WhatsApp irgendwas postet, was der an den anderen fotografiert hat und das dann ins Netz stellt und solche Dinge. Da ist schon manchmal mehr- ((lacht)) Aber im Großen und Ganzen wenn das leistungsstarke Kinder sind, dann geht das auch. Aber es ist einfacher, wenn sie hier anlanden bei uns und dann gleich hier bei uns beschult werden« (IP27, Z. 97–125).

In dieser Schilderung werden Schulwechsel von (ehemaligen) Vorkurschüler*innen einer Oberschule auf das Gymnasium 2 als ein Passungsproblem gerahmt (Problembeschreibung), welches explizit nicht an der Leistungsfähigkeit, dem Bildungskapital der Schüler*innen oder familiären Sozialisationsbedingungen festgemacht wird. Stattdessen ist das Austragungsfeld vielmehr durch den bereits angesprochenen Konkurrenzkampf zwischen den Sekundarschultypen gekennzeichnet (Kap. IV.1.7). Die Argumentation bezieht sich auf differente schulformgebundene Erziehungsstile, die zu einem unterschiedlichen Sozialverhalten bei den Schüler*innen führten. In der Gegenüberstellung werden die schulischen Sozialisationsbedingungen des Gymnasiums 2 als vorbildlich (frühzeitiges Eingreifen, Umgangsregeln, Schulgemeinschaft) und erfolgsversprechend (»sehr gutes Sozialverhalten«) präsentiert, wohingegen Oberschulen eine negative Bewertung erfahren, gewissermaßen als nicht erziehungsfähig dargestellt werden (kein Eingreifen, diskreditierende Regeln) und in der Folge Schüler*innen »nicht gut erzogen« seien. Die Behauptung wird plausibilisiert, indem sie erfahrungsbasiert gestützt (»das

merkt man deutlich«) und am Beispiel einer von der Oberschule auf das Gymnasium 2 gewechselten Vorkursschülerin illustriert wird.

Die Konsequenz ist jedoch nicht, dass die für einen Wechsel qualifizierten Schüler*innen aufgrund der defizitären schulischen Sozialisation grundsätzlich nicht gymnasialgeeignet sind, sondern, dass am Gymnasium 2 ein Arbeitsaufwand betrieben werden muss, um die Schüler*innen an das gewünschte Sozialverhalten am Gymnasium anzupassen. Es stellt sich so dar, als wären die Schüler*innen in der Oberschule sich selbst überlassen, in gewisser Weise ›out of the law‹ und müssten am Gymnasium erst einmal ›zivilisiert‹ werden. Dieser arbeitsintensive ›Zivilisierungsprozess‹ am Gymnasium lässt es schließlich als schlüssig erscheinen, warum die Gymnasialleitung die gymnasiale Ersteinmündung (›frisch‹) gegenüber einem Schulwechsel bevorzugt.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Gymnasialleitung gegen Ende des Interviews auf die umgekehrte Problematik verweist, dass die Oberschulen Schüler*innen des Gymnasiums 2, die gefährdet sind, ihren Abschluss nicht zu schaffen, nicht aufnehmen wollen:

»Und es wird dann unterstellt, das sind alles schwierige Kinder, die eben sozial inkompetent sind und darum geht es eigentlich oft gar nicht und dann müssen die S O F O R T an der neuen Schule- Dann werden oft mit Probezeit aufgenommen, stehen unter einem enormen Druck, müssen sich vorbildlich verhalten und dann machen die irgendwas ganz normal- sind Jugendliche, sind pubertär und müssen dann zurück« (IP27, Z. 732–737).

In dieser Argumentation sind es nun in einer gewissen Paradoxie zum umgekehrten Schulwechsel von der Oberschule auf ein Gymnasium die Oberschulen, die den abgehenden Gymnasiast*innen ein schlechtes Sozialverhalten unterstellen. Im Gegensatz zum vorangegangenen Beispiel, bei dem die Oberschule als Ort der Regellosigkeit charakterisiert wurde, an dem die Schüler*innen »nicht gut erzogen« sind, wird die Oberschule nun zum Ort der Strenge und der ungerechten Abstrafung ›normaler pubertierender‹ Jugendlicher. Es zeigt sich also, dass die Eigenschaften variabel zugeschrieben werden, um ein gewisses Bild über ›den Anderen‹ (hier: die Oberschule) aufrecht zu erhalten.

Der Auszug lässt sich auch als ein Hinweis auf einen *generellen*, in Bremen herrschenden »Grabenkampf« (IP27, Z. 728), bzw. »Kulturkampf« (IP28, Z. 476) zwischen den Schulformen Oberschulen und Gymnasien verstehen, der ideologisch (besseres schulisches Modell), symbolisch, nicht zuletzt um ›leistungsstarke‹ Schüler*innen, und materiell (Ausstattung) geführt wird. ›Leistungsstarke Schüler*innen‹ werden als ein relevanter Faktor in Bezug auf das Prestige und die Attraktivität von Schulen gesehen, was sich auf die Anwahlzahlen, Bewerbungen von rarem schulischem Personal und damit auch auf die Ressourcen und ggf. auf die Existenz einer Schule¹⁰ auswirkt. In diesem Kontext kann die Beschulung von migrierten Kindern und Jugendlichen als ein Brennglas gedeutet werden.

10 Bei entsprechend niedrigen Anwahlzahlen werden Schulen ggf. umstrukturiert oder geschlossen.

2. Familie Ahmadi Ende 2016: Fehlende Meldebescheinigung als Schulzugangshürde und das schulformdifferenzierte Platzierungsverfahren

»Bei Einwohnermeldeamt konnte man auch nicht anmelden und so, in Schule selbst erst recht nicht«

Der zweite ausgewählte Fall der Familie Ahmadi (IP5) schließt an die zentrale Wohnproblematik und die Folgen einer fehlenden melderechtlichen Registrierung an, die sich bereits im vorangegangenen Fall der Familie Shawahn eröffnet haben. Das Interview fand im September 2018 in der Wohnung der Familie hauptsächlich in deutscher Sprache statt. Es wurde mit einem Audiogerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Im Gegensatz zur Familie Shawahn ist Herr Ahmadi deutscher Staatsbürger und holt Frau Ahmadi und den Sohn Bilal, der zu diesem Zeitpunkt elf Jahre alt ist, Ende 2016 aus dem Iran nach Bremen. Anhand dieses Falls wird die Komplexität der Problematik ›Wohnen‹ deutlich, die sämtliche Rechtszonen (I-IV) betreffen kann. Der Schulzugang des Sohnes Bilal gelingt erst, nachdem die Familie ihre Wohnsituation an die ihnen kommunizierten lokalen Regelungen anpasst. Zwei Monate nach seiner Ankunft in Deutschland wird Bilal von der Bildungsbehörde innerhalb des schulformdifferenzierten Allokationsverfahrens dem Gymnasium 1 zugewiesen. Die Problematiken und Prozesse werden im Folgenden näher betrachtet.

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

Herr Ahmadi, der im Alter von 18 Jahren nach Deutschland gekommen war, in Bremen lebte und deutscher Staatsbürger wurde, verlässt Deutschland Mitte 2010, um zu seiner Ehefrau und dem gemeinsamen Sohn Bilal in den Iran zu ziehen:

»Genauso wie meine Frau ((Beruf im Gesundheitsbereich)) 21 Jahre gearbeitet. Ja und wo wir geheiratet haben und so. Und dann sagt sie: Komm hier. Ich habe hier [im Iran, Anm. J.F.] festen Job und so. Bin ich hingefahren und sechs Monate war ich dort. Aber habe ich irgendwie gemerkt, dass ich nicht mehr da bleiben kann, <<lachend>> nach so viele Jahre, wo ich hier> [=in Deutschland/Bremen, Anm. J.F.] gelebt habe und sowas weiter [...] Ich bin seit 36 Jahre hier. Ja, ja und so. [...] [Im Iran, Anm. J.F.] Keine Arbeit und sowas weiter. Und jeden Tag kann ich auch nicht Geschirr waschen und sowas. Oder Essen kochen ((lacht)) oder sowas weiter. Als Hausmann arbeiten, manchmal auch ein bisschen mit dem Wäsche waschen oder sowas weiter geholfen oder Küchen- Küche sauber machen und so. Also das war nicht mein Job und so. Und außerdem, ich war in diese Gegend also richtig fremd nach so vielen Jahren und sowas weiter. Ich kann das genauso- Ja. Also das hat sie [=Frau Ahmadi, Anm. J.F.] auch gesehen und so. Ich kann nicht aushalten und so. Hab gesagt: Du, ich fahr dahinten [=nach Deutschland/Bremen, Anm. J.F.] und sage, du kannst zukommen. Also- Ich- Sonst haben wir zwei Häuser da drüben und sowas weiter.

Ja, wohlhabende Leute und so, aber wie gesagt und so. Kultur hier. Von der Kultur, also ich komm nicht mehr mit die Leute klar« (IP5, Z. 580–598).

Herr Ahmadi begründet seine Migration in den Iran mit dem festen langjährigen Arbeitsverhältnis von Frau Ahmadi im Gesundheitsbereich. Jedoch möchte Herr Ahmadi seinen Lebensmittelpunkt nach einem halben Jahr wieder nach Deutschland verlagern. Herr Ahmadi führt die Entscheidung nicht auf ökonomische Gründe (»haben wir zwei Häuser da drüben [...] wohlhabende Leute«), sondern auf eine für ihn fehlende berufliche Perspektive und zufriedenstellende Tätigkeit sowie auf seine Wahrnehmung zurück, sich nach 36 Jahren Leben in Deutschland im Iran kulturell nicht mehr zugehörig zu fühlen. Dies spiegelt sich auch in Forschungsergebnissen zu türkischen Arbeitsmigrant*innen im Ruhestand wider (s. Krumme 2004). Im Zuge der Umsetzung ihres Plans, den Lebensmittelpunkt mit Rentenbeginn vollständig in die Türkei zu verlagern, stellt sich Deutschland aus unterschiedlichen Gründen als ein wichtiger Bezugsort heraus: »Heimat ist halb hier, halb dort« (ebd., S. 149). Das ursprüngliche Vorhaben einer vollständigen Rückkehr in die Türkei wird schließlich nicht realisiert und stattdessen kommt es zu unterschiedlichen Formen von Zirkelmigration. Analog zu Krummes (2004) Feststellung in Bezug auf Rückkehrer*innen in die Türkei lässt sich auch im Fall von Herrn Ahmadi formulieren, dass sich seine Sehnsucht nach dem Iran während der Zeit in Deutschland wandelt in eine Sehnsucht nach Deutschland während seines Aufenthalts im Iran (ebd., S. 149). Frau Ahmadi scheint dafür Verständnis zu zeigen: »das hat sie auch gesehen und so«.

Im Jahr 2016 beschließt die ganze Familie, ihren Lebensmittelpunkt vom Iran nach Deutschland zu verlagern. Herr Ahmadi geht zunächst ohne seine Familie nach Bremen zurück, um sich um eine Wohnung und bürokratische Angelegenheiten zu kümmern, ehe er seine Ehefrau und seinen Sohn nachholt. Frau Ahmadi und der Sohn Bilal ziehen Ende 2016 zu Herrn Ahmadi in eine Mietwohnung einer Wohnungsbaugesellschaft in Bremen.

Die mit diesem Wohnverhältnis verbundenen Probleme werden gleich näher beleuchtet. Zunächst lässt sich hier in Bezug auf die aufenthaltsrechtliche Position festhalten, dass Herr Ahmadi durch die deutsche Staatsangehörigkeit die »full citizenship« besitzt und damit rechtlich in Bezug auf die nationalstaatliche Mitgliedschaftsordnung »die oberste Position« (Scherschel 2015, S. 127; Kap.) einnimmt. Damit weist er ein entsprechend hohes juridisches Kapital auf. Er kann seine Kernfamilie ohne die Voraussetzungen, die für den Familiennachzug in der Rechtszone II ansonsten gelten (Lebensunterhaltssicherung, bestimmte Wohnraumgröße, s. Kap. I.3.3), nach Bremen nachholen. Jedoch ist der Familiennachzug zu deutschen Staatsangehörigen weniger privilegiert als der von in Deutschland lebenden freizügigkeitsberechtigten EU-Staatsangehörigen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (Kap. I.3.2) – so muss seine Ehepartnerin für den Familiennachzug Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1 nachweisen. Ansonsten besteht für Familienmitglieder deutscher Staatsangehöriger der Zugang zu familialen Leistungen und dem sozialen Sicherungssystem. Frau Ahmadi und der Sohn Bilal erhalten eine Aufent-

haltserlaubnis für den Zeitraum von drei Jahren und könnten anschließend eine Niederlassungserlaubnis bzw. auch die deutsche Staatsangehörigkeit beantragen (s. § 28 Abs. 2 AufenthG). Trotz der im Vergleich zu anderen Rechtszonen privilegierten Voraussetzungen für den Familiennachzug zu deutschen Staatsangehörigen wird an anderer Stelle in dem Interview deutlich, dass sich Herr Ahmadi Sorgen gemacht hat, dass dieser nicht gelingen könnte. Dies hat sich auch auf die weitere Familienplanung ausgewirkt (s. IP5, Z. 624–633).

Zur Bildungs- und beruflichen Situation von der Familie Ahmadi lässt sich folgendes festhalten:

Der Sohn Bilal besuchte im Iran eine kostenpflichtige Privatschule. Frau Ahmadi absolvierte ihr Abitur und studierte im Iran: »Ich habe Science ja [...] Abitur gemacht. Und dann konnte ich in Krankenschule ((unvers.)) Uni« (IP5, Z. 1098–1100). Sie arbeitete anschließend im Gesundheitsbereich. Frau Ahmadi möchte ihre berufliche Karriere in Deutschland fortsetzen. Zunächst absolviert sie ein einmonatiges Praktikum in einem Altenheim. Dann belegt sie einen Deutschkurs: »Ja, nach dem B2. Ja, ich habe jetzt gemacht« (IP5, Z. 1150). Herr Ahmadi arbeitet in Bremen ohne spezifische Ausbildung im Transportwesen.

Während der Beruf von Frau Ahmadi im Gesundheitsbereich im Iran ein Studium voraussetzte, ist er in Deutschland ein Ausbildungsberuf. Anders als bei Herrn und Frau Shawahn (IP3, Fall 1, Kap. IV.1.2) bieten sich für Frau Ahmadi in Deutschland jedoch Anknüpfungsmöglichkeiten an ihren ursprünglichen Beruf an. Sie muss dafür einen fachspezifischen Deutschkurs und einen fast einjährigen Berufseinstiegskurs absolvieren.

Wie bei der Familie Ahmadi (IP5) geben auch Eltern oder Jugendliche in anderen Interviews an, im Herkunftsland eine Privatschule besucht zu haben (s. IP1, IP2, IP7, IP11). Keines der Kinder aus den befragten *syrischen* Familien besuchte eine Privatschule – auch nicht diejenigen, bei denen aufgrund des elterlichen Bildungsabschlusses und dem ausgeübten Beruf von einer gehobenen sozioökonomischen Position ausgegangen werden kann. Während befragte Eltern und Jugendliche aus den Ländern Türkei, Pakistan, Afghanistan und Iran Privatschulen als die bessere schulische Option in diesen Ländern beurteilen (IP1, IP2, IP5, IP7), bewerten die vier befragten Familien aus Syrien (IP3, IP4, IP9, IP10) das öffentliche syrische Bildungssystem als durchweg positiv – teilweise auch positiver als das deutsche. Auch in Diskursen innerhalb des deutschen Nationalstaats finden sich positive soziale Deutungsmuster zum syrischen Bildungssystem, zumindest vor Ausbruch des Krieges und entsprechender Fluchtbewegungen. So heißt es in einem Artikel der GEW mit dem Titel »Syrien war das Bildungsland der arabischen Welt« (Sadiku 2015), dass Syrien »zu den Staaten der arabischen Region [gehört, J.F.], in denen das Schul- und Hochschulsystem vergleichsweise gut entwickelt war« (ebd.).

2.2 »diese Wohnung ist zu klein« – Wohnraum als relevante Kapitalsorte für den Schulzugang

Wie bei der Familie Shawahn lassen sich auch bei der Familie Ahmadi Probleme im Zusammenhang mit ihrem Wohnraum und der melderechtlichen Registrierung erken-

nen. Bereits zu Beginn des Interviews wird dies von Frau Ahmadi angesprochen (IP5, Z. 27–31) und aufgrund meiner Verständnisfragen von beiden Eltern mehrfach erklärt und weiter kontextualisiert.

Herr Ahmadi, der zuerst ohne Begleitung von Frau Ahmadi und Sohn Bilal nach Deutschland kommt, mietet eine Wohnung bei einer Wohnungsbaugesellschaft: »Ja. Ich war hier in Deutschland und dann kommen die nach Deutschland und so. Das Wohnung war das zu klein. Also ich konnte nicht so eine große Wohnung mieten und also für mich war das stand- stand nicht zu und so« (IP5, Z. 56–60). Als Frau Ahmadi und Bilal zu Herrn Ahmadi nach Bremen ziehen, möchte er die beiden melderechtlich registrieren: »Also, man hat mich auch in Einwohnermeldeamt gefragt und so: Wo wohnen Sie? Bei ((Name der Wohnungsbaugesellschaft))-Haus. Ja, dann müssen Sie eine Bestätigung von da holen oder sie erlauben das und so. Sonst- In eine <<lachend> kleine Wohnung wir lassen dreißig Leute sich anmelden. Das geht nicht.> Ja war das so« (IP5, Z. 117–122). Jedoch wird ihm von der Wohnungsbaugesellschaft nur eine Wohnungsgeberbescheinigung für die Ehefrau ausgestellt, wie Herr Ahmadi weiter erläutert: »((Name Wohnungsbaugesellschaft)) hat uns selber gesagt: Ja, diese Wohnung ist so klein. Also nur für dich das gehalten. So für deine Frau, okay. Wir geben eine sechsmonatige Zeit. Und öh öh ja. Aber dann musst du selber eine Wohnung finden und so« (IP5, Z. 72–75). Frau Ahmadi beziffert die Größe der Wohnung auf 37m² »und für uns drei Personen war sehr klein und dann Bilal hat keiner angemeldet« (IP5, Z. 41). Herr Ahmadi versucht dennoch den Sohn Bilal beim Einwohnermeldeamt zu registrieren, es gelingt jedoch nicht: »Für eine kleine Wohnung konnten sie auch sogar nicht ihn anmelden in Stadt. Bei Einwohner-MELDEAMT konnte man auch nicht anmelden und so. In Schule selbst erst recht nicht« (IP5, Z. 62–63).

An dieser Stelle können zum vertieften Verständnis der Vorgänge auf Ergebnisse der follow-up-Recherche zurückgegriffen und melderechtliche Kontextbedingungen erläutert werden: Anders als auf dem privaten Wohnungsmarkt ist bei der durch Wohnungsbaugesellschaften erfolgenden Vergabe von Wohnungen an Personen mit geringem Einkommen die Wohnungsgröße an die Personenanzahl geknüpft. Herr Ahmadi ist zunächst alleine in Deutschland und erhält demnach eine Wohnung, die einem Single-Haushalt entspricht. Als Frau Ahmadi und der Sohn Bilal zu Herrn Ahmadi in die Wohnung ziehen, versucht Herr Ahmadi, die beiden beim Einwohnermeldeamt zu registrieren. Dieses beanstandet jedoch eine fehlende Bestätigung der Wohnungsbaugesellschaft: »dann müssen sie eine Bestätigung von da holen«. Dies verweist auf die »Bestätigung des Wohnungsgebers« (§ 23 Abs. 1 BMG). In diesem Formular müssen die Wohnungsgeber*innen die Daten zu den in der Wohnung lebenden Personen bestätigen. Für eine melderechtliche Registrierung ist die Vorlage einer solchen zusammen mit einem ausgefüllten Meldeschein und eines Ausweisdokuments seit der Einführung des Bundesmeldegesetzes (BMG) im November 2015¹¹ notwendig. In der zuvor geltenden lokalrechtlichen Regelung bestand dieses Erfordernis nicht. Aus der Erzählung geht hervor, dass der Sohn

11 Das Bundesmeldegesetz löste die zuvor sehr unterschiedlichen melderechtlichen Regelungen in den Bundesländern zugunsten eines bundesweit geltenden Gesetzes ab (Lehner 2016, S. 336).

Bilal von der Wohnungsbaugesellschaft, also der Vermieterin, nicht in die Wohnunggeberbescheinigung aufgenommen wird und Frau Ahmadi nur unter der Voraussetzung eines Umzugs innerhalb von sechs Monaten. Die Familie Ahmadi nimmt als Begründung auf, dass die Wohnung zu klein sei. Herr Ahmadi scheint keine Unterstützung zu erfahren (»musst du selber eine Wohnung finden«) und wird mit dem Problem alleine gelassen. Inwiefern sich die Problematik der fehlenden melderechtlichen Registrierung für Bilal als Folgewirkung – und damit diskriminierungstheoretisch als Interaktionseffekt – schulzugangsverzögernd auswirkt, wird in der weiteren Fallanalyse deutlich. Zunächst werden die Ereignisse in Bezug auf die gesetzliche Situation reflektiert.

Auf Basis der Erhebungsmethoden kann das konkrete Interaktionsgeschehen nicht nachvollzogen werden. Jedoch können lokalgesetzliche Regelungen zur Rate gezogen und im Rahmen von Feldrecherchen (Telefongespräche, E-Mail mit Behörden) weitere Informationen zusammengetragen werden. Im Wohnungsaufsichtsgesetz (BremWAG), an das sich Vermietende halten müssen, ist in § 8 (»Überbelegung«) u.a. geregelt, dass für jede erwachsene Person mindestens 9m² und für jedes Kind 6m² Wohnfläche zur Verfügung stehen müssen. Verstöße können mit einem Bußgeld geahndet werden (Freie Hansestadt Bremen o.J.). Rein rechnerisch wäre die Wohnung, die Herr Ahmadi alleine bezogen hat, mit 37m² noch im akzeptablen Rahmen gewesen – was auch in einem Telefongespräch, das ich mit einem Mitarbeitenden der entsprechenden Behörde führte, bestätigt wird. Insofern ist die Nichtaufnahme des Sohnes Bilal in die Wohnunggeberbestätigung und die darauffolgende Abweisung bei der Meldebehörde gemäß der geltenden Rechtslage nicht nachvollziehbar.

In Telefongesprächen mit Mitarbeitenden der Wohnungsbaugesellschaft deutet sich an, dass es 2016 mit nachziehenden Familienmitgliedern zu Schutzberechtigten (Rechtszone III) ähnliche Situationen wie bei der Familie Ahmadi gegeben hat. Auf diesen Umstand wurde behördlicherseits mit einer migrationsorganisatorischen Intervention reagiert, indem zu Schutzberechtigten nachziehende Familienangehörige zunächst in der zentralen Aufnahmestelle untergebracht wurden (s. Familie Khalil, IP6, Kap. IV.4.1). Dadurch sollte neben der Sicherstellung der Versorgung der Familie auch verhindert werden, dass zum Familiennachzug Berechtigte ihre Wohnung wegen Überbelegung verlieren (Bremische Bürgerschaft 2020, S. 6). Diese Intervention, die eine problematische Wohnsituation vorbeugen sollte, kann jedoch verzögernde Folgen für den Schulzugang haben, wie im Kontext des Falls der Familie Khalil weiter ausgeführt wird.

Die mit einer fehlenden Meldebestätigung zusammenhängende finanzielle (kein Kindergeld und ggf. keine sozialen Leistungen) und schulzugangsverhindernde Problematik (lokalrechtliche Bestimmung und soziales Deutungsmuster »keine Schulaufnahme ohne Meldebestätigung«) geht nicht nur aus biografischen Interviews mit Eltern (Fall 1 der Familie Shawahn und Fall 2 der Familie Ahmadi) hervor. Im Interview mit Mitarbeitenden der Beratungs-/Begleitstelle 1, die auf EU-Staatsangehörige aus dem (süd-)osteuropäischen Raum spezialisiert ist, werden ähnliche Problematiken auch für Migrant*innen aus der Rechtszone I (EU) thematisiert. Viele ihrer Klient*innen wohnten, wenn sie auf soziale Netzwerke zurückgreifen können, zunächst bei Bekannten: »Sie sind in dem Sinne nicht obdachlos, aber wohnungslos, also haben keine Anmeldung und leben da eben teilweise auch ein paar Monate [...], weil es so schwierig ist in Bremen eine Wohnung zu finden« (IP17, Z. 556–559). Ähnliches zeigte sich bereits im Fall von

der Familie Shawahn (Schutzberechtigung, Rechtszone III). Andere Klient*innen der Beratungs-/Begleitstelle 1 wohnten zur Untermiete. In beiden Fällen könnten die Kinder nicht melderechtlich registriert werden. Ein*e Mitarbeiter*in beschreibt das Problem und den damit zusammenhängenden »Rattenschwanz« (IP17, Z. 506) am Beispiel eines polnischen Klienten, der Vater dreier Kinder ist. Dieser lebte schon einmal mit seinen Kindern in Bremen, wo diese eine Schule besuchten. Aus familiären Gründen zog die Familie wieder für einige Monat nach Polen zurück und kam dann erneut nach Bremen:

›Er [=der Vater, Anm. J.F.] ist [...] mit drei Kindern gekommen und hatte erst einmal keine Wohnung gefunden, wie das so ist. Er hat erstmal einen kleinen Job gefunden, aber keine Wohnung gefunden. Er hat dann eine Wohnung zur Untermiete gefunden, wo er sich anmelden konnte und weiterarbeiten konnte. Die Kinder durfte er da aber nicht anmelden, weil ((Name Wohnungsbaugesellschaft)) zum Beispiel sagt, ja, die Wohnung gehört ihm noch nicht, er wohnt da nur zur Untermiete und erst, wenn er einen richtigen Vertrag [für eine Wohnung, Anm. J.F.] bekommt, dann kann er die Kinder anmelden. Den Vertrag hat er in den drei Monaten, wo er hier war, nicht bekommen. Er ist auf alle Barrikaden gegangen, er hat gesucht wie verrückt, hat er keine Wohnung bekommen. Dann habe ich ihm vermittelt in die ((Name einer sozialen Stelle für Wohnungsvermittlung)), wo die Frau sich auch bemüht hat um eine Wohnung, damit er schneller Wohnung bekommt mit den Kindern. Das hat alles auch noch bis heute nicht geklappt, obwohl sie sich bemüht mit Jobs und so, im Jobcenter erkennen sie die Kinder nicht an, weil sie nicht gemeldet sind. Und die Schule will eine Bescheinigung, dass sie gemeldet sind, können sie nicht. Also er hat nur das Glück, dass er in dieser einen Schule, wo die Kinder früher waren, wo die Leitung noch so nett ist und sie quasi jetzt nach monatelangem quasi Betteln, die Kinder jetzt erstmal angenommen hat und wartet auf die Meldebescheinigung. Er hat immer noch keine Wohnung, wohnt wieder zur Untermiete irgendwo anders, weil die Wohnungssituation so schwierig ist, obwohl er betreut wird, von Anfang an ((Name einer sozialen Stelle für Wohnungsvermittlung)), die wirklich schon Zugänge hat, er nicht eine Wohnung kriegen kann« (IP17, Z. 455–477).

Der beschriebene Fall beinhaltet mehrere im Zusammenhang mit Migration und der Schulzugangsadministration beachtenswerte Aspekte: Er verweist auf ein *transnationales* Migrationsphänomen, dem bisher weder in bildungspolitischen Konzepten noch in den Erziehungswissenschaften theoretisch oder empirisch hinreichend Beachtung geschenkt wurde (s. hierzu Karakaşoğlu und Vogel 2020, S. 1–2). Dies wird im dritten behandelten Fall der Familie Demircan (IP1) (s. Kap. IV.3.1) erneut aufgegriffen. Im geschilderten Fall erweist sich die Rückkehr aus Polen, resp. das Wieder-Ankommen in Deutschland, für den Vater mit seinen drei Kindern als existentielles Problem, da sie keinen adäquaten Wohnraum finden können – was auch auf das bereits geschilderte Problem des strukturellen Rassismus auf dem Wohnungsmarkt verweist (s. Kap. I.1.1 und IV.1.3). Insgesamt stünden bei der »inoffiziellen Hierarchie« von Vermietenden migrierte EU-Staatsangehörige aus Bulgarien oder Rumänien an letzter Stelle (Fabiańczyk 2019, S. 175).¹² Diese sind besonders von negativen Zuschreibungen betroffen, die an

12 Die Diskriminierung erfolge verdeckt und sei kaum nachweisbar. Vermietende begründeten eine negative Entscheidung oft mit unzureichenden Deutschsprachkenntnissen, wovon sie Schwierig-

antiziganistische Diskurse anknüpfen (Cudak 2016, S. 304). Ein italienischer Nachname böte bessere Chancen als ein polnischer (ebd., S. 174) – was auch auf die spezifische Problematik eines anti-slawischen Rassismus hindeutet, der bisher »kaum systematisch auf seine Historizität, Semantik und Funktion hin untersucht worden ist« (Barskanmaz 2019, S. 17). Zugleich würden beide Gruppen weniger diskriminiert als diejenigen mit türkischem oder arabischem Nachnamen (Fabiańczyk 2019, S. 171) – was auch die Relevanz von antimuslimischem Rassismus (Attia 2017) (auf dem Wohnungsmarkt) andeutet. Der Diskriminierungseffekt sei »umso höher, je niedriger der den Angaben der Bewerbung zu entnehmende Status ist« (Fabiańczyk 2019, S. 171). Entsprechende Gruppen seien besonders vulnerabel für ausbeuterische Mietverhältnisse und unwürdige Wohnbedingungen (ebd., S. 172) – so wie es sich auch in der Situation der Familie aus Polen (s. oben) andeutet.¹³

Wie bei der Familie Ahmadi (IP5) wohnen die Kinder zwar *faktisch* mit ihrem Vater in einer Wohnung, jedoch werden sie mit der Begründung der Untermietskonstellation nicht in die Wohnungsgeberbescheinigung aufgenommen. Dadurch erweist sich die Wohnungsgeberbescheinigung als ein diskriminierungsrelevanter Faktor für die melde-rechtliche Registrierung und ihr Fehlen ist im Sinne einer indirekten Diskriminierung als Interaktionseffekt Auslöser für eine Verkettung von Folgeproblematiken: Obwohl die Kinder nicht nur faktisch anwesend sind, sondern darüber hinaus auch durch ihre EU-Staatsangehörigkeit und das Arbeitsverhältnis des Vaters (s. Kap. I.3.2) qua Freizügigkeitsrecht zu ihrem Aufenthalt in Deutschland berechtigt sind, sind sie aufgrund der Unmöglichkeit zur melderechtl. Registrierung für den Staat theoretisch nicht existent und befinden sich damit in einer aufenthaltsrechtlichen Grauzone (s. Kap. I.3.5). Solche Situationen lassen sich daher als eine »Quasi-Papierlosigkeit« charakterisieren. In der Folge erhält der Vater keinen Zugang zu sozialstaatlichen Leistungen (»im Jobcenter erkennen sie die Kinder nicht an, weil sie nicht gemeldet sind«) und der Schulbesuch gelingt in der Fallschilderung des/der Mitarbeiter*in der Beratungs-/Begleitstelle 1 alleine durch die *Gunst* der Schulleitung: »wo die Leitung noch so nett ist und sie quasi jetzt nach monatelangem quasi Betteln, die Kinder jetzt erstmal angenommen hat«.

keiten beim Verständnis des Mietvertrags, mögliche Probleme mit Nachbar*innen aufgrund von Kommunikationsbarrieren und schwierige Verständigung in Notfällen ableiteten. Auch wenn dies nach dem ACG nicht zulässig ist, wirke ein gerichtlicher Prozess für die Betroffenen abschreckend (Fabiańczyk 2019, S. 176).

- 13 Nicht nur der private Wohnungsmarkt, auch städtische Wohnungsbaugesellschaften selektieren bei der Wohnungsvergabe nach natio-ethno-kulturellen und klassistischen Kategorien, wie im Mai 2021 für eine Bremer Wohnungsbaugesellschaft im Zuge von journalistischen Recherchen bekannt wurde: In internen Handreichungen wurden Mitarbeiter*innen angewiesen, Bewerber*innen nach Staatsangehörigkeit, Sprachkenntnissen, einer sog. »Nähe zur deutschen Kultur« sowie nach »Hautfarbe« zu kategorisieren und Vermerke wie »Kopftuch« oder »westlich integriert« und zum Erscheinungsbild vorzunehmen (Vespermann und Brunnée 2021). Auf Basis von internen Codes würden Zielgruppen erstellt und davon Wohnungsangebote abhängig gemacht. Für bestimmte Wohnungen wurde etwa vermerkt: »Keine »People of colour« (dazu gehören auch Sinti, Roma, Bulgaren, Rumänen)« (ebd.). Ebenso wurden die Mitarbeiter*innen angewiesen, die unrechtmäßige und rassistisch diskriminierende Datensammlung vor den Bewerber*innen geheim zu halten und beim Zeigen des Bildschirms mit einer Tastenkombination verschwinden zu lassen (ebd.).

Einerseits lässt der Umgang der Schulleitung mit der Aufnahme trotz der fehlenden Meldebestätigung, die von ihr als Voraussetzung für den Schulbesuch erachtet wird, eine offene Haltung für die Bildungsanliegen von migrierten Familien erkennen. Eine solche ist bei entscheidungsrelevanten Akteur*innen insbesondere dann von Relevanz, wenn sowohl das *Rechtsbewusstsein* als auch die *Rechtskenntnis* (Kap. II.1.3) bezüglich des universalen Bildungsrechtsanspruchs fehlen bzw. dieses Wissen in entsprechenden Situationen nicht aufgerufen und damit auch nicht angewendet wird. Rechtssoziologisch betrachtet wird jedoch andererseits das Handlungsproblem nicht als ein Rechtsproblem erkannt und definiert, was die Basis dafür darstellt, dass Rechte überhaupt mobilisiert werden können (Fuchs 2019, S. 245). Wenn der Schulbesuch weder von den institutionellen Entscheidungsträger*innen noch von den Rechtsanspruchsberechtigten als ein *Rechtsanspruch* für jedes Kind – unabhängig von seiner aufenthalts- oder melderechtlichen Situation – identifiziert wird, werden Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse generiert, die aus einer menschen- und bildungsrechtlichen Perspektive als problematisch zu bewerten sind. So wird ein Verhältnis konstituiert, das aus Anspruchsberechtigten ›Bittsteller*innen‹ und den zur Einlösung des Rechts auf Bildung Verantwortlichen ›Gönner*innen‹ macht – und/oder aufgrund des Deutungsmusters ›kein Schulbesuch ohne melderechtliche Registrierung‹ den Eindruck vermittelt, nicht im Einklang mit dem geltenden (lokalen) Recht zu handeln. In jedem Falle untergräbt eine solche Konstitution die »diskursive Mobilisierung« (Fuchs 2019, S. 245) des Bildungsrechtsanspruchs und die Position von Eltern und Kindern als *Rechtssubjekte* (Kap. III.1.2): Ihr rechtlich legitimes Anliegen erfährt als solches eine Entwertung und büßt dadurch an sozialer Legitimität ein.

Sowohl der Fall der Familie Shawahn (IP3) als auch der der Familie Ahmadi (IP5) und die follow-up erhobenen Informationen machen deutlich, dass der *Wohnraum* eine relevante Kapitalsorte darstellt, die auch unabhängig vom juristischen Kapital bedeutsam ist. Das Wohnraum-Kapital wirkt sich auf die Möglichkeit einer melderechtlichen Registrierung aus, durch die Personen als ›Bürger*innen‹ oder zumindest ›Einwohner*innen‹ der Stadt offiziell in Erscheinung treten. Erst als *offizielle* Einwohner*innen werden Kinder bzw. ihre Eltern als diejenigen wahrgenommen, die zum Zugang zu sozialen und kulturellen Leistungen berechtigt sind – auch wenn dies gemäß der Aufenthalts- und Lebenssituation stratifiziert erfolgt.

2.3 »also in Deutschland ist der fremd« – ›Wohnortnähe‹ als elterliche Orientierung bei der Schulsuche

Anders als Familie Shawahn (IP3) versucht Familie Ahmadi (IP5), den Sohn Bilal auch ohne die melderechtliche Registrierung in einer Schule anzumelden.

Die Eltern einigen sich, in der nahegelegene Oberschule 8 anzufragen: »Also sie [=Frau Ahmadi, Anm. J.F.] hat mir gesagt und so- weil er ist in hier- also in Deutschland ist der fremd. Nicht dass er das verlaufen tut, dass der zur Schule geht und wieder nicht nach Hause kommt. Dann müssen wir ihn suchen oder so. Ich habe gesagt: Hier, da ist ein Schule. Diese ((Name Oberschule 8)) und sowas weiter. Ja ((Name Oberschule 8)). Der

kann da hingehen und so« (IP5, Z. 675–680). Frau Ahmadi erklärt: »Ich hatte keine Informationen über die deutsche Schule. Ja. Ich konnte nicht sagen, welches Realschule muss gehen« (IP5, Z. 708–710).

Die Entscheidung, die Oberschule 8 bezüglich einer Schulaufnahme anzufragen, basiert in Herrn Ahmadis Darstellung auf Frau Ahmadis Präferenz einer »wohnortnahen Beschulung«. Diese wird mit dem Kontext der Migration der Familie bzw. des Sohnes plausibilisiert, »neu« und damit »fremd« in einem Land zu sein und sich dort nicht auszukennen. In der Vorstellung der Eltern offeriert die Nähe der Schule zum Wohnort ihrem Sohn eine Orientierung (er kann sich nicht verlaufen) und beruhigt die sich sorgenden Eltern. Die wohnortnahe Beschulung bietet der Familie ein Stück weit Kontrolle und Sicherheit. Zumindest für Frau Ahmadi stellen qualitative Aspekte oder das Prestige einer Schule keine Orientierungspunkte für die Bildungsaspiration, da sie anfänglich Kenntnisse zum Bremer Bildungssystem besitzt. Wie sich zudem im Interviewverlauf zeigt, fehlt nicht nur Frau Ahmadi (»welches Realschule muss gehen«), sondern auch Herrn Ahmadi ein aktuelles Wissen über die Bremer Sekundarschulstruktur, auf das sie bei der gezielten Schulauswahl hätten zurückgreifen können. Auf die Wissensbestände zum deutschen Schulsystem wird im Rahmen des dritten Falls (Familie Demircan, IP1) weiter eingegangen (Kap. IV.3.4).

Die Präferenz migrierter Eltern in Bezug auf eine Schule in möglichst unmittelbarer Nähe zum Wohnort zeigt sich auch in Interviews mit anderen Familien, wie etwa an der Begründung von Herrn Hamidi (IP7) erkennbar wird:

»I have living in ((Stadtteil im Bezirk West)). I prefer to be at around of my residential area. For the children too, they should move by foot. And to- to be near, because when someone came first to society everything should be <<lachend> close>, not much far from. Than (gradually unvers.) under times. I have- I am offered, if it is possible. If we do it, just to find quite close. Just that touch. ((lacht)) One Grundschule in the one side of streets, the Oberschule is on other side of the- Our flat was in the middle of two side of schools. It is quite close« (IP7, Z. 223–230).

Etwas anders als bei der Familie Ahmadi, bei der die Begründung für die wohnortnahe Beschulung individueller, also auf das Kind bezogen wird, scheint sich die schulische Präferenz in diesem Fall an einer übergeordneten sozialen Regel auszurichten, an der sich sämtliche Aktivitäten nach der Migration in ein anderes Land orientieren sollten: »because when someone came first to society everything should be close«. Wie sich bereits in den Zitaten aus den Interviews mit den Eltern Ahmadi (IP5) und Hamidi (IP7) abzeichnet, werden im Zuge der Ausführungen zu schulischen Präferenzen konkrete Oberschulen als anvisierte Schulen genannt. Beim Vergleich der familiären Wohnorte mit der Verteilung von Gymnasien im Stadtgebiet (s. SKB 2017b, S. 10) fällt auf, dass sich nur Oberschulen, jedoch kein Gymnasium im Stadtteil oder in benachbarten Stadtteilen befindet – und damit ein Gymnasium aufgrund der Präferenzsetzung der Wohnortnähe offenbar nicht in Betracht kommen kann.

Die Strategie, vorzugsweise nahegelegene Schulen anzufragen, wurde bereits im Fall von der Familie Shawahn deutlich (Kap. IV.1.4) sowie zeigt sich diese bei der Familie Gujjar (IP2) und später bei der Familie Khalil (IP6, Kap. IV.4.7). Wenn die wohnortnahe Schulsuche auch hier nicht nur pragmatisch geleitet zu sein scheint, wird jedoch in diesen Interviews keine dieser Vorgehensweise zugrundeliegende Überzeugung geäußert (z.B. soziale Regel), wie es bei der Familie Ahmadi (IP5) und Hamidi (IP7) der Fall ist. Dennoch zeigt sich bei allen Familien, dass in einer Situation der Verunsicherung durch Migration und der Orientierungslosigkeit innerhalb des neuen und unbekanntenen Systems eine Schulanwahl in der Umgebung ein gewisses Maß an Sicherheit und Kontrollierbarkeit bietet. Mangels Kenntnisse zum Schulsystem und adäquaten Anlaufstellen folgt Herr Gujjar (IP2) etwa dem Rat von Freund*innen, dem Wohnort nah gelegene Schulen für die Aufnahme seiner beiden Kinder anzufragen: »Friend has suggested some- somehow me, then this is school is near to you. Just go there, admission. But this just- This is school. But, what is the category of this school? What this school give to my children? I do not know« (IP2, Z. 903–906). Die darin geschilderte Orientierungslosigkeit in Bezug auf das Schulsystem führt dazu, dass Herr Gujjar in nicht dem Alter seiner Kinder entsprechenden Schultypen – einer Grund- und einer Berufsschule – anfragt: »«Lachend» I have visited some Kinder school as well. I said: This is a Kinder school, okay, I am sorry» [...] One time I go to the Ausbildungsschool «lachend» I was not aware about that»« (IP2, Z. 784–788).

Wenn Eigeninitiative der mit dem System nicht vertrauten Eltern zum Schulzugang führt, orientiert sich dieser an Kriterien der Lebenssituation, die jenseits von bildungsbezogenen Präferenzen (z.B. Schulprofil oder Schulform) liegen. Wenn sich in diesem Rahmen ›Wohnortnähe‹ als ein ebensolches Kriterium erweist, sind die verfügbaren Bildungsangebote in der Umgebung prägend für den Verlauf der Bildungswege von Kindern und Jugendlichen.

Im Vergleich verschiedener Merkmale der fünf Familien, bei denen die ›wohnortnahe Schule‹ eine konkrete Präferenz (IP5, IP7) oder eher pragmatische Strategie für die Schulsuche (IP2, IP3, IP6) darstellte, fällt auf, dass nur bei der Familie Shawahn (IP3) ein Gymnasium (Gymnasium 2) in der Nähe des Wohnorts vorzufinden war. Dieses wurde für die Tochter Namika auch angewählt, während der Sohn Odai im Zuge institutioneller Entscheidungsprozesse zunächst an der ebenfalls nahe gelegenen Oberschule 1 beschult wurde, bis die Familie Shawahn eigeninitiativ einen Schulwechsel auf das Gymnasium 2 einleitete (s. Kap. IV.1.8). Inwiefern sich elterliche Präferenzen oder Schulsuchstrategien, die sich an der ›Wohnortnähe‹ orientieren, tatsächlich in eine entsprechende Bildungsplatzierung übersetzen lassen, hängt im schulformdifferenzierten Verfahren auch mit den Möglichkeiten und Grenzen elterlicher Mitbestimmungsrechte ab. Diesbezüglich ist auch entscheidend, inwiefern die ›Wohnortnähe‹ für institutionelle Entscheidungsträger*innen einen relevanten Orientierungspunkt für die schulische Zuweisung darstellt (s. hierzu weiter in Kap. IV.2.8).

2.4 »Erstmal muss angemeldet sein« – Institutionelle Legitimierung einer abgelehnten Beschulung

Herr Ahmadi, der bei der Oberschule 8 bezüglich der Aufnahme seines Sohnes Bilal anfragt, berichtet von folgender Reaktion:

»So die ((Name Oberschule 8)) sagte: Erstmal muss angemeldet sein« (IP5, Z. 195). Die Familie Ahmadi wird abgewiesen und erkundigt sich bei »anderen« nach Wegen: »Dann haben wir vom anderen gefragt und so. Sagte, da ist ein[e] [Frau/Mann] und [sie/er] wird das in Senator für Bildung. [Er/Sie] wird entscheiden. Sie können nicht allein zu einer Schule gehen und sagen: Ja, wir wollen, dass unsere Kind ab morgen hier hin kommt« (IP5, Z. 682–685).

In der Darstellung der Familie Ahmadi hat die angefragte Oberschule 8 das Anliegen, den Sohn Bilal dort aufzunehmen, abgelehnt. Die Familie Ahmadi nimmt die fehlende Meldebestätigung als Begründung auf. Ebenso wie im vorherigen Fall (Familie Shawahn, Kap. IV.1.4) scheinen seitens der angefragten Schule weder Daten zum Kind aufgenommen und der Bildungsbehörde weitergeleitet noch der Familie Ahmadi die Bildungsbehörde als zentrale Anlaufstelle genannt worden zu sein. Von der Existenz dieser erfährt die Familie Ahmadi von »anderen«, die nicht weiter bestimmt werden. Anlässlich der familiären Erfahrung soll nun multiperspektivisch einerseits auf die *Begründung* der schulischen Ablehnung und andererseits auf die *Legitimation* dieser Bezug genommen werden.

Was die Ablehnung einer Beschulung betrifft, so zeugen die Schilderungen der Familie Shawahn (Fall 1), der Familie Ahmadi (Fall 2) und auch die Perspektive von Mitarbeitenden der Bildungsbehörde (IP20, Z. 43–45) von einer ähnlichen Problembeschreibung – Eltern wenden sich bezüglich der Schulaufnahme direkt an eine entsprechende Schule – und einer nicht gewünschten Konsequenz – Schulen lehnen die Aufnahme von Kindern ab. Jedoch finden sich darin unterschiedliche *Begründungen* und *Deutungen*, die mit verschiedenen Positioniertheiten und Erfahrungsausschnitten zusammenhängen:

Wie bei der Familie Shawahn (IP3, s. Kap. IV.1.4) aufgezeigt wurde, können Schulen die Ablehnung mit *kapazitativen Engpässen* begründen, womit das Problem im Nexus Migrationsanstieg und Bildungs-/Schulplatzorganisation lokalisiert ist. Wie sich bei der Familie Ahmadi dokumentiert, kann die Ablehnung jedoch auch mit *fehlenden lokalbürokratischen Voraussetzungen* (die Meldebestätigung) begründet werden und betrifft das bereits erörterte soziale Deutungsmuster »kein Schulbesuch ohne melderechtliche Registrierung« (Kap. IV.1.3). Die Bringschuld für dieses Erfordernis wird von Behörden und Schulen familienbezogen gedeutet und die dahinterstehende strukturelle Wohnproblematik nicht berücksichtigt bzw. individualisiert: Die Familien sind dazu aufgefordert, sich um Lösungen zu bemühen. In Interviews mit Bildungsbehördenmitarbeitenden wurde die Ablehnung der Aufnahme durch Schulen, insbesondere im dezentralen Schulaufnahmeverfahren, auch auf ein *Kommunikationsproblem* zurückgeführt (Kap. III.3.3). Jedoch werden im Kontext eines Defizitdiskurses, Problematiken einseitig bei migrierten Familien gesucht und dabei ihre fehlenden Kenntnisse in der deutschen Sprache zur Problemursache in der Verständigung und Kommunikation

erklärt. Mit dem elterlichen ›Deutschsprach-Defizit‹ wird die ›Überforderung‹ des Schulpersonals *plausibilisiert* – wenn auch Ablehnungen von elterlichen Anfragen zur Schulaufnahme damit nicht zwingend *legitimiert* werden. Nicht in den Blick kommt dabei ein Kommunikationsdefizit auf Seiten der Administration, ebenso wenig wird an die institutionellen Akteur*innen die Erwartung gestellt nach Wegen der Gewährleistung einer (mehrsprachigen) Kommunikation zu suchen.¹⁴ Jedoch wurde behördlicherseits ein Problem als *organisatorisch* erkannt und durch die Etablierung eines zentralisierten Schulzugangssystems versucht, die Problematik der Abweisung von elterlichen Direktanfragen einzufangen und das Recht auf Bildung für migrierte Kinder und Jugendliche möglichst effektiv sicherzustellen (s. Kap. III.2.3)

Bevor ich auf die Legitimität von schulischen Abweisungen zu sprechen komme, möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die Abweisung von Beschulungsanliegen nicht nur die Aufnahme in einen *Vorkurs*, sondern auch eine *Regelklasse* betreffen kann. Insofern schließt dies nicht nur an das Merkmal ›fehlende Deutschsprachkenntnisse‹ an, wie ich nun anhand eines weiteren Beispiels aus meiner Untersuchung verdeutlichen möchte: Arash (IP10), auf den bereits in Kapitel IV.1.5 rekurriert wurde, möchte nach dem Umzug von NRW nach Bremen (Mitte 2014) in die Regelklasse einer Bremer Sekundarschule einmünden. In NRW hatte Arash nach dem Besuch einer Vorbereitungsklasse bereits mehr als ein Jahr die Regelklasse einer Gesamtschule besucht. Arashes Onkel, der schon länger in Bremen lebt und die deutsche Sprache beherrscht, versucht, einen Regelschulplatz für Arash zu finden und kontaktiert mehrere Schulen:

»das weiß ich nicht mehr welche Schulen das genau waren, ich kann mich nur daran erinnern, dass ich- also die anderen Schulen haben wir gefragt, sie wussten direkt sie haben keinen Platz. Deswegen haben sie auch keinen Termin gemacht, weil sie das direkt wussten. Mein Onkel hat immer angerufen nachgefragt, die hatten keinen Platz. Aber ((Oberschule 10)) hat uns einen Termin gemacht und wir sind dann persönlich dahingegangen. Deswegen kann ich mich also daran erinnern, dass wir dahingegangen sind. Dann haben wir gesprochen, da meinte sie: Ja, wir wissen etwa, dass wir keinen Platz haben, aber wir wollten halt trotzdem helfen [...]. Deswegen dachten wir uns, dass wir einen Termin machen, und dass wir für euch beziehungsweise suchen. Weil wir haben das bis dahin nicht hingekriegt und das hat sich halt auch immer so ein, zwei Monate hingezogen ne? Also im ((Name Monat)) waren wir da, also Mitte ((Name Monat)), Ende ((Name Monat)), und so im ((Name Monat)) oder so hatten wir einen Platz gefunden bei ((Oberschule 10)) und da haben sie gesagt: Ja, haben wir keinen Platz aber ((unverständlich!))« (IP10, Z. 221–236).

14 Karakaşoğlu (2020) zeigt in einem Artikel im Rahmen des Forschungs- und Schulentwicklungsprojekts ›TraMis‹ am Beispiel Winnipeg (Kanada) auf, dass dort Schulen auf Dolmetscherservices zurückgreifen können: »Diese reichen vom Einsatz sog. ›intercultural support workers‹ (ISW) in Winnipeg, die an einer Schule ihre Basis haben und für Gespräche mit Eltern verschiedener Sprachen oder ethno-religiöser Communities oder auch einfach Übersetzungen der von ihnen beherrschten Sprachen auch an andere Schulen gesandt werden, bis hin zu Verträgen von Schulen mit Dolmetscherservices, die zu jedem Zeitpunkt von Schulleitung oder Lehrkräften mit Immigrant*inneneltern telefonisch zur Sprachmittlung eingesetzt werden können. So können sich alle Eltern in ihrer jeweiligen Sprache mit den Pädagog*innen über die Situation der Schüler*innen verständigen« (ebd., S. 6).

Mehrere Schulen scheinen Anfragen zur Aufnahme Arashes mit der Begründung von kapazitiven Engpässen abgelehnt und darüber hinaus keine Unterstützung bei der Schulplatzsuche angeboten zu haben. Erst die Leitung der Oberschule 10 nimmt sich trotz der Ablehnung einer Aufnahme aus kapazitiven Gründen dem Anliegen der Familie an und übernimmt die Schulsuche. In Arashes Erinnerung gelingt durch diese Unterstützung schließlich die Einmündung in die Oberschule 11 – wenn diese auch erst ein halbes Jahr nach dem Umzug nach Bremen erfolgte, worauf sogleich im Rahmen des nächsten Bezugsproblems (Kap. IV.2.5) weiter eingegangen wird.

Dass die Ablehnungen von Schulen anlässlich von elterlichen Direktanfragen nicht im Sinne der Vorschriften sind, wurde im Juni 2016 im Rahmen eines Informationsschreibens der Bildungsbehörde (Nr. 81/2016) klargestellt. Darin wird zunächst auf die Pflicht der Schulen verwiesen, für Abgänger*innen einen Platz in einer anderen Schule zu finden und bei erfolglosen Bemühungen die Schulaufsicht einzuschalten. Es dürften keine Abmeldungen vorgenommen werden, nur Ummeldungen, damit die *Schulpflicht*, die die Schulen sowie die Schulaufsicht zu garantieren haben, für alle Schüler*innen gesichert werde. Zusätzlich wird vermerkt:

»Bitte verfahren Sie entsprechend auch bei den Eltern, die nach Bremen ziehen und sich persönlich an eine bestimmte Schule wenden. Die Schule ist zunächst verpflichtet, die Schülerin oder den Schüler aufzunehmen bzw. bei Kapazitätsproblemen sich um eine Ersatzschule zu kümmern« (SKB 2016b).

Das Informationsschreiben vom Juni 2016 kursierte zwar in Arashes Fall (Mitte 2014) und auch bei der Familie Shawahn (Anfang 2016) noch nicht, beschreibt jedoch inhaltlich eine auch zu jenen Zeitpunkten bereits gültige Vorgehensweise (s. ebd.). Allerdings zogen die von der Familie Shawahn angefragte Grundschule (Fall 1), zahlreiche von Arash (IP10) kontaktierte Schulen und die von der Familie Ahmadi (Ausgangsfall) anvisierte Oberschule 8 diese administrative Vorgabe nicht in Betracht. Stattdessen wurde die Verantwortung für die Erfüllung der Schulpflicht zumindest in diesen Erfahrungsausschnitten im Zeitraum 2016 bis Anfang 2017 in den Schoß der Eltern gelegt.

In Gesprächen mit Mitarbeitenden der Bildungsadministration Anfang 2019 wird darauf verwiesen, dass jede Schule von der Bildungsbehörde den Auftrag habe, Familien nicht abzuweisen, stattdessen die Daten aufzunehmen und die Bildungsbehörde zu unterrichten, sodass diese die Familie kontaktieren könne. Mitarbeitende der Bildungsbehörde schätzen ein, dass sich diese Struktur im Laufe der letzten Jahre etabliert habe (IP20, Z. 328–334). Im Interview mit der Oberschule 2a Anfang 2019 spiegelt sich die Etablierung dieses Verfahrens im institutionellen Wissensbestand wider: Wenn sich Eltern direkt an die Oberschule 2a wendeten, »dann sind wir als Schule, ob wir nun Platz haben oder nicht, wir sind verpflichtet das Verfahren zu führen. Also Daten aufzunehmen, uns zu kümmern, die Familie zu informieren« (IP25, Z. 399–401). Insofern steht dies als Verfahrensoption und damit als ein institutionelles Deutungsmuster zur Verfügung, wenn auch in derselben Schule zugleich das Deutungsmuster, »kein Schulbesuch ohne melderechtliche Registrierung« (s. Kap. IV.1.3) dominant ist. Dies verdeutlicht, dass unterschiedliche Orientierungen für handlungsrelevante Entscheidungen existieren, die in

Konflikt miteinander stehen können und es im Zweifelsfall situationsabhängig bzw. personenabhängig ist, wie damit umgegangen wird.¹⁵

Zurück zum Fall der Familie Ahmadi, bei der Herr Ahmadi zwar nicht auf Basis eines Weiterverweises der angefragten Oberschule 8, jedoch auf Anraten unbestimmter ›anderer‹ die Bildungsbehörde aufsucht:

Von einem/einer nicht weiter bestimmten Mitarbeitenden der Bildungsbehörde, jedoch ist es keine*r aus der spezifisch eingerichteten Sprechstunde (IP5, Z. 968–975), nimmt Herr Ahmadi erneut die Botschaft auf, dass für die Schulanmeldung eine Meldebestätigung erforderlich sei: »Der Senat sagte, Sie müssen erstmal anmelden und sobald, wenn Sie anmelden, Sekundenbruchteil bekommen wir eine – also da ist eine Schulpflichtige und dann rufen wir da und sagen: Ab morgen gehst du zur Schule« (IP 5, Z. 148–151). An mehreren Stellen im Interview wiederholt Herr Ahmadi die Erläuterungen durch institutionelle Akteur*innen: »Sie sagen, erst, wenn jemanden hier angemeldet ist, das heißt in deutsche Territorium eingetreten. <<lachend> Und dann ist er schulpflichtig und kann sein woanders auch angemeldet« (IP5, Z. 200–205).¹⁶ Oder auch: »Also wenn der in- Der ist in hier in Deutschland, aber wenn der nicht angemeldet und so- Also wie gesagt, wenn eine Junge das und sobald oder eine Mädchen sobald angemeldet ist und so und dann der (rennt die rum). Hebt der seine Finger sagt, Hallo, nach meine Meinung und auch meine Gesetz, er muss jetzt zur Schule. Also, das wussten wir« (IP5, Z. 746–751).

Die Botschaft bzw. das Deutungsmuster ›kein Schulbesuch ohne melderechtliche Registrierung‹ wird nun auch von Mitarbeitenden der Bildungsbehörde wiederholt. Die häufigen Wiederholungen von Argumentationslogiken durch Herrn Ahmadi im Interview lassen erkennen, dass ihm das lokale Verfahren seitens institutioneller Akteur*innen mehrfach erklärt wurde und sich die »Erzählungen über das Recht« (Baer 2015, S. 219) auch bei ihm zu Deutungsmustern zur Erklärung der Situation verfestigt haben. Für Herrn Ahmadi stellen sich die Argumente in der Logik als funktional dar. Genauso wie Herr Shawahn im Fall 1 stellt auch Herr Ahmadi einen Bezug zum Bremer Gesetz her, wonach in der an ihn herangetragenen und internalisierten Interpretation des Rechts erst mit der melderechtlichen Registrierung (»sobald angemeldet ist«) der Wunsch nach einem

15 Im Rahmen meiner Feldrecherche habe ich erfahren, dass es eine Schulung für das schulische Verwaltungspersonal bezüglich des bürokratischen Verfahrens im Rahmen des Schulzugangsprozesses im Kontext von Migration gegeben hat. Es ist jedoch unklar, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Frequenz diese stattfand und ob Personal aus allen Schulen daran teilgenommen hat.

16 Die Interviewszene geht wie folgt weiter: »[Interviewerin: Okay.] Natürlich war das dann so richtig, ne? So. Weiß nicht. War das nicht? Meine Äußerung »okay«, vielleicht auch meine Mimik, geben Herrn Ahmadi anscheinend Anlass, dieses in mehreren Interaktionen an ihn herangetragene Deutungsmuster in Frage zu stellen: Herr Ahmadi bestätigt zwar zunächst die Richtigkeit des Handelns der institutionellen Akteur*innen – »Natürlich war das dann so richtig, ne?« – ihm scheinen dann jedoch Zweifel zu kommen, ob es auch andere Deutungen gibt – »weiß nicht« – und richtet die Frage an mich: »War das nicht?«. Wie bereits im methodologischen Kapitel II.3 dargelegt, habe ich mich im Rahmen des formalen Interviews zunächst zurückgehalten – so auch hier – und am Ende des Interviews mit der Familie über Bildungsrechtsansprüche gesprochen.

Schulbesuch (»nach meine Meinung«) zu einem legitimen subjektiven Rechtsanspruch (»nach meine Gesetz«) werden kann: Der Schlüssel zu sämtlichen Bürgerrechten nach dem Betreten des »deutschen Territoriums« und zur *Legitimität, Ansprüche zu erheben*, liegt in der melderechtlichen Registrierung.

Herr Ahmadi präsentiert sich nicht nur als jemand, der die lokalen Regelungen kennt, sondern auch als jemand, der auf die Rechtmäßigkeit der Abläufe vertraut und diese befolgen möchte:

»Wir haben uns total nur auf die Gesetze verlassen und so, weil meine Kinder sind auch zu Schule gegangen und so. Ich habe drei Kinder und ja. Und daher war mir das bewusst. Also das, was ich machen muss und so« (IP5, Z. 760–763).

Herr Ahmadi begründet das Vertrauen in das Gesetz mit seiner persönlichen Erfahrung in Deutschland, bereits ältere Kinder in Schulangelegenheiten begleitet zu haben. Nicht das Anspruchswissen zum universalen Recht auf Bildung, sondern das *Erfahrungswissen* von Herrn Ahmadi erweist sich als leitend für seine Handlung, trotz fehlender lokal-bürokratischer Voraussetzungen – und damit anders als bei der Familie Shawahn – nach einem Weg für die Schulanmeldung seines Sohnes Bilal zu suchen. Ausschlaggebend für das Engagement von Herrn Ahmadi scheint zudem die Tatsache zu sein, dass sein Sohn darunter leidet, nicht zur Schule gehen zu können. Diesbezüglich wird ein neues Bezugsproblem eingeleitet.

2.5 »dann dreht man durch, dann hat man nix mehr zu tun« – Der Umgang mit Wartezeit und Ausschluss vom Schulbesuch

Im Interview mit der Familie Ahmadi wird das Warten auf die Schule und das Erleben der Zeit ohne Schulbesuch zum Thema:

Frau Ahmadi: »Wir mussten zwei Monate zu Hause warte auf Schule« (IP5, Z. 28–29).
Herr Ahmadi: »In eineinhalb Monaten auch konnte er nicht raus. Warum? W O L L T E er nicht raus, wenn ich das so sagen darf. So. Nicht öfter oder in die Schulzeit. Warum? Weil er hat gedacht, dass andere kleine Kinder werden sie ihn auslachen, J A. Gehst du nicht zu Schule? und sowas. Das war für ihn eine Erniedrigung und sowas« (IP5, Z. 94–99).

In der Schilderung aus der Perspektive des Vaters – der Sohn sitzt während des Interviews an einem Tisch in Hörweite – wird deutlich, dass die Erfahrung, nicht zur Schule zu gehen, für den Sohn mit Scham besetzt ist. Vermittelt über die Erzählung des Vaters stellt der Ausschluss vom Schulbesuch für Bilal eine doppelte Erniedrigung dar: Erstens kann er dadurch seine altersgemäße gesellschaftliche Aufgabe als ›Schüler‹ nicht erfüllen. Zweitens beschämt ihn alleine die Vorstellung, ausgerechnet von jüngeren Kindern als ›Nicht-Schüler‹ enttarnt und dafür ausgelacht zu werden. Bilal versucht, seinen fehlenden Status als ›Schüler‹ zu verbergen, indem er es vermeidet, das Haus in der üblichen Schulzeit zu verlassen. Er reagiert damit auf das soziale Deutungsmuster, wonach es für Kinder und Jugendliche im Schulalter üblich ist, eine Schule zu besuchen. Ohne

den Schulbesuch fehlt Bilal die elementare Voraussetzung, den »Schülerjob« (Breidenstein 2006, S. 11) als eine gesellschaftliche Erwartung erfüllen zu können. Er zieht es vor, sich unsichtbar zu machen als ›falsch sichtbar‹ zu sein.

Auch in anderen Interviews mit Eltern und Jugendlichen werden Auswirkungen und Umgänge im Zusammenhang mit dem fehlenden Schulzugang für die Kinder und die Familie thematisiert (IP2, IP6, IP7, IP10, IP11). Arash (IP10) musste sowohl nach seiner Ankunft in Deutschland in NRW mehrere Monate als auch nach seinem Umzug nach Bremen ein halbes Jahr auf den Schulzugang warten (Kap. IV.2.4). Im Interview beantwortet Arash die Frage nach seinem Erleben der Zeiten schulischer Exklusion¹⁷ wie folgt:

»Ähm, am Anfang freut man sich, ja, keine Schule. Aber ich persönlich bin halt so, wenn ich nichts zu tun habe, dann denke ich v i e l zu viel nach. Ich war schon so immer als ich schon ein Kind war. Und- ja okay, erste zwei Wochen dachte man sich yeah, krass, man kann lange aufbleiben, man kann machen, was man möchte. Aber irgendwann mal war das auch langweilig, dann dachtest du dir so ja ok was ist jetzt damit? Ist- dann dreht man durch, dann hat man nix mehr zu tun, dann möchte man irgendwas machen, aber man kann nicht irgendwas machen. Und das war das was mich halt wirklich genervt hat. In ((Stadt 1 in NRW)) hat- ist es mir nicht so aufgefallen, weil da wir erst mal neu waren, wir mussten noch viele andere Sachen machen, ((unverständl 1 sec)) und ich noch kein Deutsch sprechen konnte, musste ich halt mit meinen Eltern zu allen Beamten und alles und einige Sachen machen. Aber in Bremen war das- auf jeden Fall schlimmer, weil ich schon mit der Schule und so angefangen habe, da hatte ich schon einige Freunde und jetzt wieder umgezogen, keine Freunde wieder die ganze Zeit zuhause, ok ich geh manchmal bisschen raus ein bisschen Fußball spielen dies das, aber für wie lange? Ein, zwei Monate ist schon viel. Das sind jetzt sechzig Tage. Von daher, hat es mich irgendwann mal genervt. Ja. So« (IP10, Z. 258–279).

Im Gegensatz zu Herrn Ahmadis (IP5) Beschreibung, in der der fehlende Schulbesuch vor allem im Kontext der gesellschaftlichen (Nicht-)Zugehörigkeitsposition als ›Nicht-Schüler‹ verhandelt wird, drückt sich in Arashes Schilderung ein nach innen gerichteter negativer Gefühlszustand aus: Zwar erlebt Arash den Schulausschluss anfänglich als ein Gefühl von Freiheit – »man kann lange aufbleiben, man kann machen, was man möchte« –, doch dieses schlägt zunehmend um in Langeweile. Aus psychologischer Perspektive wird Langeweile als »unangenehmer Gefühlszustand« beschrieben, der sich negativ auf den Bildungserfolg auswirken und insbesondere längerfristig zu depressiven Verstimmungen führen kann (Cardini 2017). Dies deutet sich auch in Arashes Beschreibung an (»wenn ich nichts zu tun habe, dann denke ich v i e l zu viel nach«) und zeigt sich auch bei einigen Jugendlichen in der Forschung von Massumi: »Ich wollte nix machen zu Hause. Ich hab nur in meinem Zimmer gesessen. Ich hab nur in meinem Zimmer gesessen und war traurig« (Petro zitiert nach Massumi 2020, S. 136). Die erste Wartezeit auf die Schule in NRW wird von Arash noch als hinnehmbar beschrieben (»ist es mir nicht so aufgefallen«), da diese in die allgemeine Ankunftszeit in Deutschland fiel. Arash

17 Meine Frage im Wortlaut: »Und wie war das für dich, als du da- ja quasi, immer mal wieder Zeiten hattest, wo du nicht in der Schule warst? Also wie-« (IP10, Z. 258–260).

war mit 13 Jahren noch jünger, hatte noch keine Freunde und begleitete die Eltern stets zu den Behördengängen. Die Wartezeit in Bremen wird jedoch als deutlich schwieriger erlebt, zumal Arash älter geworden ist, bereits regulär eine Schule besucht und in NRW Freunde hatte. Durch den Umzug nach Bremen befindet er sich wieder in einer Anfangssituation. Je länger die Wartezeit andauert, deren Ende in Arashes Fall zudem zunächst nicht absehbar ist, desto verzweifelter stimmt ihn die Situation: »dann dreht man durch, dann hat man nix mehr zu tun, dann möchte man irgendwas machen, aber man kann nicht irgendwas machen«. Ohne die Schule weiß Arash nichts Zufriedenstellendes mit seiner Zeit anzufangen. Der Schulbesuch bietet damit nicht nur einen Status als Schüler*in (s. oben), sondern wird darüber hinaus zu einem Ort *sinnstiftender Beschäftigung und strukturierter Aktivität*.

Auch das Elternpaar Gujjar aus Pakistan (IP2), deren Tochter Hajra (14 J.) und Sohn Rashid (12 J.) Anfang 2018 etwa zwei Monate nach ihrer Ankunft in den Vorkurs des Gymnasiums 1 einmünden, schildert im Interview die Problematik der Wartezeit. Sie beschreiben, wie sie die Schulleitung beim Aufnahmegespräch bitten, den Termin mit dem Gesundheitsamt für die schulärztliche Untersuchung, die eine Voraussetzung für den Schulbesuch darstellt (Kap. IV.4.8), vorzulegen: »[Frau Gujjar:] Please, the appointment should be very earlier, the doctor appointment. Because our Kinder are very crazy to join the school« (IP2, Z. 987–988). Das Ehepaar Gujjar begründet die Dringlichkeit des Schulbesuchs mit dem negativen (psychischen) Gesundheitszustand ihrer Kinder: »[Herr Gujjar:] The children are going to be ill internally. [Frau Gujjar:] Feeling ill. [Herr Gujjar:] Lazy and some not the good mood, somehow feeling not good. They were confused« (IP2, Z. 996–999). Den Gefühlszustand führen sie auf den mit dem Umzug nach Bremen verbundenen Verlust des familiären Netzwerks und des sozialen Umfelds zurück. Die Eltern deuten die Schule als einen Ort, der ihre Kinder wieder glücklich macht: »[Frau Gujjar:] So, they are happy to daily go school and lots of work they have to come and write« (IP2, Z. 1001–1002). Die Schule wird damit zum Ort der ›Heilung‹ und der Schulbesuch und die Aktivitäten als Schüler*innen zu einer Art Medizin, also als ein *Medium zur Bewältigung der Lebensumstellung*. Die Relevanz des Schulbesuchs in Deutschland begründen die Eltern Gujjar zudem mit der Bedeutung des Schulbesuchs in Pakistan als dem einzig sicheren, für die Kinder zugänglichen Ort sozialer Kontakte und Aktivität jenseits familiärer Netzwerke: »[Herr Gujjar:] Because in Pakistan school was only the place, where children go from the home daily, because unsecurity purpose. We do not allow them to go alone or something do something inside alone. And there was no social activities as well« (IP2, Z. 1005–1008). Auch bei der Familie Gujjar (IP2) stehen bei dem Leid in Bezug auf den fehlenden Schulbesuch weniger die Nachteile bei der Akkumulation von Bildungskapital, sondern vielmehr die bereits angesprochene sinnstiftende Funktion der Schule und ihre Bedeutung als *Struktur* und *soziale Kontakte* stiftender Ort im Zentrum.

Neben der Darstellung des Leids aufgrund des fehlenden Schulbesuchs berichtet Frau Gujjar jedoch auch von den familiären Anstrengungen, sich in der Zeit des Ausschlusses von der Schule auf mögliche schulbezogene Termine vorzubereiten. Ihre Kinder informieren sich »by the internet on Google« (IP2, Z. 86) über das deutsche Schulsystem und die deutsche Geschichte sowie versuchen sie, die deutsche Sprache über Online-Angebote zu erlernen. Auch aus einem anderen Elterninterview mit Herrn

Hamidi (IP7) geht hervor, dass die Wartezeit bis zur Schuleinmündung aktiv durch die selbstständige Aneignung von Wissen gestaltet wird.

An dieser Stelle möchte ich bei der Familie Hamidi etwas umfassender als bei anderen Familien, deren Situationen aufgrund der Fallauswahl nicht zentral ausgeleuchtet werden, auf die Rahmenbedingungen eingehen, da in diesem Fall der Umgang mit der Wartezeit in besonders dichter Weise beschrieben wird. Herr Hamidi kam vorbereitet zum Interview und hatte bereits alle schulrelevanten Daten mit exakter Datierung in Bezug auf die Ereignisse auf einem Zettel notiert. Herr Hamidi arbeitete in Afghanistan im administrativen Bereich für internationale Organisationen. Mitte 2015 gelangte er über ein Besuchervisum nach Deutschland – was im Gegensatz zu den meisten Asylsuchenden auf eine staatlicherseits autorisierte Einreise verweist –, beantragte Asyl und bekam eine Anerkennung als ›Flüchtling‹ nach der GFK (s. Kap. I.3.4.1). Im Frühjahr 2016 kamen seine Ehefrau und die drei Kinder im schulpflichtigen Alter über den Familiennachzug nach Bremen: Nuri (12 J.), Idris (10 J.) und Sarah (9 J.). Herr Hamidi informierte sich während des Besuchs eines Deutschsprachkurses bei der Kursleitung und anderen Teilnehmenden über die Schritte und Ansprechpartner*innen, um einen Schulbesuch für seine Kinder vorbereiten zu können: »Yes, I have collected the information, because I ((lacht)) thought childrens might be they will come on one day. I should prepare myself« (IP7, Z. 150–151). Herr Hamidi beschreibt seine Vorbereitung auf die Ankunft und die Beschulung seiner Kinder wie folgt:

»Personal I have draw a plan. First I should contact with the authority and should know, what is the rights and what is the process, then- And also I have looked on the curriculum, which books and this level and which kind of school and which kind of methodology, this things. And personally, I have attended two courses of the Uni Bremen also. [Interviewerin: <<erstaunt>Mmm] Ja, educational system in Germany [Interviewerin: Ahh!] and also within Europes [Interviewerin: Ah, okay] as a guest. [Interviewerin: Aha] As a guest, one program was in Uni Bremen and the second course was in ressource management. But both of them was in English« (IP7, Z. 21–29).

Gemäß der Schilderung informiert sich Herr Hamidi über Rechtsansprüche und den Prozess des Schulzugangs bei der »authority«. Zu Beginn des Interviews wird diese näher bestimmt durch die »Ausländerbehörde, Jobcenter« und »die Senatorin für Kinder und Bildung« (IP7, Z. 9–12). Von diesen offiziellen Stellen scheint er die Botschaft aufzunehmen, dass nach der Ankunft der Familie zunächst eine melderechtliche Registrierung erfolgen muss, bevor weitere Schritte für den Schulzugang eingeleitet werden können (IP7, Z. 8–12) – so wie es sich auch in anderen Interviews mit Eltern abzeichnet (s. Kap. IV.1.3 und IV.2.4). Zudem informiert sich Herr Hamidi über das Schulsystem sowie über schulische Materialien und Lerninhalte. Unter anderem besucht er dafür zwei Seminare an der Universität Bremen, eine Information, die ich – wie der Interviewauschnitt erkennen lässt – als Interviewerin erstaunt aufnehme. Mir wird bewusst, dass es sich um Seminare einer Kollegin an der Universität Bremen handeln muss und ich vermute, dass er über das Programm ›IN-Touch‹ einen Gast-Zugang zur Universität

erhalten hat.¹⁸ Herr Hamidi macht sich auf unterschiedlichen Wegen mit dem lokalen System vertraut, sammelt also Wissen über lokale Abläufe und Anlaufstellen. Dies werde ich im Folgenden als ›*Lokalwissen*‹ kennzeichnen. Herr Hamidi befindet sich zwar im Unterbringungssystem, verfügt jedoch über Farsi-, Dari- und Englischsprachkenntnisse, sodass er sich autonom um die Beschaffung relevanter Informationen kümmern kann, statt auf Informationen von Mitarbeitenden in der Unterkunft warten zu müssen (s. hierzu Kap. IV.4.3 und IV.4.7). Insofern lässt sich seine sprachliche Ressource ›Englisch‹ kapitalisieren, sodass er über ein für die Aufnahmegesellschaft und die Bewältigung des Schulzugangs relevantes Sprachkapital verfügt (s. hierzu Kap. II.1.3).

Infolge der Informationen der »authority« regelt Herr Hamidi im ersten Monat nach Ankunft seiner Familie sämtliche bürokratische Angelegenheiten und wendet sich direkt nach der Erfüllung aller formaler Voraussetzungen für die Beschulung seiner Kinder selbst an die zentrale Anlaufstelle in der Bildungsbehörde, statt dass die Bildungszugangsorganisation wie sonst üblich vom Personal im Übergangwohnheim übernommen wird (Kap. III.2.3). Die Anlaufstelle in der Bildungsbehörde ist ihm aufgrund seines bereits vor der Ankunft seiner Familie akkumulierten *Lokalwissens* bekannt, welches damit ein relevantes Kapital im Schulzugangsprozess darstellt. Beim Besuch der behördlichen Sprechstunde werden seinen Kindern sofort Vorkursplätze an der Oberschule 5 und einer Grundschule zugewiesen.

Theoretisch wäre damit der Schulzugang nach einem Monat erfolgreich bewältigt worden. Jedoch wird ihm beim Termin in den Schulen mitgeteilt, dass die Einschulung erst nach den Sommerferien beginnen würde – was bedeutet, dass sich die faktische Schuleinmündung der Kinder um weitere zweieinhalb Monate verzögert: »Then they told me you should wait til to- I guessed- Because at that times after the end of May and June the end of school times. And then start the vacations- school vacation. Then start the new educational year. They told us we should wait.« (IP7, Z. 46–50). Die beschriebene Erfahrung könnte auf eine institutionelle Verzögerungsstrategie von Schulen verweisen, wonach sich Schulen Handlungsfreiräume verschaffen, in dem sie den Zeitpunkt der *faktischen* Schuleinmündung verschieben. Durch die Behörde zugewiesene Kinder und Jugendliche sind dann zwar im theoretischen und bürokratischen Sinne als Schüler*innen in den betreffenden Schulen aufgenommen, die Schule ist aber im Sinne eines tatsächlichen Schulbesuchs noch nicht zugänglich: Die Aufgabe als Schüler*in kann also nicht erfüllt werden, der Status ist damit inhaltlich nicht gefüllt.

Zwar wird ein solches Phänomen einer zeitlichen Verzögerung bei der Schulaufnahme trotz des Vorhandenseins freier Plätze von befragten Schulleitungen *nicht* angesprochen. Aus Interviews mit Mitarbeitenden von Unterkünften wird jedoch darauf verwiesen, dass Schuleinmündungen zu bestimmten Zeiten – etwa im Frühjahr – problema-

18 Zu jenem Zeitpunkt zielte das im Sommersemester 2014 initiierte Programm ›INTouch‹ noch darauf ab, dass »Geflüchtete mit akademischem Hintergrund [...] als Gäste an den regulären Veranstaltungen« teilnehmen und »ihre Kenntnisse auf dem neuesten Stand halten und erweitern« (Rockel 2015) können. Inzwischen hat sich das Projekt unter dem Titel ›HereAhead‹ zu einem Vorbereitungsstudium weiterentwickelt (s. hierzu auch Karakaşoğlu et al. 2022). Im Anschluss an das formale Interview unterhielten sich Herr Hamidi und ich noch über die Seminare an der Universität.

tisch sein können (IP13, IP14, IP15): »wenn das vielleicht auch oft zum Ende des Schuljahres ist, das sind dann halt noch sechs Wochen bis zu den Sommerferien, dann sagen die, nee, das verschieben wir auf nach den Sommerferien. Also da wird nicht so ganz viel Wert dann draufgelegt« (IP15, Z. 551–555). Auch in Arashes Fall (IP10) zeigt sich, dass sich der Zeitpunkt der faktischen Schuleinmündung in die Regelklasse der Oberschule 11 nach hinten verschiebt: »also die ((Oberschule 11)) hatte einige Plätze frei, und da meinten die: Ja, wir haben einige Plätze frei, aber jetzt kannst du noch nicht anfangen« (IP10, Z. 159–162). Er nimmt dafür als Begründung seitens der Oberschule 11 die ›Klausurenphase‹ auf:

»Weil das bringt dir jetzt nichts mehr, weil die sind schon in der Klausurenphase und so alles, und da kommst du dann nicht mehr mit. Dann war das so, dass ich halt dann wieder drei, vier Monate warten musste und im Januar habe ich dann angefangen. Da bin ich dann zur Schule gegangen, das war natürlich nicht meine Wahl, aber es war ja halt so ne? Besser als nichts, ne?« (IP10, Z. 163–166).

Die Erlebnisse von Arash (IP11) und der Familie Hamidi (IP7) deuten darauf hin, dass aus schulischer Perspektive gewisse Zeiträume – mehrere Wochen vor den Ferien oder Klausurenphasen – als für die Schuleinmündung ungeeignet erscheinen. Gegenüber den Familien wird der Schulausschluss mit Kind-bezogenen Argumenten plausibilisiert: »das bringt dir jetzt nichts mehr«, »da kommst du dann nicht mehr mit«. Weder bei Herrn Hamidi (IP7) noch bei Arash (IP11) schien zur Wahl gestellt worden zu sein, *freiwillig* bereits am Unterricht teilzunehmen, auch wenn in den Schulen keine expliziten Eingliederungsmaßnahmen ergriffen werden würden. In Arashes Bewertung »Besser als nichts, ne?« deutet sich an, dass ein potentieller Schülerstatus der Option, keine Schulaufnahme in Aussicht zu haben, vorgezogen wird.

Herr Hamidi scheint diesen institutionellen Verzögerungsvorgang hinzunehmen, er beharrt nicht auf eine sofortige Beschulung und reagiert mit Pragmatismus: »This times this gap for me is quite important because I- I have understand a little bit from school process, these things. Based on that, I had made a plan how to support them my children to them« (IP7, Z. 50–53). Er begreift die Verzögerung als eine Art Appell, die Verantwortung für die Bildung seiner Kinder anstelle der Schule zu übernehmen. Unter Rückgriff auf sein gesammeltes Erfahrungswissen (»I have understand a little bit of schooling process«) entwirft Herr Hamidi ein Bildungsprogramm für seine Kinder für den Zeitraum der Wartezeit, wie dieser an anderer Stelle konkretisiert:

»This period there was waiting time. Waiting times. This- In this period just, I have personally, I have prepared some (programme) for them. For them to- Registered them to the Fußballclub to contact them to the Park, and connect them to the Public library. I have downloaded some material from the YouTube Deutsch from alphabetical, from basic things. And I personally also support them in English, in Mathematik, in science at home. [Okay] Same like Nachhilfe, same like course, with timetable, homework and this thing to prepare them. But forward for the Vorkurs, for the stuff of new education English, because this is the two or three years quite a lot of time (Why) we missed This, this time. Yes, from these materials I've managed them and support them to at least mentally do I prepare for the school. The new educational year, ja« (IP7, Z. 302–313).

Im Unterschied zu den anderen weiter oben analysierten familiären Erzählabschnitten über die Wartezeit ist der Familie Hamidi der Zeitpunkt, zu dem die Kinder faktisch ins schulische System einmünden werden, bekannt. Auffällig ist, dass sich Herr Hamidi in seiner Beschreibung der »waiting time« weniger auf Gefühlszustände, sondern vielmehr auf gestalterische Aspekte dieser Zeit bezieht. Herr Hamidi, der sich während des gesamten Interviews als aktiver Gestalter, als eine Art »Manager« seiner Familie präsentiert, stellt dies auch für diese Phase unter Beweis: Für die Wartezeit entwickelt er ein »programme«, eine Art »Nachhilfe«, wie er es nennt. Das Bildungsprogramm besteht sowohl aus dem Kennenlernen der Umgebung (Park, Bibliothek) und der Teilnahme an Freizeitaktivitäten (Fußballclub) als auch aus konkreten bildungsbezogenen Elementen. Für das Heranführen an die deutsche Sprache nutzt Herr Hamidi Materialien aus »YouTube« und er selbst unterstützt seine Kinder mit seinem eigenen Wissen in Fächern wie Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften. Ziel des zeitlich strukturierten Programms (»timetables«), das auch Hausaufgaben beinhaltet, ist die Vorbereitung auf den *Vorkurs*, um seine Kinder »at least mentally« auf Schule einzustimmen. Aus der Schilderung wird auch ersichtlich, dass die Kinder in Afghanistan für zwei bis drei Jahre die von ihnen zuvor besuchte Schule nicht besuchen konnten. An späterer Stelle im Interview geht Herr Hamidi darauf ein, dass dies eine private US-amerikanische englischsprachige Schule gewesen sei. Doch »due to the security reasons, the American school was closed, everything is unsecured. The society and everything is not sustainable. Everything is changeable« (IP7, Z. 392–393). Bis zu ihrer Ankunft in Bremen besuchten die Kinder in Afghanistan keine andere Schule mehr.

Herr Hamidi beschreibt die Überbrückung der Wartezeit mit seinem selbst entwickelten Bildungsprogramm als sehr herausfordernd für ihn:

»Because that was quite very challenging for me to how support them, how to manage them, how to integrate them. (Unvers.) because I have experience with the management. Education is another part of thing, so how to manage them and these things. But I've tried my best that I understand, based on my experience and these things« (IP7, Z. 107–112).

In dem Erzählabschnitt wird deutlich, wie stark belastet Herr Hamidi mit der Aufgabe war, die Wartezeit bis zur Beschulung seiner Kinder zu überbrücken und die alleinige Verantwortung für ihre Bildung, Organisation, Unterstützung und gesellschaftliche Integration zu übernehmen. Er macht darin deutlich, dass er hier zwar auf seine Erfahrung und Fähigkeiten aus dem »management« und damit Erfahrungen mit Steuerung, Verwaltung, Geschäftsführung zurückgreifen konnte, die Anwendung auf den pädagogischen Bereich für ihn jedoch herausfordernd war.

Die Schilderung eines/einer befragten Betreuer*in einer Jugendunterkunft¹⁹ (IP12), in der von Sorgeberechtigten unbegleitete minderjährige Jugendliche untergebracht

19 Der/Die Betreuer*in wurde anlässlich des Schulzugangsprozesses von Tarek (IP11) befragt. Ursprünglich war geplant, einen Vormund, der den Schulzugangsprozess für Tarek organisiert hatte, zu befragen. Dies war jedoch nicht möglich, da das Jugendamt nicht auf Interviewanfragen reagierte. Daher hatte ich alternativ Unterkünfte für unbegleitete Kinder und Jugendliche kontaktiert.

sind, bietet eine weitere Perspektive auf den geeigneten Zeitpunkt der Schuleinmündung und den Umgang mit Wartezeit auf die Beschulung nach der Ankunft in Deutschland. Der/die Betreuer*in differenziert bei den Jugendlichen zwischen denjenigen, die »gerne schnell« in die Schule wollen und denjenigen, für die es »gar nicht gut« sei, zu früh beschult zu werden. Jugendliche der zuerst genannten Kategorie wollten gerne an bestehende Lerninhalte anknüpfen oder sie »hatten noch nie die Möglichkeit, richtig zur Schule zu gehen und freuen sich U N G L A U B L I C H darauf, endlich diesen Traum [...] wirklich wahr werden zu lassen und Lesen und Schreiben zu lernen zum Beispiel« (IP12, 778–780). Zur zweiten genannten Kategorie zählen für den/die Betreuer*in »nicht wenige, die sich auch so nach dem früher Erlebten, nach der Fluchtgeschichte und aber auch eben in Teilen nach der Odyssee hier, die [...] einfach erstmal Zeit brauchen, sich zu sammeln, bisschen zu sich zu kommen« (IP12, Z. 782–785). Bei diesen sei der/die Betreuer*in über »ein paar Wochen Wartezeit [...] nicht traurig« (IP12, 786–787). Noch nicht sofort in die Schule einzumünden wird hier als Kind-bezogenes Argument gerahmt, das im Zusammenhang mit der Verarbeitung von belastenden Erfahrungen steht. Bemerkenswert ist, dass die belastenden Erfahrungen nicht nur als Folge von Fluchterlebnissen gedeutet werden – wie es sich in mehreren pädagogischen Praxishilfen im Nexus Flucht und Trauma darstellt (für einen Überblick s. hierzu El-Mafaalani und Massumi 2019, S. 20–21) –, sondern auch auf schwierige aufenthaltsrechtliche Bedingungen und Abläufe im Kontext der Ankunft in Deutschland (»Odyssee hier«) zurückgeführt wird. Die Bevorzugung von »ein paar Wochen Wartezeit« gegenüber einem sofortigen Schulzugang für manche Jugendliche wird von dem/der Betreuer*in jedoch an die Bedingung geknüpft, dass es sich um eine institutionell »gute Betreuung« handelt:

»Man kann die ja schon auch in der Zeit dann schon ein bisschen besser kennenlernen. Und vielleicht auch mit Hilfe der Psychologie auch so ein bisschen für die Schulen schonmal zu gucken. [Interviewerin: Okay.] Und aus den Schulen wird auch rückgemeldet, also dass Jugendliche, die im Betreuungssystem sind, sofern das eine gute Betreuung ist, besser aufgehoben und besser orientiert sind im Hinblick auf Schule, als die Kinder in den Familien, weil die Eltern dann einfach meistens die Sprache nicht können, auch nicht wissen, was hier so los ist oder an wen sie überhaupt sich wenden sollen, um Hilfe zu suchen. Also wie gesagt, wenn die- Wenn die Unterbringung gut funktioniert. Wenn nicht, dann ist es richtig schlimm. ((unvers)) Gibt es halt gar nichts. Passiert auch, dass Schüler dann da durchrutschen oder irgendwelchen Betreuern die Schule nicht so wichtig ist, oder- Kommt auch vor. ((lacht)) Ja« (IP12, Z. 788–800).

In diesem Erzählabschnitt im Modus einer Argumentation wird zunächst beschrieben, wie die Wartezeit auf einen Schulbesuch im Rahmen einer institutionell »guten Betreuung« gefüllt wird: das Kennenlernen zwischen dem/der Betreuer*in und dem/der Jugendlichen sowie eine psychologische Beratung und Vorbereitung auf die Schule. Dieses Argument einer guten institutionellen Betreuung wird noch gestärkt, indem Rückmeldungen aus Schulen angeführt werden, die eine institutionelle Betreuung sogar vorteilhafter empfänden (»besser aufgehoben und besser orientiert«) als wenn von Sorgeberechtigten begleitete Jugendliche bei ihren Familien lebten. Begründet wird dies mit

der Deutung eines Mangels an Kapitalsorten von Eltern im Hinblick auf Deutschsprachkenntnisse und Lokalwissen. Funktioniert jedoch die institutionelle Betreuung für die Jugendlichen nicht gut und weisen Betreuer*innen keine bildungsorientierte Haltung in ihrem professionellen Selbstverständnis auf, dann habe dies massiv negative Auswirkungen (»richtig schlimm«) innerhalb der Wartezeit, in der »es halt gar nichts gibt«. Darüber hinaus können Jugendliche auch »durchrutschen« und sich dadurch Nachteile für ihre Bildungskarriere und ihren Bildungserfolg in der Schule ergeben.

Nach diesem längeren Exkurs in die Wahrnehmung von und den Umgang mit Wartezeiten in anderen biographischen Interviews und den Perspektiven institutioneller Akteur*innen, wird nun wieder auf den Ausgangsfall der Familie Ahmadi geblickt.

2.6 Anpassung der familiären Lebensumstände an lokal-bürokratische Erfordernisse

Herr Ahmadi hat bzgl. der Schulaufnahme sowohl von der angefragten Oberschule 8 als auch von der Bildungsbehörde die Botschaft aufgenommen, dass eine Schuleinmündung erst nach der melderechtlichen Registrierung möglich ist. Die Familie entscheidet sich, ihre Lebensumstände an diese Erfordernisse anzupassen:

Die Familie Ahmadi sucht eine größere Wohnung, für die es eine Chance auf eine melderechtliche Registrierung gibt, und zieht nach eineinhalb Monaten um, wie Frau Ahmadi erklärt: »Erst 37m² haben wir gehabt und dafür haben sie nicht angemeldet. Bei 50m² in der ((Straßenname)) er wurde angemeldet« (IP5, Z. 217–219). Die Wohnung ist zwar für drei Personen nicht geeignet – »ja, unwohl und so, er [Bilal, Anm. J.F.] konnte immer in Wohnzimmer schlafen« (IP5, Z. 224–225) – jedoch gelingt durch den Umzug das Ziel der melderechtlichen Registrierung.

Anders als die Familie Shawahn (Fall 1) oder Demircan (Fall 3) greift die Familie Ahmadi nicht auf Beratungsstellen oder soziale Netzwerke zurück. Ein Anspruchswissen, gespeist durch die Deutung »Recht auf Schulbesuch auch ohne melderechtliche Registrierung«, ist nicht ersichtlich. Stattdessen besteht die elterliche Taktik darin, die ihr institutionell vermittelten Regelungen (Meldebehörde, Oberschule 8, Bildungsbehörde) zu erfüllen, um das Ziel der Schuleinmündung zu erreichen. Insofern liegt die Priorität bei der Wohnungssuche nicht auf der Eignung einer Wohnung als Lebensraum für die dreiköpfige Familie, sondern darauf, mit dieser so schnell wie möglich eine melderechtliche Registrierung für Bilal zu erreichen, um den Schulzugang realisieren zu können.

Ich möchte an dieser Stelle an die in Kapitel IV.1.3 geschilderte Problematik mit dem Zugang zum Wohnungsmarkt und zu adäquatem Wohnraum für migrierte Familien anknüpfen: In Studien wird aufgezeigt, dass 6 Prozent der Haushalte in deutschen Großstädten in zu kleinen Wohnungen leben, was sich daran bemisst, dass nicht für jede Person im Haushalt ab dem Jugendalter ein Raum zur Verfügung steht. Ein Fünftel der Haushalte mit einem »direkten Migrationshintergrund« (Sagner und Voigtländer 2023, S. 1) und ein Drittel der Familien seien in besonderem Maße von zu kleinem Wohnraum

betroffen.²⁰ In Studien werden Auswirkungen von beengten Wohnraumverhältnissen auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen sowie auf ihren Bildungserfolg herausgestellt (Solari und Mare 2012). Kinder hätten keine angemessene Möglichkeit, konzentriert zu lernen und würden auch in ihrem Ruhe- und Schlafbedürfnis gestört, wenn Räume geteilt oder parallel auch für andere Zwecke genutzt werden (müssen), sodass durch Schlafmangel Konzentrationsschwierigkeiten in der Schule und beim Lernen hervorgerufen werden könnten (ebd., S. 3).

In Bezug auf den Fall der Familie Ahmadi sei anzumerken, dass das Problem des beengten Wohnraums nur vorübergehend ist: Nachdem das Ziel erreicht wurde, den Sohn Bilal melderechtlich zu registrieren, sucht die Familie erneut nach Wohnungen und zieht sechs Monate später in eine größere Wohnung um, in der Bilal ein eigenes Zimmer beziehen kann.

2.7 Knappe Ressourcenausstattung an Schnittstellen als potentieller Verlangsamungsfaktor für den Schulzugang

Nach der erfolgreichen melderechtlichen Registrierung wendet sich Herr Ahmadi erneut an die Bildungsbehörde:

Herr Ahmadi nutzt dafür den Zeitraum der speziell eingerichteten Sprechstunde für Beschulungsanliegen von migrierten Kindern und Jugendlichen. Dort wird ihm jedoch mitgeteilt, dass die Ansprechperson nicht vor Ort ist: »Ja [der/die] kommt in eine Woche. Hat [er/sie] Urlaub oder sowas weiter« (IP5, Z. 392).

In der Erfahrung der Familie Ahmadi werden die Folgen einer dünnen Stellenbesetzung deutlich, die auch in Interviews und Gesprächen mit Mitarbeitenden in der Bildungsadministration thematisiert werden.²¹ Ein krankheits- oder urlaubsbedingter Ausfall eines/einer entscheidenden Mitarbeitenden könne direkte Verzögerungen in den Abläufen bewirken, selbst wenn die Bedingung erfüllt ist, dass Schulplätze vorhanden sind. Dies betreffe nicht nur die Bildungsbehörde, sondern auch andere Schnittstellen: Fehlen etwa entscheidende Mitarbeitende im Gesundheitsamt zur Durchführung der Schulingangsuntersuchung, die für den Schulbesuch unerlässlich ist (Kap. IV.4.8), oder im Sekretariat der Schule, der ein Kind zugewiesen wurde, führe dies zu Verzögerungen. Gleiches gilt, wenn entscheidende Mitarbeitende zusätzlich mit anderen Aufgaben stark beansprucht sind. Handlungsschritte und Entscheidungen in unterschiedlichen direkt

20 In dem Beitrag von Sagner und Voigtländer (2023) werden die beiden Faktoren ›Familien‹ und ›Migrationshintergrund‹ getrennt ausgewiesen. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass ein großer Anteil der Familien einen sog. ›Migrationshintergrund‹ aufweist, da Single-Haushalte, wie es in der Studie selbst heißt, kaum betroffen sind.

21 Da die meisten dieser Problematiken im Rahmen von informellen Gesprächen mit unterschiedlichen Mitarbeitenden angesprochen und in Form von Feldnotizen festgehalten wurden und zudem zum Schutz der Personen einer besonderen Anonymisierung bedürfen, werden in diesem Kapitel keine Rückbezüge zu Transkripten oder Protokollen hergestellt.

oder indirekt involvierten Institutionen bauen aufeinander auf. Kommen Entscheidungen in einer Stelle nicht zustande – bzw. verzögern sich diese dort –, so wird die Handlungskette so lange unterbrochen, bis der betreffende vorgeschaltete institutionelle Akt erfüllt wurde. Hier wird deutlich, wie eine ungenügende Ressourcenausstattung in Behörden, die für die Gewährleistung der vorgesehenen Abläufe relevant ist, die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Bildung verlangsamen kann und als Interaktionseffekt diskriminierungsrelevant wird.

Diese Diskrepanz zwischen dem Anspruch und den realen Umsetzungsmöglichkeiten angesichts knapper personaler und finanzieller Ressourcen wird auch in den Gesprächen mit Mitarbeitenden aus der Bildungsbehörde als belastend wahrgenommen, zumal die Mitarbeitenden ein persönliches Verantwortungsgefühl für die Organisation von Bildungszugängen für die migrierten Kinder und Jugendlichen sowie hohe moralische Ansprüche an die Tätigkeit zum Ausdruck bringen. Dies führte insbesondere in Zeiten extrem marginaler Stellenausstattung bei gleichzeitig zahlreichen, mit der Organisation von Bildungszugängen verbundenen Aufgaben dazu, dieses Manko durch ein persönliches, über die Arbeitszeit hinaus reichendes Engagement aufzufangen: Neben Überstunden und der Verrichtung von Tätigkeiten zu unüblichen Arbeitszeiten übernahmen Verwaltungsmitarbeitende auch die Verantwortung für Schulplatzierungsproblematiken, die ihnen in ihrem privaten Alltag begegneten.²²

Als Ausdruck einer migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber sensiblen Haltung (Karakaoğlu 2021, S. 2) lässt sich etwa die Errichtung einer Sprechstunde für migrierte Eltern (und ihre Kinder) sowie ihre mehrsprachige und ›behördenuntypische‹ Gestaltung verstehen, mit dem Ziel, dass sich die Familien in Bremen ›willkommen‹ fühlen.²³

Diese Bemühungen um einen freundlichen Umgang werden von den entsprechend adressierten Familien auch honoriert, wie sich in allen Interviews mit Eltern zeigt, die direkten Kontakt mit Mitarbeitenden in der spezifischen Sprechstunde hatten. So beschreibt etwa Frau Demircan (IP1, Fall 3) die Begegnung wie folgt: »we received really a lot of respect and a lot of interest from this person in the office. [He/She] was really interested in our problem« (IP1, Z. 92–93). Auch das Ehepaar Gujjar (IP2) fühlte sich in der Bildungsbehörde gut behandelt und Herr Hamidi (IP7) betont, dass die Mitarbeitenden sehr freundlich gewesen seien: »quite friendly and most- They told us most welcomes« (IP7, Z. 31).

22 So berichtet ein*e Mitarbeitende*r von zufälligen Begegnungen mit migrierten Kindern und Jugendlichen bei privaten Freizeitaktivitäten, bei denen er/sie sich über die Bildungssituation erkundigte. Aufgrund der ihm/ihr überlieferten Problematiken in Verbindung mit Schulzugängen und -platzierungen habe er/sie sich um eine Lösung für die betreffenden Fälle gekümmert.

23 In der Sprechstunde seien sämtliche Sprachkompetenzen von Behördenmitarbeitenden für die Kommunikation mit Eltern genutzt und auf einen respektvollen Umgang mit den Eltern geachtet worden. Den Kindern seien Süßigkeiten und Kinderbücher angeboten worden, mit dem Ziel, dass sich diese nicht wie in einer ›typischen‹ Behörde fühlen müssten, abgeschreckt oder durch negative institutionelle Erfahrungen traumatisiert würden. Dies scheint auch auf ein soziales Deutungsmuster zu reagieren, wonach Behörden – und insbesondere (deutsche) Migrationsbehörden – als unfreundlich, ungastlich und rassistisch gelten. Dieser ›behördenuntypische‹ Umgang – so berichten Gesprächspartner*innen – habe auf andere Kolleg*innen irritierend gewirkt.

2.8 »irgendwann hat man so ein Gespür« – Die behördliche Vorkurszuweisung im schulformdifferenzierten Verfahren

Zurück zum Ausgangsfall: Nach einer Woche erhält die Familie Ahmadi einen Anruf aus der Bildungsbehörde, wie Herr Ahmadi erklärt:

»Ja, direkt danach sind wir, wo [er/sie] nach- wo sie vom Urlaub zurückgekommen. Telefonisch. [Er/Sie] hat mich angerufen, gesagt: Ja, ich habe Anmeldung gesehen und wunderbar und so« (IP5, Z. 393–395). Der/die Mitarbeitende aus der Bildungsverwaltung spricht mit den Eltern und dem Sohn Bilal, wie letzterer erklärt: »Also, [er/sie] hat eigentlich mein- Ja, gefragt, wie alt ich bin und- Ja, und wie gut ich Deutsch schon bisher kann und ja, das ist alles. Und was mein Lieblingsfächer sind [...] [Er/sie] wollte auch wissen ob ich gut Englisch sprechen kann« (IP5, Z. 471–480). Das Gespräch resultiert in einer Schulzuweisung zum Vorkurs des Gymnasiums 1, wie Herr Ahmadi beschreibt: »dann sagt, Ja. Der einzige, dass der Vorklasse haben das ((Name Gymnasium 1))« (IP5, Z. 688–689).

Wie sich in der Darstellung der Familie Ahmadi zeigt, scheint in der Bildungsbehörde die Information über die melderechtliche Registrierung des Sohnes Bilal angekommen zu sein und Mitarbeitende dazu veranlasst zu haben, die Familie zu kontaktieren. Die administrativen Schritte bzgl. einer Schulzuweisung werden telefonisch abgewickelt, wobei sowohl in Farsi, Deutsch als auch Englisch kommuniziert wird. Wie in Kapitel IV.2.7 thematisiert, dokumentiert sich darin der Versuch von Mitarbeitenden in der Bildungsadministration, die direkte Kommunikation mit migrierten Familien *mehrsprachig* zu gestalten. Bilal erinnert sich, dass er zu seinem Alter, seinen Fächervorlieben sowie seinen Sprachkenntnissen in Deutsch und Englisch befragt wurde. In der familiären Erzählung deutet sich an, dass es in dem Telefongespräch nicht nur um die Ermöglichung des Schulzugangs an sich ging, sondern auch Kriterien überprüft wurden, um eine Entscheidung über eine Zuweisung zu einer bestimmten Schulform zu treffen. Zudem wird in der familiären Darstellung keine Schulformpräferenz geäußert, sondern die Entscheidung über die Zuweisung zum Gymnasium 1 wird alleine von den Mitarbeitenden getroffen. Für Herrn Ahmadi begründet sich diese rein kapazitativ: »Der einzige, dass der Vorklasse haben das ((Name Gymnasium 1))«.

Anders als bei Namika Shawahn (Fall 1, Kap. IV.1.7), bei der *Anfang 2016* noch ein nicht-schulformdifferenziertes Platzierungsverfahren vorherrschte, zeigt sich bei der Familie Ahmadi *Anfang 2017* ein schulformdifferenziertes Allokationsverfahren. Im Informationsschreiben Nr. 145/2016 sind diesbezüglich Vorgaben für die Vorkurszuweisung im Sek-I-Bereich formuliert: Für die Platzierung im Vorkurs eines Gymnasiums wird eine biologische Altersgrenze bis einschließlich 14 Jahren, für die Oberschule bis einschließlich 15 Jahren festgelegt (SKB 2016a, S. 1) – was im Umkehrschluss alle Jugendlichen ab 16 Jahren formal vom Zugang zum Sek-I-Bereich des allgemeinbildenden Schulsystems ausschließt. Weitere Vorgaben beziehen sich ausschließlich auf die Platzierung im gymnasialen Vorkurs. Dazu gehört ein mehrjähriger Schulbesuch – wobei keine Anzahl an Jahren innerhalb einer schulischen Institution konkretisiert und zusätzlich vermerkt wird, dass die »Schulabstinenz durch Flucht« bei der Zuordnung zu einer Jahrgangsstufe berücksichtigt werde (ebd., S. 1). Weitere Vorgaben sind die »Alphabeti-

sierung«, die »altersgemäße« Entwicklung von Englisch- und Mathematikkompetenzen sowie der Ausschluss von sonderpädagogischem Förderbedarf im kognitiven Bereich (ebd., S. 2). Neben diesen Merkmalen wird als weitere Voraussetzung für eine Zuweisung in den gymnasialen Vorkurs die »Einwilligung der Eltern in die Beschulung am Gymnasium« (ebd.) benannt,

»verbunden mit der Kenntnisnahme, dass nach einem Jahr eine pädagogische Entscheidung getroffen wird, in deren Folge gegebenenfalls ein Schulwechsel notwendig wird [...]. Die Akzeleration des Bildungsgangs sowie die eingeschränkte Abschlussmöglichkeit (Mittlerer Schulabschluss erst nach Versetzung in die Einführungsphase der Gymnasialen Oberstufe) werden den Eltern deutlich gemacht« (ebd.).

Indem die Eltern mit ihrer Zustimmung die letzte Instanz im Zuweisungsprozess zum gymnasialen Vorkurs bilden, werden sie beim *Gymnasium* als zur Entscheidung befugte Akteur*innen wahrgenommen, wohingegen für die institutionelle Zuweisung zu einem *Oberschulvorkurs* offenbar keine elterliche Zustimmung erforderlich ist. Dies verweist darauf, dass die Zuweisung in den Oberschulvorkurs für die im Sekundarschulalter migrierten Kinder und Jugendlichen den institutionellen »Normalfall« darstellt und hebt für diese den besonderen Charakter der Zuweisung zu einem Gymnasialvorkurs hervor. Die Zustimmung der Eltern muss gemäß der Vorgabe zudem *informiert* erfolgen. Die Informationen beinhalten die Möglichkeit eines Schulwechsels nach der Vorkursphase als »pädagogische Entscheidung« des Gymnasiums sowie den Verweis auf den verkürzten Bildungsgang und die »eingeschränkte Abschlussmöglichkeit«. Damit wird den Eltern suggeriert, dass der Gymnasialbesuch für den Bildungserfolg ihres Kindes nachteiliger und risikobehafteter ist. Wie in Kapitel IV.1.6 und IV.1.7 im Rahmen des nicht-schulformdifferenzierten Verfahrens bereits herausgearbeitet wurde, lässt sich damit auch in den Vorgaben für ein schulformdifferenziertes Zuweisungsverfahren ein institutioneller Zweifel an einer »gymnasialen Passung« erkennen.

Auf der *operativen Ebene* – so zeigt sich in der Zusammenschau verschiedener Interviews mit Familien (s. IP1, IP2, IP5) und institutionellen Akteur*innen (s. IP18, IP20, IP21, IP25, IP27, IP28) sowie administrativer Dokumente (s. SKB 2016a; Bremische Bürgerschaft 2016, S. 8) – erweist sich das schulformdifferenzierte Platzierungsverfahren als ein mehrstufiger Selektionsprozess. In diesem bildet die Bildungsbehörde die erste Entscheidungsstelle für die Zuweisung zu einem Oberschul- oder Gymnasialvorkurs. Während Oberschulen die ihnen zugewiesenen Kinder aufnehmen müssen (Kap. IV.2.9), bilden die Gymnasien eine weitere Selektionsstelle, indem dort über die tatsächliche Aufnahme in den Vorkurs und nach dem Vorkurs über den Übergang in den Regelbetrieb entschieden wird (Kap. IV.2.10).

Das Gespräch zwischen den Mitarbeitenden der Behörde und der Familie Ahmadi (s. graue Textbox zu Beginn des Kapitels IV.2.8) lässt sich als den ersten Selektionsprozess – die behördliche Zuweisungsentscheidung – begreifen. Bei Familien außerhalb der staatlichen Unterbringungsstruktur soll, wie die Leitung des Gymnasiums 2 erläutert, die behördliche Zuweisungsentscheidung im Rahmen eines »kurzen Gesprächs«

getroffen werden. In diesem werden Kinder und Jugendliche im Sek-I-Schulalter »vorgetestet«, insb. ob ein »gymnasiales Leistungsniveau« anzunehmen ist (IP27, Z. 11–15).

In Folge der Interviewfrage nach Anhaltspunkten für eine Zuweisungsentscheidung beschreibt ein*e Mitarbeitende*r der Bildungsbehörde folgendes Vorgehen:

»Ja das so also in erster Linie natürlich das Zeugnis und ob das Kind überhaupt eine Schule besucht hat. Also gibt es ja- die Spanne ist wirklich ganz groß. Und ich guck mir die Zeugnisse an, ich guck, ich- es ist natürlich immer eine ganz kurze Zeit, in der ich das Kind sehe. In der Zeit muss ich mir einen Eindruck machen. Und ich versuch dann Englisch zu sprechen mit dem Kind, weil ohne Englisch kann ich ein Kind nicht einem Gymnasium zuweisen so. Das ist Voraussetzung, dass Englisch beherrscht wird. Und dann guck ich immer, was die Eltern sagen. Also es- man macht sich in einem- irgendwann hat man so ein Gespür. Also es ist- wenn das Kind da sitzt und sagt, dass es Mathe und Physik liebt und einen super ehrgeizigen Eindruck auf mich macht, und ich klär die darüber auf, dass er auch an einer Oberschule die Möglichkeit hat, sein Abitur zu machen und dass er da sogar ein Jahr mehr Zeit hat als an so einem klassischen Gymnasium und ich merke, das Kind sagt: Nein, ich traue mir das zu, ich bin ehrgeizig so und ich- Dann freu ich mich, so einen Jungen einem Gymnasium zuweisen zu können. Und in den anderen Fällen da sind das halt die Oberschulen, die dafür dann zuständig sind [ja] so. Aber andere habe ich in dem Fall nicht. Ich muss schon gucken anhand der Zeugnisse und so weiter, ob es also ja. Nee, mehr Möglichkeiten gibt es da wirklich nicht. Es hängt sehr von mir ab« (IP21, Z. 165–185).

In der Beschreibung wird deutlich, dass es das Ziel der Bemühungen von Mitarbeitenden in der Bildungsbehörde ist, in einem begrenzten zeitlichen Rahmen und vor dem Hintergrund einer großen Differenz an Schulerfahrungen eine möglichst *passgenaue Entscheidung* zu treffen. Während die Zuweisungsentscheidung i.d.R. auf Basis eines Sichteindrucks getroffen zu werden scheint, erfolgt sie im Ausgangsfall der Familie Ahmadi (IP5) telefonisch. In der Beschreibung der/des Verwaltungsmitarbeitenden wird deutlich, dass für die Entscheidungsfindung zunächst formale Anhaltspunkte (Zeugnisse) beachtet werden. Sind Zeugnisse vorhanden, werden sie ggf. übersetzt. Sie bilden jedoch keine notwendige Voraussetzung, um im Gymnasialvorkurs platziert zu werden, was auch damit begründet wird, dass je nach Flucht- und Migrationsbedingungen das Mitführen oder Nachreichen von Dokumenten nicht möglich sei (IP20, Z. 90–99). Zudem werden entsprechend der Vorgaben (Infoschreiben Nr. 145/2016) weitere Voraussetzungen wie Englischsprachkenntnisse und mathematische Kompetenzen überprüft sowie institutionelle Unterschiede benannt, sofern das Gymnasium in Erwägung gezogen wird. Bei der behördlichen Überprüfung der Vorgaben scheinen Englischsprachkenntnisse besonders relevant zu sein: »weil ohne Englisch kann ich ein Kind nicht einem Gymnasium zuweisen so. Das ist Voraussetzung, dass Englisch beherrscht wird«. Die Relevanz von Englischsprachkenntnissen als Nadelöhr für die Entscheidung einer Zuweisung zum Gymnasium wird auch von Frau Ahmadi antizipiert:

»Aber ich glaube wegen den Bilal Englisch lernen kommt im ((Name Gymnasium 1)), ich glaube. Ich- ich habe gehört von anderen Leute, wenn jemanden kann nicht Englisch sprechen, ja und andere- andere Schule gehen« (IP5, Z. 710–714).

Frau Ahmadi begründet ihre Vermutung damit, dies von unbestimmten »anderen Leuten« gehört zu haben. Es zeichnet sich ein soziales Deutungsmuster ab, wonach Englisch als eine »kapitalisierte« Sprache gilt, die eine »bildungsideale« Form von Mehrsprachigkeit« (Knappik und Ayten 2020, S. 249) repräsentiert, in deutschen Bildungsinstitutionen hochgeschätzt (ebd.) und insb. für den gymnasialen Zugang im Kontext von Migration im Sekundarschulalter verwertbar wird. Durch die gymnasialen Vorkurse als Einmündungsoption werden damit nicht mehr »perfekte Deutschkenntnisse« (Gomolla und Radtke 2009, S. 244) zur Voraussetzung für den Zugang zur schulischen Institution Gymnasium, sondern analog dazu die »altersgemäße« Entwicklung von »Englisch-Kompetenzen« (s. SKB 2016a, S. 2).

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal auf das Zitat der/des Verwaltungsmitarbeiter*in und auf die Art und Weise zu sprechen kommen, wie die formalen Vorgaben auf der operativen Ebene überprüft werden: Die Schilderung lässt erkennen, dass dies kein abgesichertes und standardisiertes Verfahren darstellt, wie die/der Verwaltungsmitarbeiter*in zuletzt auch selbst bemerkt: »Es hängt sehr von mir ab«. Die Zuweisung zum Gymnasium ist von der Einschätzung des/der Verwaltungsmitarbeiter*in abhängig, der/die sich in einem nicht-schulischen Kontext einen eigenen Modus der Überprüfung von Vorgaben angeeignet hat: Unter Rückgriff auf alltagssprachliches Englisch (»ich versuch dann Englisch zu sprechen«) wird überprüft, ob die »Englisch-Kompetenzen [...] möglichst altersgemäß entwickelt« sind (s. SKB 2016a, S. 2). Anhand der Nennung von Schulfächervorlieben und damit der Benennung von Affinitäten soll ermittelt werden, ob die »mathematischen Kompetenzen [...] möglichst altersgemäß entwickelt« sind (ebd.). Dies dokumentiert sich auch in der familiären Erfahrung des Ausgangsfalls (s. graue Textbox oben). So erinnerte sich Bilal Ahmadi daran, dass ihm im Gespräch mit der/dem Mitarbeitenden der Bildungsbehörde neben Fragen zu seinem Alter auch solche zu seinen Englischsprachkenntnissen und Lieblingsfächern gestellt wurden.

Darüber hinaus deutet sich in der Beschreibung des/der Verwaltungsmitarbeiter*in, der/die bei der Überprüfung einen stärkenorientierten Fokus einnimmt, auch die Relevanz nicht-formaler Aspekte an. Wie bereits bei der Entscheidung über eine schulische Direktaufnahme der Leitung des Gymnasiums 3 deutlich wurde (Kap. IV.1.6), bezieht sich dies auf Aspekte der Präsentation der Kinder oder Jugendlichen sowie ggf. seiner/ihrer Eltern (»guck ich [...] was die Eltern sagen«). Werden diese als »ehrgeizig« wahrgenommen (»super ehrgeiziger Eindruck«), scheint dies mit Leistungsbereitschaft assoziiert zu werden. Der Eindruck erweist sich als relevant, um das »Gymnasialgefühl« bei dem/der Entscheidungsträger*in auszulösen: »irgendwann hat man so ein Gespür«. Die Leistungsbereitschaft scheint sich zudem in Hartnäckigkeit und Durchsetzungsvermögen zu vermitteln, indem »das Kind« dem behördlichen Vorschlag, alternativ die Oberschule in Erwägung zu ziehen, widerspricht, obwohl diese gegenüber einem »klassischen Gymnasium« als vorteilhaftere Schulform präsentiert wird (»ein Jahr mehr Zeit«, Oberschule bietet Möglichkeit auf Abitur): »und ich merke, das Kind sagt: Nein, ich traue

mir das zu, ich bin ehrgeizig so und ich- Dann freu ich mich, so einen Jungen einem Gymnasium zuweisen zu können«. Wird das ›Gymnasialgefühl‹ nicht ausgelöst (›in den anderen Fällen‹) – wobei weitgehend unklar bleibt, ob die Nennung anderer Lieblingsfächer, ein schüchternes oder ›devotes‹ Auftreten dies begründet – »sind das halt die Oberschulen«. Die Zuweisung in den gymnasialen Vorkurs stellt damit eine Auszeichnung, eine Besonderheit im Vergleich zum Regelfall einer Zuweisung in einen Oberschulvorkurs dar und löst auch bei dem/der Verwaltungsmitarbeiter*in dementsprechend eine Zufriedenheit aus (›freu ich mich‹), persönlich dazu beigetragen zu haben, »so eine[m] Jungen« eine besondere Bildungschance ermöglicht zu haben. Diese Markierung verweist dabei auf ein zuvor geschildertes Beispiel eines Jungen in der behördlichen Sprechstunde, »der ist aus Nigeria gekommen« (IP21, Z.142), der die formalen Vorgaben und nicht-formale Kriterien für die Zuweisung zu einem Gymnasium erfüllt hatte: »englischsprachige Schule«, »supergute Zeugnisse«, »er hat mir erzählt, dass sein Lieblingsfach Mathe ist und Physik und für den guck ich dann- weil wir auch [...] an Gymnasien Standorte haben« (IP21, Z. 143–146). Zugleich scheint dieser stellvertretend eine soziale Gruppe zu symbolisieren, für die die Gymnasialeinmündung ansonsten eher unwahrscheinlich ist.

Ein weiteres nicht-formales Kriterium, das Bilal Ahmadi (IP3) erfüllt und das im Interview mit behördlichen und gymnasialen Entscheidungsträger*innen anklingt, ist der *Privatschulbesuch*: »ich mein es gibt in der Bildung auch Unterschiede. Es gibt Kinder, die kommen, die haben noch keine Schule besucht und dann gibt es Kinder, die auf einer Privatschule waren. Und dem entsprechend unterschiedlich muss sich auch die Schulsuche gestalten« (IP21, Z. 131–134). Der Besuch einer privaten Schule markiert das Vorhandensein eines bestimmten ökonomischen Kapitals in einer Familie sowie einer bereits getätigten Investition in das Bildungskapital und verweist auf einen privilegierten sozialen Status der Familie im Herkunftsland. Im Gegensatz zum Besuch einer öffentlichen Schule im Herkunftsland scheint der Privatschulbesuch als Indiz einer qualitativ hohen Schulbildung gedeutet zu werden und den Anstoß dafür zu geben, gezielt nach gymnasialen Vorkursen zu suchen.

Es geht einerseits darum, passende Schüler*innen für das Gymnasium zu finden, an dem Vorkursplätze verfügbar und zu füllen sind. Dies begünstigt auf der operationalen Ebene des Verwaltungshandelns einen behördlichen Filterfokus im Hinblick auf Stärken und Fähigkeiten der Schülerkandidat*innen, um eine gymnasiale Passung zu konstruieren. Andererseits geht es jedoch auch darum, die passende Schule für die/den Schülerkandidat*in zu finden, um Anknüpfungsmöglichkeiten an die vorhandenen Bildungskarrieren zu ermöglichen. Dies steht jedoch unter dem *Vorbehalt* der kapazitativen Möglichkeiten, wie der/die Verwaltungsmitarbeitende im Interview auf meine Rückfrage weiter ausführt:

»Ich entscheide, ich denke, ich entscheide nicht, sondern ich denke, das Kind wäre an einem Gymnasium gut aufgehoben, dann habe ich meine Kapazitätenliste. [...] dann gucke ich mir die oberen, die 300er Nummern an und such mir eine passende Schule aus. Und dann wiederum nach Wohnort [...]. Also es ist ein Unterschied, ob ich einem Kind jetzt aus ((Name Stadtteil)) ans ((Name Gymnasium 6)) zuweise oder ans ((Name

Gymnasium 1)) sag ich mal. Das ist ja, damit der auch nicht so weit fahren muss und so. Aber das sind so alles die Kriterien, die ich beachten muss« (IP21, Z. 190–207).

Zunächst reduziert der/die Verwaltungsmitarbeiter*in die Bedeutung seiner/ihrer Rolle als Entscheidungsträger*in, indem die behördliche Zuweisung als ein ›Gedanke‹ und noch nicht als Entscheidung dargestellt wird. Die Relativierung, so deutet es sich hier an, lässt sich zum einen damit erklären, dass im schulformdifferenzierten Verfahren das entsprechende Personal im Gymnasium über die tatsächliche Aufnahme in einen Vorkurs entscheidet (Kap. IV.2.9). Zudem wird deutlich, dass eine Entscheidung zugunsten einer gymnasialen Zuweisung von dem Angebot an gymnasialen Vorkursplätzen abhängig ist. Dabei geht es nicht nur um ihre Verfügbarkeit im Stadtgebiet, sondern auch innerhalb eines bestimmten Kilometerradius (Wohnortnähe).

Die Berücksichtigung konkreter Entfernungen betrifft auch die Zuweisung zu anderen Schulen, wobei im Interviewauszug (s. oben) Kind-bezogen argumentiert wird: »damit der auch nicht so weit fahren muss«. Während für Grundschüler*innen die zuweisende Schule im Radius von 2 km liegen soll, seien es für die Fünft- und Sechstklässler*innen 3 km, für Siebt- bis Zehntklässler*innen 4 km und für Schüler*innen der Oberstufe 7,5 km (IP21, Z. 48–56). Die von dem/der Mitarbeitenden genannten Kilometerabstände beziehen sich, so meine weiteren Recherchen, auf die Bremer Beförderungskostenrichtlinie (SKB 2011). Werden bei einer Schulzuweisung die altersabhängigen Kilometergrenzen überschritten, besteht ein Anspruch auf Kostenübernahme für Verkehrsmittel, wenn Familien Anspruch auf soziale Leistungen haben, worauf auch der/die Mitarbeiter*in an späterer Stelle im Interview verweist (IP21, Z. 750–769). Dies verdeutlicht, dass die Kilometerregelung als Orientierung für die behördliche Allokation auch der Wahrung lokalfinanzieller Interessen dient.²⁴

Im Zusammenhang mit der in Kapitel III.1.3.1 geschilderten Problematik der im Stadtgebiet geographisch ungleich verteilten acht Gymnasien würde die Einhaltung der Kilometerregelung bedeuten, dass zahlreiche migrierte Kinder und Jugendliche, von denen ein Großteil in Stadtgebieten *ohne* ein nahegelegenes Gymnasium lebt, selbst bei einer behördlichen Einordnung als ›gymnasialfähig‹ keine entsprechende Zuweisung erhalten.²⁵ Jedoch dokumentiert sich zumindest im Fall der Familie Ahmadi, bei der das Gymnasium 1 ca. 10 km entfernt zum familiären Wohnort liegt, dass die Kilometerregelung nicht zwingend eine strenge Voraussetzung bei der Schulzuweisung sein muss. Im Interview mit einer/einem anderen Verwaltungsmitarbeitenden wird diesbezüglich auch erwähnt, dass Kinder und Jugendliche bzw. ihre Eltern manchmal auch gefragt werden, ob sie für den Schulbesuch einen weiteren Schulweg in Kauf nehmen

24 Seit Januar 2022 können Kinder und Jugendliche im sozialen Leistungsbezug öffentliche Verkehrsmittel im Stadtgebiet Bremen grundsätzlich kostenlos nutzen. Es lässt sich vermuten, dass diese Änderung die Relevanz des Kriteriums ›Wohnortnähe‹ bei der behördlichen Schulzuweisung abschwächt.

25 Dabei ist die ›Wohnortnähe‹ im Rahmen des regulären schulischen Übergangsverfahrens vom Primar- in den Sek-I-Bereich bei den Gymnasien kein Kriterium, da Eltern Schulen im Stadtgebiet frei anwählen können. Jedoch erhöht sich bei Oberschulen die Chance auf Aufnahme, die zu einem Großteil an der Zuordnung zur Grundschule ausgerichtet ist, entsprechend durch das Kriterium ›Wohnortnähe‹ (Kap. III.1.2).

würden, wenn Vorkursplätze nicht wohnortnah, jedoch weiter entfernt verfügbar seien. Dies, so wird im Interview erklärt, lehnten die meisten ab, da sie lieber im Stadtteil beschult werden wollten (IP20, Z. 530–532). Wie es sich hier andeutet, wirkt sich die Problematik der ›wohnortnahen Beschulung‹ als elterliche Präferenz (Kap. IV.2.3) oder auch behördlicher Bezugspunkt für die Schulzuweisung bei einem gleichzeitig begrenzten Angebot an Vorkurs- und Schulplätzen in bestimmten Stadtgebieten nicht nur tendenziell negativ auf einen *Gymnasial*zugang aus, sondern wird grundsätzlich zum Verlangsamungsfaktor für einen Schulzugang (s. Familie Khalil, Kap. IV.4.5 und IV.4.6).

Wie sich zusammenfassend feststellen lässt, wird im schulformdifferenzierten Platzierungsverfahren seitens der Behördenmitarbeitenden versucht, Kinder bzw. Jugendliche möglichst Schulform-passend zuzuweisen. Insbesondere bei der Zuweisung zum gymnasialen Vorkurs bemühen sich diese, mittels verschiedener Einzelkriterien die gymnasiale Passung einzuschätzen. Es wird geprüft, inwiefern die Bildungsvoraussetzungen des Kindes mit den gymnasialen Anforderungen (ausgemachte Kompetenzen entsprechen behördlichen Vorgaben), der prognostizierte Erfolg des Kindes mit dem gymnasialen Anspruch (Antizipation von Leistungsverhalten entspricht überdurchschnittlicher Leistungserwartung) und die familiären Lebensverhältnisse mit den Rahmenbedingungen der Gymnasien (Wohnort entspricht Kapazität) zusammenpassen. Im Einzelfall ist es relativ komplex, zwischen unterschiedlichen Kriterien abzuwägen. Die Abwägung treffen Verwaltungsmitarbeiter*innen auf der Basis eigener Routinen der Einschätzung von Schülerkandidat*innen in Bezug auf ihr Bildungskapital, ggf. ihren familiären Hintergrund/sozialen Status, ihre Präsentation im Direktkontakt und darauf basierende Entwicklungsprognosen, die das ›Gymnasialgefühl‹ der/des institutionellen Entscheidungsträger*in prägen. Zudem muss ein entsprechender Platz im Vorkurs auch verfügbar sein. Ist dies (in der Nähe des familiären Wohnortes) nicht der Fall – dies gilt auch bei einer Zuweisung zu einem Oberschulvorkurs – wird eventuell als Zwischenlösung auf eine schulexterne Bildungsmaßnahme zurückgegriffen, was im Rahmen des vierten Falls (Familie Khalil) weiter ausgeführt wird (Kap. IV.4.6).

2.9 »man nimmt doch die Schüler auf, die einem zugewiesen werden« – Exkurs zur Aufnahme in einen Oberschulvorkurs

Nach der Zuweisung zu einem Oberschul- oder Gymnasialvorkurs erfolgen in den jeweiligen Schulformen weitere Überprüfungen. Während Gymnasien im schulformdifferenzierten Verfahren weitreichende Entscheidungsbefugnisse bezüglich der Aufnahme der ihnen von der Behörde zugewiesenen Vorkurskandidat*innen haben (Kap. IV.2.10), erweisen sich die Entscheidungsbefugnisse an einer Oberschule als eingeschränkt. So erklärt die Leitung der Oberschule 2a, dass es »kein Vorsprechen oder Eignungstest oder sonst etwas« für die Aufnahme in den Vorkurs gäbe: »Man nimmt doch die Schüler auf, die einem zugewiesen werden oder die in der Nähe wohnen. Da wird ja logischerweise kein Unterschied gemacht. Da besteht eine Schulpflicht, wir beschulen sie« (IP25, Z. 389–393) – zumindest dann, wenn die Anfragenden in Bremen gemeldet sind (s. IP25, Z. 181–192, bzw. Kap. IV.1.3). Jedoch wird in der Zusammenschau der Interviews ersichtlich, dass eine Aufnahme optional werden *kann*, wenn erstens die Kandidat*innen nicht alphabetisiert sind (Kind-bezogenes Argument) oder zweitens die kapazitativen Aufnah-

mepflichten der Schule erfüllt sind (schul-institutionelles Argument). Dies soll im Folgenden weiter ausgeführt werden.

Stellt die Oberschule anhand eines standardisierten, von der Behörde zur Verfügung gestellten Tests fest, dass ein*e Kandidat*in nicht alphabetisiert ist, wird diese*r »quasi an die Behörde zurückgegeben und einem Alphabetisierungskurs zugewiesen« (IP23, Z. 34–38). Diese Option steht seit dem Schuljahr 2014/15 prinzipiell zur Verfügung (Kap. III.2.2). Jedoch deutet sich in den Interviews mit Oberschulleitungen die Problematik eines Missverhältnisses zwischen Angebot und Bedarf an, mit der Folge, dass auch die Nicht-Alphabetisierten als Schüler*innen aufgenommen werden müssen, wie die Leitung der Oberschule 1 aus ihrer Perspektive beschreibt:

»Wir haben momentan in unserem Vorkurs mehrere Kinder sitzen, die nicht lesen und schreiben können, obwohl wir sie getestet haben und auch der Behörde gemeldet haben. Die können nicht lesen und schreiben. Das heißt unsere Vorkurskräfte sollen also momentan auch den Kindern- Also sie sagen halt, sie haben keinen Platz mehr. Die Alphabetisierungskurse sind alle voll. Dann, das Kind hat aber ein Anrecht auf Schule. Also muss es dann zu uns« (IP23, Z. 482–484).

Im Interview mit der Leitung und Vorkurslehrperson der Oberschule 2a wird zusätzlich problematisiert, dass keine Alphabetisierungsangebote in der näheren Umgebung existieren:

»[Vorkurslehrperson:] wir können es feststellen, aber es gibt ja hier auch keinen Alphabetisierungskurs in der Nähe. Und ((unvers.)) dann sind sie voll, oder [Schulleitung: Dann ist der Weg zu weit.] sie nehmen einen nicht. Also bisher haben wir noch niemanden in einen Alphabetisierungskurs geben können. Deswegen machen wir das dann nebenbei« (IP25, Z. 385–386).

An der Oberschule 2a, so stellt es sich dar, werden die Verhältnisse akzeptiert; die Aufgabe der Alphabetisierung wird aus einer pragmatischen Haltung heraus »nebenbei« übernommen. Bei der Oberschule 1 deutet sich hingegen eine zwar pflichtbewusste (»Anrecht auf Schule« entspricht Recht des Kindes auf Bildung), jedoch zugleich auch resignierende und desillusionierte Haltung in Bezug auf die Aufnahme »nicht-passender« Kinder und Jugendlicher mangels anderer Handlungsmöglichkeiten an: »muss es dann zu uns«. Die mit der Aufnahme assoziierten Belastungen werden im Interviewverlauf weiter konkretisiert:

»Dafür kriegen wir aber weder irgendwie mehr Stunden oder Material oder, dass wir dann weniger Schüler beschulen müssen, sondern zu den 18 Kindern, die in einen Vorkurs gehören, sollen wir bitte sehr dann auch die Alphabetisierung mitmachen. So, das entsteht alles aus einer Not. Das ist jetzt nicht vorwurfsvoll gemeint, aber das ist das ist jetzt so ein bisschen die Realität und das macht natürlich was mit den Kollegen. Zusätzlich dazu, dass im Vorkurs ganz viele- Also momentan haben wir dann ein Kind drin, das muss erstmal psychologisch untersucht werden. Also da gibt es eine große Problematik. Die Psychotherapeuten sagen, ja eine Therapie wäre gut, aber dafür muss der Junge erst Deutsch lernen. Wir drehen uns im Kreis. Der ist nicht beschulbar

wegen seiner- Also schreit ((lacht)) Kann man das lösen? Ich weiß nicht, aber das ist schwierig. So, diese Dinge machen den Alltag manchmal schwer« (IP23, Z. 484–496).

In dem Auszug wird eine institutionelle Überforderung thematisiert, die sich als das Ergebnis einer Unverhältnismäßigkeit zwischen den der Oberschule 1 zur Verfügung stehenden Ressourcen (Personal, Material, schulexterne Unterstützungsangebote) und den an die Oberschule 1 gerichteten Anforderungen darstellt: eine hohe Anzahl an Vorkurschüler*innen, die in ihrer Zusammensetzung in besonderer Weise heterogen sind, da auch nicht-alphabetisierte Schüler*innen oder therapiebedürftige, »nicht beschulbar[e]« Schüler*innen repräsentiert sind – so die Schilderung der Schulleitung. Alternativoptionen wie die Zuweisung dieser Schüler*innen in andere Bildungsmaßnahmen sind kaum möglich, da weder ausreichend Alphabetisierungskurse noch ›Förderschulen‹ zur Verfügung stehen, zumal letztere im inklusiven Bremer Schulsystem weitgehend aufgelöst wurden. Ebenso wenig können (noch) »nicht beschulbar[e]« Kinder mit begleitenden therapeutischen Angeboten so unterstützt werden, dass sie eine Chance auf eine Eingliederung in die Schule haben. Es besteht ein unauflösbarer Widerspruch: Deutschsprachkenntnisse gelten als Voraussetzung für das Gelingen einer Therapie. Für die Vermittlung von Deutschsprachkenntnissen ist die Schule zuständig. Ohne eine therapeutische Begleitung sieht sich diese jedoch dazu nicht in der Lage. Hier zeigt sich ein dysfunktionales System: Inklusion findet zwar durch die Aufnahme formal statt, jedoch übersetzt sich diese nicht in Bildungsteilhabe. Es gibt keine alternativen Lösungen, die Beschulung muss im Vorkurs der Oberschule 1 stattfinden, an die ohne die Bereitstellung entsprechender Mittel und Unterstützung die Erwartung gestellt wird, weiter so zu funktionieren wie bisher und ihren Beschulungsauftrag für eine ›heterogene Schüler*innenschaft‹ zu erfüllen (Kap. III.1.2).

Als Konsequenz des mit dieser Situation verbundenen Gefühls der Hilflosigkeit und des Ausgeliefertseins hinsichtlich der Bewältigung der an die Oberschule 1 herangetragenen Aufgaben verweist die Leitung auf erwartbare negative Auswirkungen auf die Lehrpersonen, die mit den sich anhäufenden Anforderungen konfrontiert sind (›das macht natürlich was mit den Kollegen‹). Die Auswirkungen werden jedoch – offenbar in Erwartung des geteilten Wissenshorizontes zwischen mir (Interviewerin) und ihr (Leitung) – nicht weiter ausgeführt (z.B. Frustration, Krankheit, Kündigung usw.). Zugleich zeigt die Leitung auch Empathie mit der Behörde, die Verantwortung wird – zumindest mir gegenüber – nicht dieser, sondern der gesamtgesellschaftlichen Situation zugeschrieben: »entsteht alles aus einer Not«, »nicht vorwurfsvoll gemeint«.

Auch wenn hier die Vorkursaufnahme unvermeidbar erscheint, so zeigen sich in den Interviews mit unterschiedlichen Akteur*innen und Gesprächen im Anschluss an die Audioaufnahme, dass einige Oberschulen eigene, man könnte sagen widerständige Strategien entwickelt haben, mit den als nicht-umsetzbar empfundenen Anforderungen an sie pragmatisch umzugehen. Dazu gehört etwa, dass Schulen der Bildungsbehörde freie Vorkursplätze nicht melden oder nach der behördlichen Schul- bzw. Vorkurszuweisung keinen Kontakt zur Familie aufnehmen. Die Informant*innen benennen als Grund die Arbeitsbelastung an Schulen, manchmal wird jedoch beim Personal in Schulen auch eine negative Haltung vermutet. Tatsächlich stehen den Schulen gewisse Handlungsspielräume offen, wenn in einen Vorkurs mehr Schüler*innen als vorgesehen

aufgenommen werden sollen, wie aus dem Interview mit einer/einem Mitarbeiter*in der Bildungsbehörde hervorgeht:

»Dann frage ich die Schulen, ob sie vielleicht auch ein oder zwei Kinder mehr aufnehmen können. Und dann machen sie es oder sie machen es nicht [...] es ist dann eine sehr subjektive Entscheidung der Schulen und dann sagen manche, ja, wir können noch mehr aufnehmen oder nein, das machen wir nicht, nicht mehr als zehn. Sie begründen das dann auch manchmal damit, dass sie schon zehn so schwierige Schüler hätten und auf keinen Fall noch mehr nehmen können. Ja, und bei anderen Schulen klappt das schon« (IP21, Z. 796–807).

Die Bereitschaft zur überkapazitativen Aufnahme als eine Ermessensentscheidung scheint davon abzuhängen, inwiefern die Beschulung der (bisherigen) Vorkurschüler*innen als eine ›Belastung‹ wahrgenommen wird und dies hängt – so lässt es sich auch aus den Interviews mit Oberschulleitungen schließen – nicht zuletzt auch von den Ressourcen ab, die einer Schule zur Verfügung stehen. In den Interviews mit Schulleitungen (IP23, IP25, IP28, IP29) zeigt sich zudem, dass ihre Haltung bzw. auch die des Lehrpersonals, der Schüler*innen und ihrer Eltern, die die »Schulkultur« (Helsper 2000)²⁶ einer Schule prägen, auch die Bereitschaft beeinflusst, inwiefern Räumlichkeiten für Vorkurse bereitgestellt werden. Die Größe und Anzahl der zur Verfügung gestellten Räume wirkt sich auch auf das Angebot an Vorkursplätzen aus.²⁷

2.10 »dann entscheiden wir, ob wir die jetzt behalten oder nicht« – Die Selektion bei der Aufnahme in einen Gymnasialvorkurs

Kommt es zur behördlichen Zuweisung zu einem Gymnasium, so wird im Sinne einer zweiten Selektionsstufe »in den aufnehmenden Gymnasien ermittelt, ob die Schülerin bzw. der Schüler die erhöhten Anforderungen dieses Bildungsgangs erfüllen kann« (Bremsische Bürgerschaft 2016, S. 8). Wie sich dieser Prozess gestaltet, wird nun weiter anhand des Ausgangsfalls der Familie Ahmadi (IP5) betrachtet. Nachdem Bilal als Ergebnis

26 Nach Helsper (2000) bilden sich plurale Schulkulturen »als Ergebnis des kollektiven und individuellen Handelns von Akteuren« (ebd., S. 36) heraus. Die Akteur*innen seien dabei insb. die Schulaufsicht, der Schulträger, einzelne Lehrer*innengruppen in einzelnen Schulen, Teile der Elternschaft und Schüler*innengruppierungen. Die Schulkulturen bildeten »wiederum den Rahmen für das Handeln und Interagieren der Akteure« (ebd.).

27 Schulleitungen berichten z. B. davon, dass in eigener Initiative nach weiteren Räumen gesucht wurde bzw. Räume umfunktioniert wurden, um das Vorkursangebot über behördliche Vorgaben hinaus zu erweitern und mehr Schüler*innen einen Schulzugang zu ermöglichen (IP23, IP25, IP29). Die Leitung des Gymnasiums 3 (IP28) berichtet hingegen, dass ein weiterer bzw. zentral gelegener Raum nicht eingerichtet werden konnte, da es Widerstand von autochthonen Schüler*innen gab. Diese seien nicht dazu bereit gewesen, einen ausschließlich für die Schüler*innenvertretung genutzten Raum für die Einrichtung eines Vorkurses abzugeben. Die Leitung des Schulzentrums 1 (IP29) erklärt im Interview, dass auf seine Anordnung hin die am zentralsten gelegenen Räume in der Schule für die Vorkurse genutzt wurden und andere Klassen umziehen mussten. Er begründet dies u. a. mit seinem Anliegen, den sozialen Kontakt zwischen Vorkurschüler*innen und Regelschüler*innen zu unterstützen.

eines Telefongesprächs mit einer/einem Mitarbeitenden der Bildungsbehörde dem Vorkurs des Gymnasiums 1 zugewiesen wird, wendet sich die Familie an die Schule:

Herr Ahmadi: »Wir haben einen Brief bekommen und damit sind wir zu ((Name Gymnasium 1)) gefahren und ja. Ein Test genommen und sowas weiter« (IP5, Z. 434–436). Bilal: »Also Test, haben die nur einfach gefragt: Kannst du ABC, zählen oder schreiben? [...] AB-CD. Und ja. Haben die gefragt, meine Lieblingsfächer. Und die haben alle Informationen über mich gefragt. Und das war- Und dann haben sie den ganzen Schule zu mir gezeigt, wo die Mensa ist und wo die Cafeteria ist und wo die Räume sind« (IP5, Z. 514–521). Zwei Tage nach dem Termin im Gymnasium 1 kann Bilal dort den Vorkurs besuchen.

Während in Herr Ahmadi's Darstellung am Gymnasium 1 ein »Test« durchgeführt wurde, scheint der Sohn Bilal dies nicht als eine Überprüfung oder Bewertung seiner Fähigkeiten wahrgenommen, sondern vielmehr als eine Art Kennlerngespräch erlebt zu haben.

In den Interviews mit den Gymnasialleitungen erklären diese, dass sie damit rechnen, dass die Bildungsverwaltung »Kinder rausfiltert« (IP27, Z. 441–442), die als Gymnasialkandidat*innen in Frage kommen. In Bezug auf die Entscheidungsfindung für oder gegen die Aufnahme in einen gymnasialen Vorkurs zeigen sich unterschiedliche Verfahren. Während in den Gymnasien 2 und 3 schulintern schriftliche Tests entwickelt wurden, hängt die Aufnahme in den gymnasialen Vorkurs am Gymnasium 1 zum Befragungszeitpunkt – so wie es sich bereits in der Schilderung der Familie Ahmadi (IP5) abzeichnet und auch von der Familie Gujjar (IP2) und Demircan (IP1) beschrieben wird – alleine von einem »Gespräch« (IP24, Z. 15) zwischen der/dem Gymnasialvorkurskandidat*in mit der Gymnasialleitung ab. Mit Verweis auf die behördlichen Vorgaben (Kap. IV.2.8) nennt die Leitung des Gymnasiums 1 eine Altersgrenze von maximal 14 Jahren und Englischkenntnisse als Voraussetzung für die Aufnahme und beschreibt ihr weiteres Überprüfungsverfahren:

»Das ist dann so, dass ich die Kinder hier kennenlerne als Schulleit[ung], tatsächlich auch immer nochmal das Englisch ein bisschen abklopfe. Dann nochmal schaue, welche Fächer im Vorfeld in dem jeweiligen Land belegt worden sind. Auch gucken, wie sind die Interessen? Wo haben die Kinder die Schwerpunkte?« (IP24, Z. 97–102)

Der Beschreibung der thematischen Relevanzsetzung beim Gespräch mit dem Kind folgt eine Begründung für die Ablehnung einer Aufnahme in den gymnasialen Vorkurs:

»Wenn ich ein Kind ablehne oder in der Vergangenheit abgelehnt habe, dann lag es daran, dass das schon älter war und nicht genügend Englischkenntnisse mitbringt oder brachte. Und dann hätte dieses Kind keine Chance gehabt. Noch nicht mal auf den erweiterten eBBR. Und das kann ja nicht Sinn und Zweck sein. Also wenn ich an eine Schule gehe, muss ich halt mindestens die Möglichkeit haben, den eBBR zu kriegen und wenn ich das in dieser Konstellation nicht schaffe, dann ist es sinnvoller, das Kind woanders hinzuschicken« (IP24, Z. 102–109).

In dieser Passage wird deutlich, dass für die Aufnahme eines Kindes in den Vorkurs am Gymnasium 1 die Prognose entscheidend ist, ob es an diesem Gymnasium einen (erweiterten) Hauptschulabschluss erreichen wird, was vor allem am Alter und den Englischkenntnissen festgemacht wird. Daraus folgt im Umkehrschluss, dass das Abitur als prognostiziertes Abschlussziel, wie es die Schulform Gymnasium ansonsten suggeriert, kein Kriterium für die Aufnahme in den gymnasialen Vorkurs darstellt. Es wird zudem von *diesen* Schüler*innen resp. *diesen* Gymnasiast*innen nicht zwingend erwartet. Zudem versucht die Gymnasialleitung, ihre Argumentation für die Ablehnung eines Kindes/Jugendlichen aufgrund des prognostizierten Erfolgs bzw. Scheiterns zu plausibilisieren, indem sie aus mehreren (Erzähl-)Perspektiven die Relevanz eines (basalen) Bildungsabschlusses herausstellt. Dabei rekurriert sie auf den »Sinn und Zweck« – und damit den gesellschaftlichen Auftrag – einer Schule sowie auf das Wohl des Kindes (»Chance«, »Möglichkeit«). Wird ein Schulabschluss »in dieser Konstellation« von der Gymnasialleitung als nicht erfüllbar erachtet – womit die Nichtpassung zwischen der Schulform und den Merkmalen des Kindes gemeint ist –, übernimmt die Schulleitung mit ihrer Ablehnung letztlich im positiven Sinne eine Verantwortung: »ist es sinnvoller, das Kind woanders hinschicken«. Ob dieses »woanders« eine Oberschule oder einen gänzlich anderen Bildungsort beschreibt, bleibt offen.

Vergleichend möchte ich an dieser Stelle auf die Aufnahmeverfahren der anderen beiden untersuchten Gymnasien eingehen. Die Leitung des Gymnasiums 2 erläutert im Interview, dass ein schriftlicher »Kurztest« eingeführt wurde, um neben den Kriterien wie Lebensalter oder Schriftbild auch Englisch- und Mathematikkenntnisse überprüfen zu können: »und dann entscheiden wir, ob wir die jetzt behalten oder nicht« (IP27, Z. 19–20). Jedoch scheint keine konkrete Note oder Anzahl von Punkten entscheidungsrelevant zu sein, der Test dient den schulischen Entscheidungsträger*innen vielmehr als Hilfestellung für ihre Entscheidungsfindung. Seit Mitte 2018 ist diese daran orientiert, ob das *Abitur* als Bildungsabschlussziel als wahrscheinlich erachtet wird (»anzunehmende Gymnasialkinder«, IP27, Z. 301) – und nicht nur ein basaler Bildungsabschluss (Gymnasium 1). Die stärkere Selektion bei der Aufnahme in den Vorkurs wird vor allem damit begründet, dass die Bedingungen für Abschlüsse unterhalb des Abiturs am Gymnasium für die Schüler*innen schlechter seien als an Oberschulen, sodass

»die Kinder [...] schon auch, muss ich mal sagen, benachteiligt [sind, J.F.], wenn sie am Gymnasium den erweiterten Berufsbildungsabschluss machen müssen oder den mittleren Schulabschluss, den MSA, weil die Prüfungen sind schwerer. Also wir haben ja eine andere- ein anderes Prüfungssystem. Die machen die- Also es werden nicht die Noten des ganzen Schuljahres zusammengefügt und eine Projektarbeit fließt in den in den Oberschulen noch mit ein und dann gibt es eben die Abschlussprüfung und bei uns gibt es nur die Abschlussprüfung. Und das muss eine Punktlandung sein« (IP27, Z. 135–143).

Neben dem Argument der schwierigeren Prüfungsbedingungen wird auch die Notwendigkeit der Versetzung in die Gymnasiale Oberstufe am Gymnasium als institutionelle Hürde benannt, um Abschlüsse unterhalb des Abiturs, insb. einen mittleren Schulabschluss, erreichen zu können. In diesem Sinne wird das Gymnasium zu einer »Sackgas-

se [...] für manche« (IP27, Z. 163) und dies wird als »unfair« für die Schüler*innen (IP27, Z. 158) empfunden. Eine Verschärfung der Selektion in den gymnasialen Vorkurs wird somit als angemessene Lösung für die Schüler*innen präsentiert – zumal stützend auf die Erfahrungen der vorangegangenen Jahre zurückgegriffen wird, in denen *ohne* einen engen Selektionsfokus migrierte Kinder und Jugendliche als Schüler*innen in den gymnasialen Vorkurs und in den gymnasialen Regelbetrieb aufgenommen wurden.

Damit verbundene Problematiken möchte ich an dieser Stelle weiter ausführen. Um den Schüler*innen, die das Abitur als Abschlussziel am Gymnasium 2 nicht erreichen würden, dennoch die Chance auf einen mittleren Schulabschluss zu ermöglichen, bestand ein Lösungsversuch in ihrer Platzierung an Oberschulen. Jedoch erwies sich dies aufgrund des Bremer Abschulungsverbots einerseits (Kap. III.1.2) und im Kontext der bereits geschilderten schulischen »Grabenkämpfe« (Kap. IV.1.9) andererseits als problematisch und war nur in Einzelfällen möglich. Insofern bestand ein schulinterner Lösungsversuch in der Versetzung von Schüler*innen in die GyO, wenn für diese zwar nicht das Abitur, jedoch der MSA als Abschlussziel als möglich erachtet wurde. Dies basierte jedoch nicht auf einem entsprechenden Notenbild, sondern erfolgte im Rahmen einer ›pädagogischen Entscheidung‹ und stellte damit eine Ermessensentscheidung dar. Wie die Gymnasialleitung weiter erläutert, beinhaltet jedoch auch dieser Lösungsversuch eine Problematik:

»Aber das ist auch was, was nicht überall auf Zuspruch stößt. Gerade im Kollegium, weil die E-Phase ist eben die Vorbereitungsphase für- für die Oberstufe und da sollen eigentlich nicht lauter Kinder sitzen, die eigentlich nicht- die das Abitur schaffen können, weil das macht das Unterrichten natürlich auch sehr, sehr schwer. Und das ist halt immer so ein bisschen die Gradwanderung: dem Kind gerecht zu werden, dass er den bestmöglichen Abschluss machen kann und gleichzeitig aber auch darauf zu gucken, dass das Niveau in den Kursen und Klassen nicht so weit absinkt, dass eben eigentlich eine Überschulbeschulung zehnte Klasse dort stattfindet, statt die Vorbereitung für das, was die Kinder in der Q-Phase können müssen. Und das ist ein ganz schwerer Spagat« (IP27, Z. 194–205).

Hier wird ein institutionelles Dilemma zwischen unterschiedlichen Ansprüchen deutlich, die an das Gymnasium innerhalb des inklusiven Schulsystems gestellt werden: Die Gymnasien haben den Auftrag, einerseits einen auf das *Abitur* ausgerichteten Unterricht anzubieten (erhöhtes Lerntempo, ein Anforderungsniveau, s. § 20 Abs. 3 Brem SchulG), andererseits jedoch auch, den Schüler*innen zu dem »individuell höchstmöglichen Bildungsabschluss« zu verhelfen (Kap. III.1.2). Um diesen Widerspruch zu lösen, seien am Gymnasium 2 teilweise zusätzliche Kurse bereits in der Mittelstufe eingerichtet worden, damit migrierte Schüler*innen Fachinhalte nachholen können sowie Kurse in der GyO, in denen Schüler*innen, die das Abitur nicht schaffen können, auf einen MSA vorbereitet werden. Das Gymnasium 2 habe dafür keine zusätzlichen behördlichen Ressourcen erhalten, da diese unterstützenden Maßnahmen in einer gymnasialen Schulstruktur nicht vorgesehen seien (s. IP27, Z. 132–247). Ohne die Bereitstellung von weiteren Ressourcen konnte dieses quer zur gymnasialen Struktur liegende System nicht langfristig aufrechterhalten werden. Da keine anderen Lösungen für das Gymnasium 2 langfristig tragfähig

waren, stellte die verstärkte Selektion bei der Aufnahme in den gymnasialen Vorkurs die adäquateste Lösung dar.

Beim Gymnasium 3 wird bezüglich der Entscheidung zur Aufnahme in den gymnasialen Vorkurs eine umfassendere Überprüfung vorgenommen als es die beschriebenen Verfahren der anderen beiden Gymnasialleitungen suggerieren: Vorkurskandidat*innen werden hier nach ihrer gesamten Bildungsbiographie sowie ihren Motiven und Erwartungen befragt, wenn vorhanden werden Zeugnisse begutachtet sowie Englisch- und Mathematikkenntnisse in Form von schriftlichen Tests überprüft (s. IP28, Z. 34–42). Jedoch zeigt sich in weiteren Ausführungen, dass die subjektive Einschätzung des/der schulischen Entscheidungsträger*in (Stichwort: »Gymnasialgefühl«) dem über das Prüfungsverfahren vermittelten Eindruck ggf. überlegen ist:

»Also wenn sozusagen ganz die Ergebnisse so erwarten lassen, dass sie am Gymnasium mit einem verkürzten Bildungsgang gar keine Chancen haben, dann sagen wir, wir empfehlen eine andere Schule und sagen das der Behörde und dann werden die Kinder einer anderen Schule zugeteilt. Aber wenn es irgendwie geht, also auch, wenn Defizite da sind, nehmen wir die Kinder trotzdem, also, wenn wir das Gefühl haben, ja ok, aber es besteht eine Chance, dass sie es hier trotzdem schaffen, weil sie motiviert sind, dann nehmen wir die Kinder trotzdem« (IP28, Z. 34–50).

Die Einschätzung des Gymnasialpotentials scheint dabei – wie es sich bereits in anderen Interviews mit institutionellen Entscheidungsträger*innen zeigte – weniger an einer konkreten Leistung, sondern vielmehr an einer über den persönlichen Eindruck vermittelten »Erfolgs expectation« (Walper und Gniewosz 2019, S. 21) orientiert zu sein, die sich in diesem Fall vor allem auf »den zu bewältigenden Schulalltag der gymnasialen Laufbahn« (ebd.) bezieht. In dem Interview mit der Leitung des Gymnasiums 3 erhellt sich jedoch nicht, ob sich die Selektion am Abitur als erwartetes Abschlussziel (Gymnasium 2) oder dem Erreichen eines basalen Bildungsabschlusses (Gymnasium 1) ausrichtet. Jedenfalls schätzt die Leitung des Gymnasiums 3 ein, dass an der Schule jede*r fünfte von der Behörde zugewiesene Gymnasialkandidat*in abgelehnt wird. Jedoch »wenn es irgendwie geht, nehmen wir die, weil das ja auch immer so eine Odyssee ist für die Kinder. Also sie wollen ja auch irgendwie einen Platz haben und immer hin und her geschickt zu werden ist ja irgendwie auch nicht schön« (IP28, Z. 428–430). Ergänzend zum Vorangegangenen steht weder ein leistungsbezogener Anspruch (»wenn es irgendwie geht«, »trotz Defizite«) noch die Erfüllung des Rechts auf Bildung des Kindes im Fokus der Argumentation für eine Schulaufnahme, sondern diese wird als eine humanitäre Fürsorgeleistung präsentiert: Durch die Aufnahme in die Schule wird den Kindern und Jugendlichen ein Ankunftsort geboten, der diese von den nicht endenden Plagen der Schulsuchemigration (»Odyssee«, »immer hin und her geschickt«, »irgendwie auch nicht schön«) erlöst.

Zusammenfassend lässt sich für die Aufnahme in gymnasiale Vorkurse festhalten, dass die behördlichen Vorgaben (insb. Alter, Englisch- und Mathematikkenntnisse) einen Argumentationsrahmen bieten, innerhalb dessen eine Entscheidung für oder gegen eine Aufnahme in den gymnasialen Vorkurs gefällt wird. Die Ziele der Selektion variieren zwischen der Prognose, einen basalen Schulabschluss (Gymnasium 1) oder das Ab-

itur (Gymnasium 2) zu erreichen bzw. den gymnasialen Schulalltag zu bewältigen (Gymnasium 3). Als relevant erweist sich auch das Verständnis über den Auftrag gymnasialer Entscheidungsträger*innen in Bezug auf die Beschulung migrierter Kinder und Jugendlicher am Gymnasium – ob es vordergründig um die behördliche Pflichterfüllung geht (Gymnasium 1), das Erreichen des höchstmöglichen Schulabschlusses (Gymnasium 2) oder die Erfüllung einer humanitären Verpflichtung, den migrierten Kindern und Jugendlichen einen schulischen Ankunftsort als eine Fürsorgeleistung anzubieten (Gymnasium 3). Auch wenn für die Prognosen zumindest teilweise schriftliche Testverfahren herangezogen werden, erweisen sich die zugrunde gelegten Kriterien als wenig transparent – nicht zuletzt auch für die migrierten Familien (s. Fall 3, Kap. IV.3.6) – und die Konstruktion der jeweiligen gymnasialen Passung erfolgt relativ subjektiv (›Gymnasialgefühl‹). Zugleich eröffnet die Haltung, ›Chancen ermöglichen zu wollen‹, die insbesondere dem Wert der *Durchlässigkeit* des Bremer Schulsystems entspricht, auch denjenigen einen Gymnasialzugang, die ›harte Kriterien‹ (Tests) nicht erfüllen können und wirkt damit in Bezug auf den Zugang zum gymnasialen Vorkurs toröffnend.

2.11 »Ja, jetzt in echte Klasse« – Der Übergang in den schulischen Regelbetrieb aus familiärer Perspektive

Der Übergang vom Vorkurs in den Regelbetrieb erfolgt in der Regel nach einem Jahr. Lehrpersonen können aus pädagogischen Erwägungen einen Antrag auf eine Verlängerung der Beschulungszeit in einem Vorkurs stellen. Dies stellt eine Handlungsoption dar, die von den befragten Oberschulen (IP24, IP25) insbesondere dann genutzt wird, wenn etwa keine Alphabetisierungskurse für betreffende Schüler*innen verfügbar waren (s. Kap. IV.2.9). Über den Übergang in den gymnasialen Regelbetrieb befinden die Gymnasien im Anschluss an die Vorkursphase im Rahmen einer »pädagogischen Entscheidung« (SKB 2016a, S. 2). Im schulformdifferenzierten Verfahren ist von Übergängen auszugehen und so zeigt es sich auch im Ausgansfall bei Bilal Ahmadi (IP5).

Frau Ahmadi beschreibt die zum Interviewzeitpunkt bestehende Schulsituation ihres Sohnes Bilal wie folgt: »Ja, jetzt in echte Klasse« (IP5, Z. 26).

Der Übergang in das Regelschulsystem wird auch von anderen Eltern bzw. Jugendlichen in einer ähnlichen Weise adressiert – z.B. Arash: »eine ganz normale Schule« (IP10, Z. 77) – und markiert einen Statuswechsel, wie Tarek erklärt (IP11, Z. 119): »Endlich bin ich jemand, der ganz normal seine Klasse absolviert«. Der Wechsel vom »not usual student« (Frau Nikopolidou, IP8, Z. 317) zum/zur ›normalen‹ Schüler*in in einer Regelklasse ist auch für die Eltern relevant, wie etwa im Interview mit Herrn Hamidi (IP7) – »Ja, and nowadays I can say, we can move from cross line, especially children« (IP7, Z. 107) – und der Familie Shawahn (IP3) deutlich wird. Hier bemerkt der Vater: »Jetzt nach vier Jahren können wir anfangen« (IP3, Z. 300). Der Übergang in die Regelklasse stellt das Ende einer Übergangs- und Ankommensphase dar und symbolisiert mit den Begriffen ›echt‹ und ›normal‹ bzw. ›Regel‹ den Beginn eines endgültigen ›Angekommenseins‹. Dies gilt nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch für ihre Eltern, also für die ganze Familie. Die Deutungen der Jugendlichen und Eltern verweisen darauf, dass die erfolg-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

36 Aus Datenschutzgründen werden diese Faktoren nicht weiter bestimmt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.8 Aufenthaltsabbrüche in Folge einer problematisch empfundenen Schulsituation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 ›Hausbeschulung‹ (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 Inkenntnissetzung 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 Bildungsteilhabe 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 kapazitativ (›wohnrnahe 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 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 Aufenthaltsgesetze 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 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 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 erleben 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 erhebt 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 zustehen, 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 Vorkurs-schüler*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).

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

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

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

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

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

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

5.2 Die Relevanz des Aufenthaltsstatus beim Bildungszugang: Unterbringungsstruktur als Benachteiligungsfaktor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Ungleiche Chancen auf eine gymnasiale Bildungsbeteiligung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schlussbetrachtung

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

Reichweite der empirischen Erkenntnisse

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

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

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

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

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

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

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

Bedarfe und Konsequenzen für die (Bildungsungleichheits-)Forschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abschließende Reflexionen zur vorgelegten Untersuchung

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

- Abu-Lughod, Lila (2008): »Writing against Culture«. In: Patricia Lynn Price und Tim Oakes (Hg.): *The cultural geography reader*. New York, London: Routledge, S. 50–59.
- Ackel-Eisenach, Kristina; Müller, Caroline (2012): Perspektiven-, Methoden- und Daten-triangulation bei der Evaluation einer kommunalen Bildungslandschaft. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 13 (3), Art. 5. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120354>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Alexandropoulou, Magdalini; Leucht, Christoph; Salimovska, Sabina (2016): Pilotstudie »Gewährleistung der Kinderrechte in der Aufnahme und Rückführungseinrichtungen für Asylbewerber mit geringer Bleibeperspektive«. Hg. v. Hildegard Lagrenne Stiftung für Bildung, Inklusion und Teilhabe von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin.
- Amirpur, Donja (2016): *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Anderson, Benedict (2005): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. 2., erweiterte Auflage Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2020): *Rassistische Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt*. Berlin.
- Arouna, Mariam (2018): *Positionierungen im Flucht Kontext. Zur Handlungsfähigkeit geflüchteter Jugendlicher vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Flüchtlingskonstruktionen*. Berlin: Peter Lang GmbH.
- Arouna, Mariam (2019a): Vom »Flüchtling« zum Geflüchteten? Kritische Überlegungen zur Kontinuität gesellschaftlicher Flüchtlingskonstruktionen und ihrem Einfluss auf die soziale Arbeit. In: Rita Braches-Chyrek, Tilman Kallenbach, Christina Müller und Lena Stahl (Hg.): *Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen. Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35–50.
- Arouna, Mariam (2019b): Von »Flüchtlings-« und Fremdheitskonstruktionen: Positionierungsprozesse im Flucht Kontext. In: Emre Arslan und Kemal Bozay (Hg.): *Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 79–94.

- Attia, Iman (2017): Diskursverschränkungen des antimuslimischen Rassismus. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–192.
- Auswärtiges Amt (2017): Familiennachzug zum unbegleiteten minderjährigen Flüchtling. Gz.: 508-3-543.53/2. [Erlass vom 20.3.2017]. Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Avenarius, Hermann; Hanschmann, Felix (2019): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link Verlag.
- Babka von Gostomski, Christian (2016): Aspekte der Integration von zugewanderten rumänischen und polnischen Staatsangehörigen in Deutschland. Repräsentativuntersuchung »Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland«. BAMF-Kurzanalyse (06/2016).
- Bade, Klaus J. (2015): Zur Karriere und Funktion abschätziger Begriffe in der deutschen Asylpolitik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (25), S. 3–8.
- Bade, Klaus J. (2017): Migration, Flucht, Integration. Kritische Politikbegleitung von der »Gastarbeiterfrage« bis zur »Flüchtlingskrise«: Erinnerungen und Beiträge. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Bade, Klaus J.; Oltmer, Jochen (2005a): Einwanderung in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg. In: Ayatac Eryilmaz (Hg.): Projekt Migration. Köln: DuMont, S. 72–81.
- Bade, Klaus J.; Oltmer, Jochen (2005b): Flucht und Asyl 1950–1989. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56435/flucht-und-asyl-1950-1989>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Baer, Susanne (2015): Rechtssoziologie. Eine Einführung in die interdisziplinäre Rechtsforschung. 2. Auflage Baden-Baden: Nomos.
- BAGFW (2021): Auswertung der Umfrage zu Praxiserfahrungen der Mitarbeitenden in der Beratung. Schwierigkeiten von EU-Bürgerinnen und EU-Bürgern in der Durchsetzung von Leistungsansprüchen. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bagfw.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/Stellungnahmen/2021/210301_Auswertung_Praxisumfrage_EU-B%3BCrger.pdf, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- BAMF (2013): Migration nach Deutschland. Jahresbericht 2012. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.
- BAMF (2022): Das Bundesamt in Zahlen 2021. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg.
- BAMF (2023): Schlüsselzahlen Asyl 2022. Nürnberg.
- Baron, Jenny; Flory, Lea; Krebs, Daniela (2020): Living in a box. Psychosoziale Folgen des Lebens in Sammelunterkünften für geflüchtete Kinder. Hg. v. Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer. Berlin.

- Barskanmaz, Cengiz (2019): Recht und Rassismus. Das menschenrechtliche Verbot der Diskriminierung aufgrund der Rasse. Berlin, Heidelberg: Springer.
- BBMFI (2023): Lagebericht: Rassismus in Deutschland. Ausgangslage, Handlungsfelder, Maßnahmen. Berlin.
- Becker, Georg E.; Dörband, Doris (1997): Argumente zynischer Vernunft und ihre Widerlegung. In: Georg E. Becker, Claudia Hartmann-Kurz und Ute Nagel (Hg.): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylbewerbern. Weinheim: Beltz, S. 86–93.
- Becker, Georg E.; Hartmann-Kurz, Claudia; Nagel, Ute (Hg.) (1997): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylbewerbern. Weinheim: Beltz.
- Behlert, Wolfgang (2020): Das Menschenrecht des Geflüchteten. In: *Migration und Soziale Arbeit* 42 (1), S. 4–13.
- Behrensen, Birgit; Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In: Lothar Krappmann, Andreas Lob-Hüdepohl, Axel Bohmeyer und Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45–59.
- Belkin, Dmitrij (2017): Jüdische Kontingentflüchtlinge und Russlanddeutsche. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdoersiers/252561/juedische-kontingentfluechtlinge-und-russlanddeutsche?p=all>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Bello, Bettina (2020): Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- Benhabib, Seyla (2009): Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Benz, Arthur (2004): Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützlich sozialwissenschaftliches Konzept? In: Arthur Benz (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–28.
- Berthold, Thomas (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Hg. v. UNICEF. Köln.
- Biskamp, Florian (2023): Rassismustheorie und Diskriminierungskritik. In: Albert Scherr, Anna Cornelia Reinhardt und Aladin El-Mafaalani (Hg.): Handbuch Diskriminierung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–170.
- BMFSFJ (2022): Kinderrechte ins Grundgesetz. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/kinderrechte-ins-grundgesetz>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- BMI; BAMF (2020): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2019. Berlin.
- Bögelein, Nicole; Vetter, Nicole (Hg.) (2019): Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bojadžijev, Manuela (2008): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Bourdieu, Pierre (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–242.
- Bundesverfassungsgericht (2021): Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021 Bundesnotbremse II (Schulschließungen). 1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21. Online verfügbar unter https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Downloads/DE/2021/11/rs20211119_1bvro97121.pdf;jsessionid=52B2D130F98497C6227DDBB181FD42B5.internet961?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2018): Zuzug von (Spät-)Aussiedlern und ihren Familienangehörigen. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61643/spaet-aussiedler>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Braches-Chyrek, Rita; Kallenbach, Tilman; Müller, Christina; Stahl, Lena (Hg.) (2019): Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen. Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brandmaier, Maximiliane (2015): Qualitative Interviewforschung im Kontext mehrerer Sprachen – Reflexion als Schlüssel zum Verstehen. In: *Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision* 3 (2), S. 131–143. Online verfügbar unter <https://www.resonanzen-journal.org>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3., überarbeitete Auflage. München, Tübingen: UVK Verlag; Narr Francke Attempto Verlag.
- Bremer Deputation für Kinder und Bildung (2016): Ausschuss »Migration« der Deputation für Kinder und Bildung. Sitzungsprotokoll der 2. Sitzung, 09.06.2016. Bremen.
- Bremer Deputation für Kinder und Bildung (2017): Bericht: »Hauslehrermodell« – aktueller Stand und Planungen. Bericht Nr. G 537/19. Bremen.
- Bremer Deputation für Kinder und Bildung (2018): Ausschuss »Migration«. Sitzungsprotokoll der 10. Sitzung, 04.12.2018. Bremen.
- Bremer Deputation für Kinder und Bildung (2022): Ausschuss »Migration und Inklusion«. Sitzungsprotokoll der 12. Sitzung, 20.12.2022. Bremen.
- Bremerhaven Magistrat (2017): Bericht über die Beförderung von geflüchteten und zugewanderten Schüler/-innen mit Bussen zu den Schulen in Bremerhaven, 16.01.2017. Bremerhaven.
- Bremische Bürgerschaft (2012): Beschulung in Vorklassen im Land Bremen. Mitteilung des Senats vom 8. Oktober 2012. Drs. 18/646. Bremen.
- Bremische Bürgerschaft (2013): Bildungssituation von Flüchtlingen in Bremen. Mitteilung des Senats vom 29. Oktober 2013. Drs. 18/1104. Bremen.
- Bremische Bürgerschaft (2015a): Schulische Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Mitteilung des Senats vom 10. November 2015. Drs. 19/137. Bremen.
- Bremische Bürgerschaft (2015b): Unterkünfte und Wohnraum für Geflüchtete im Land Bremen. Mitteilung des Senats vom 24. Februar 2015. Drs. 18/1759. Bremen.

- Bremische Bürgerschaft (2016): Sprachförderung für Geflüchtete. Kleine Anfrage der Fraktion der CDU vom 21. September 2016. Drs. 19/811. Bremen.
- Bremische Bürgerschaft (2017a): Ermittlung von Sozialindikatoren und Sozialstufen für die allgemeinbildenden Schulen im Land Bremen. Antwort des Senats auf die Große Anfrage der Fraktion DIE LINKE (12.12.2017). Drs. 19/1445. Bremen.
- Bremische Bürgerschaft (2017b): Vorkurse im Schuljahr 2017/2018 an den Schulen im Land Bremen. Mitteilung des Senats vom 12. September 2017. Drs. 19/1227. Bremen.
- Bremische Bürgerschaft (2019): Vorkurse im Schuljahr 2018/2019 an den Schulen im Land Bremen. Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE (05.03.2019). Drs. 19/2070. Bremen.
- Bremische Bürgerschaft (2020): Unterbringung und gelungene Integration zu uns geflüchteter Menschen in Bremen. Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion der SPD (02.06.2020). Drs. 20/178 S. Bremen.
- Bremische Bürgerschaft (2022): Ausgangslage an Schulen in Bremen und Bremerhaven zu Beginn des Schuljahres 2022/23. Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion der CDU (22.11.2022). Drs. 20/1680. Bremen.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (2018): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Unter Mitarbeit von Antje Allmers. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruno-Latocha, Gesa; Kleemann, Sarah (2017): Katastrophe mit Ansage. In: *E&W* 69 (11), S. 12–15.
- Buckel, Sonja (2013): »Welcome to Europe«- die Grenzen des europäischen Migrationsrechts. Juristische Auseinandersetzungen um das »Staatsprojekt Europa«. Bielefeld: transcript.
- Bücker, Nicola (2020): Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 21 (1, Art. 2). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3389>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Bugaj-Wolfram, Natalia (2019): Der Bundestag stimmt der Verschärfung des Zugangs zum Kindergeld für EU-Bürger*innen zu. Hg. v. Paritätischer Gesamtverband (Fachinformationen Migration und Flucht). Online verfügbar unter <https://www.der-paritaetische.de/fachinfo/migration-und-flucht/der-bundestag-stimmt-der-verschaerfung-des-zugangs-zum-kindergeld-fuer-eu-buergerinnen-zu/>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2020a): Asylbewerber (Erst- und Folgeanträge) nach Alter und Geschlecht (2000–2019). Online verfügbar unter <https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/M22-Asylbewerber-Alter-Geschlecht-ab-2000.html?nn=9754814>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2020b): Registrierte Asylanträge (1990–2019). Online verfügbar unter https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/M21-Registrierte-Asylantraege-ab-1990.html;jsessionid=F3126B03837BFCD98BC0F93011137355.1_cid389?nn=9992162, zuletzt geprüft am 27.11.2020.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2020): Einreise nach und Aufenthalt in Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.bmi.bund.de/DE/themen>

- /migration/aufenthaltsrecht/einreise-und-aufenthalt/einreise-und-aufenthalt-node.html, zuletzt geprüft am 22.01.2021.
- Cardini, Brian (2017): Langeweile, na und? Hg. v. Psychologisches Institut – Entwicklungspsychologie: Erwachsenenalter. Universität Zürich. Online verfügbar unter <https://www.psychologie.uzh.ch/de/bereiche/dev/lifespan/erleben/berichte/langeweile.html>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Carnicer, Javier A. (2020): »Warum soll man Arbeiter bleiben?« Bildungsaufstieg in einer Familie türkischer Herkunft. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 15 (3), S. 318–330.
- CDU-Extra (1982): Ergebnis der Koalitionsgespräche. 1. Oktober 1982. Hg. v. Union Betriebs GmbH. Bonn.
- Chamakalayil, Lalitha; Ivanova-Chessex, Oxana; Leutwyler, Bruno; Scharathow, Wiebke (2022): Auf unwegsamem Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othing und Schule. In: Dies. (Hg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 163–180.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing grounded theory*. 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Cremer, Hendrik (2009): Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes: seine Entstehungsgeschichte, normative Kraft und Bedeutung mit Blick auf Flüchtlingskinder und Bildung. In: Lothar Krappmann, Andreas Lob-Hüdepohl, Axel Bohmeyer und Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. 1. Auflage Bielefeld: Bertelsmann, S. 159–168.
- Cremer, Hendrik (2012): *Die UN-Kinderrechtskonvention. Geltung und Anwendbarkeit in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Cremer, Hendrik (2018): Flucht und Asyl. In: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 304–309.
- Cremer, Wolfram; Tobisch, Antonia (2021): Übergänge in weiterführende Schulformen aus (verfassungs)rechtlicher Perspektive. In: *DDS* 113 (04), S. 396–408.
- Cudak, Karin (2016): Inclusive-City und schulische Bildungssettings rund um die Einwanderungsbewegung aus Südosteuropa. In: Melanie Behrens, Wolf-Dietrich Bukow, Karin Cudak und Christoph Strünck (Hg.): *Inclusive City. Überlegungen zum gegenwärtigen Verhältnis von Mobilität und Diversität in der Stadtgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 299–321.
- Cudak, Karin (2017): *Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dangschat, Jens S. (2014): Residentielle Segregation. In: Paul Gans (Hg.): *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration*. Hannover: ARL, S. 63–77.
- Dern, Susanne; Schmid, Alexander; Spangenberg, Ulrike (2012): *Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich*. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Esslingen.
- Deutscher Bundestag (2016): *Migrationskontrolle am Horn von Afrika*. BT-Drs. 18/8384. Antwort auf kleine Anfrage, 10.05.2016. Berlin.

- Deutscher Bundestag (2018): Ergänzende Informationen zur Asylstatistik für das Jahr 2017 – Schwerpunktfragen zur Asylverfahrensdauer. BT-Drs. 19/1631. Antwort der Bundesregierung auf kleine Anfrage, 13.4.2018. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2019a): Ergänzende Informationen zur Asylstatistik für das dritte Quartal 2018 – Schwerpunktfragen zur Asylverfahrensdauer. BT-Drs. 19/7552. Antwort der Bundesregierung auf kleine Anfrage, 06.02.2019. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2019b): Zahlen in der Bundesrepublik Deutschland lebender Flüchtlinge zum Stand 31. Dezember 2018. BT-Drs. 19/8258. Antwort auf kleine Anfrage, 12.03.2019. Berlin.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2017): Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention. Welchen Zugang haben geflüchtete Kinder zur Schule? Ergebnisse einer Befragung der Bundesländer. Berlin. Online verfügbar unter <http://landkarte-kinderrechte.de/downloads/Infos-Bundeslaender-Schule-2017.pdf>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Dewitz, Nora von; Massumi, Mona (2017): Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos und Heinz Günter Holappels (Hg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderung bei der Integration von Kindern mit Fluchterfahrung*. Münster, New York: Waxmann, S. 27–40.
- Dewitz, Nora von; Massumi, Mona; Griefsbach, Johanna (2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015. Hg. v. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.
- Diekmann, Daniel; Fereidooni, Karim (2019): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen geflüchteter Menschen in Deutschland: Ein Forschungsüberblick. In: *Z'Flucht – Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung* 3 (2), S. 343–360.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010): 6. Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Dräger, Jörg (2013): Unter seinen Möglichkeiten. Heterogenität ist zur Normalität geworden – darauf müssen die Gymnasien reagieren. In: *Die politische Meinung* 58 (522), S. 20–24.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten; Schmieder, Christian (2015): Manual (on) Transcription. Transcription Conventions, Software Guides and Practical Hints for Qualitative Researchers. 3rd English Edition. Marburg. Online verfügbar unter <https://www.audiotranskription.de/english/transcription-practicalguide.htm>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Du Bois, Inke (2019): Linguistic discrimination across neighbourhoods. In: *JLD* 3 (2), S. 92–119.
- Duden (2023): Wörterbuch. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Reibach#bedeutung>, zuletzt geprüft am 18.01.2023.
- Düvell, Franck (2020): The end of asylum in Europe as we know it?. Hg. v. *FluchtforschungsBlog*. Online verfügbar unter <https://blog.fluchtforschung.net/the-end-of-asylum-in-europe-as-we-know-it/>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.

- Economic and Social Council (1999): Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. General Comment No.13. The right to education (article 13 of the Covenant). E/C.12/1999/10. Geneva.
- Edelstein, Benjamin; Grellmann, Simone (2017): Welche Sekundarschulen gibt es in Deutschland und welche Bildungsgänge werden dort unterrichtet? Hg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/256373/welche-sekundarschulen-gibt-es-in-deutschland-und-welche-bildungsgaenge-werden-dort-unterrichtet/>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Edelstein, Benjamin; Veith, Hermann (2017): Schulgeschichte bis 1945: Von Preußen bis zum Dritten Reich. Hg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/ajax/183654?type=pdf>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- El-Mafaalani, Aladin; Jording, Judith; Massumi, Mona (2022): Bildung und Flucht. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 1209–1227.
- El-Mafaalani, Aladin; Kemper, Thomas (2017): Bildungsteilnahme geflüchteter Kinder und Jugendlicher im regionalen Vergleich. Quantitative Annäherungen an ein neues Forschungsfeld. In: *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung* 1 (2), S. 173–217.
- El-Mafaalani, Aladin; Massumi, Mona (2019): Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. Hg. v. IMIS und bicc. State-of-Research-Paper, 08a.
- El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian; Weitzel, Gerrit (2017): Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive. Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–59.
- El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian; Weitzel, Gerrit (2023): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Albert Scherr, Anna Cornelia Reinhardt und Aladin El-Mafaalani (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–214.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike; Jording, Judith (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Albert Scherr und Emine Gökçen Yüksel (Hg.): Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis Sonderheft 19, S. 115–125.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike; Jording, Judith (2017): Prekarierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: *Die deutsche Schule* 107 (3), S. 209–222.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike; Jording, Judith; Massumi, Mona (2020a): Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? In: Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter et al. (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 135–146.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike; Kemper, Thomas (2020b): Bildungsteilnahme neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und über-

- regionale Allokationsmuster. In: *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 40 (1), S. 133–151.
- Engel, Susen; Deuter, Marie-Sophie; Mantel, Anna; Noack, Michael; Wohler, Jale; Raschel, Julia (2019): Die (Re)Produktion symbolischer Ordnung – Narrative in der deutschen Medienberichterstattung über Flucht und Geflüchtete. In: Emre Arslan und Kemal Bozay (Hg.): *Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 273–298.
- Enzenhofer, Edith; Resch, Katharina (2011): Übersetzungsprozesse und deren Qualitätssicherung in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* 12 (2, Art.10), S. 1–32. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1102106>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Eppenstein, Thomas (2017): »Geflüchtete« als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft. In: Cinur Ghaderi und Thomas Eppenstein (Hg.): *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–168.
- Europäische Union (2020): Schulbesuch in einem anderen EU-Land. Online verfügbar unter https://europa.eu/youreurope/citizens/education/school/enrol/index_de.htm, zuletzt geprüft am 14.09.2020.
- Fabiańczyk, Emilia (2019): VII. Diskriminierung von EU-Zugewanderten in Deutschland. In: Christian Pfeffer-Hoffmann (Hg.): *EU-Zuwanderung nach Deutschland. Analysen zur Diversität von EU-Zugewanderten in Deutschland*. Berlin: Mensch und Buch Verlag, S. 171–180.
- Feagin, Joe Richard; Feagin, Clairece Booher (1978): *Discrimination American Style. Institutional racism and sexism*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2012): Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–165.
- Fichtner, Sarah; Trân, Hoa Mai (2018): Ethische Ambivalenzen in der Forschung mit Kindern in Unterkünften für geflüchtete Menschen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* 19 (3). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3150>., zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Flüchtlingsrat Niedersachsen e.V. (2020): *Leitfaden für Flüchtlinge in Niedersachsen*. [Stand: Juli 2020]. Online verfügbar unter <https://www.nds-fluerat.org/leitfaden/>, zuletzt geprüft am 09.02.2021.
- Foroutan, Naika (2020): Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 70 (42–44), S. 12–18.
- Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Nancy Fraser und Axel Honneth (Hg.): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 13–128.
- Freie Hansestadt Bremen (o.J.): *Merkblatt zur Erhaltung und Pflege von Wohnraum. Informationen für Eigentümer von Wohngebäuden, Wohnungen und Wohnräumen über die Bremische Wohnungsaufsicht*. Online verfügbar unter <https://www.buerg>

- erservice.bremen.de/sixcms/media.php/5/Merkblatt%20WAG%20of%c3%bcr%20Vermieter.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2021.
- Friedrichs, Jan-Henrik (2010): Milieus of Illegality. Representations of Guest Workers, Refugees, and Spaces of Migration in *Der Spiegel*, 1973–1980. In: Christine Bischoff, Francesca Falk und Sylvia Kafehsy (Hg.): *Towards a Critical Iconology of Politics. Images of Illegalized Immigration*. Bielefeld: transcript, S. 31–46.
- Fuchs, Gesine (2019): Rechtsmobilisierung. Rechte kennen, Rechte nutzen und Rechte bekommen. In: Christian Boulanger, Julika Rosenstock und Tobias Singelstein (Hg.): *Interdisziplinäre Rechtsforschung. Eine Einführung in die geistes- und sozialwissenschaftliche Befassung mit dem Recht und seiner Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–256.
- Funck, Barbara Johanna (2017): *Migrationssensible Lehrkräfteausbildung durch Praxiselemente an der Universität Bremen. Eine vergleichende Studie zu langfristigen Effekten auf das pädagogische Können von Lehrkräften*. Bremen (Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier, 1/2017).
- Funck, Barbara Johanna (2023): »When I heard Gymnasium, I became very happy« – Der Gymnasialzugang im Kontext von Migration im Sekundarschulalter und Aufenthaltsrechtlichen Bedingungen. In: Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose und Tanja Sturm (Hg.): *Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 87–98.
- Funck, Barbara Johanna; Barasi, Dennis (2021): *Praxiselemente in der universitären Lehramtsausbildung der Migrationsgesellschaft – Erfahrungen mit der Evaluation langfristiger Auswirkungen eines Praxisprojekts auf die Professionalisierung von Lehrkräften*. In: Lisa Berkel-Otto, Kristina Peuschel und Sandra Steinmetz (Hg.): *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung. Ergebnisse aus dem Netzwerk »Stark durch Diversität«*. Münster: Waxmann, S. 81–100.
- Funck, Barbara Johanna; Karakaşoğlu, Yasemin (2022): *Das Menschenrecht auf Bildung im Kontext von Schutzsuche und Asyl – eine Reflexion aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung*. In: Nico Leonhardt, Robert Kruschel, Saskia Schuppener und Mandy Hauser (Hg.): *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 173–185.
- Funck, Barbara Johanna; Karakaşoğlu, Yasemin; Vogel, Dita (2015): »Es darf nicht an Papieren scheitern«. *Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a.M.
- Funck, Barbara Johanna; Vogel, Dita (2016): *Menschenrechte gelten auch ohne Papiere – aber wie können sie durchgesetzt werden?* Hg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter www.bpb.de/internationales/weltweit/menschenrechte/231982/menschenrechte-ohne-papiere, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Gamper, Markus; Kupfer, Annett (2024): *Klassismus*. Bielefeld: transcript.
- Geiger, Dorothee (2016): *Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen. Eine empirische Studie auf der Grundlage des Agency-Konzeptes*. Wiesbaden: Springer VS.

- Gerichtshof der Europäischen Union (2020): Pressemitteilung Nr. 126/20. Urteil in der Rechtssache C-181/19 [6.10.2020]. Jobcenter Krefeld – Widerspruchsstelle/JD. Luxembourg.
- GGUA (2020): Übersicht über die einzelnen Formen der Duldung. Online verfügbar unter https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen_und_uebersicht/UEbersicht_Duldung.pdf, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Gil, Christian (2015): Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremens. Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. In: *Deutsch als Zweitsprache* (2), S. 6–20.
- GIZ (2020): 3. Studie – Deutschland in den Augen der Welt. Ergebnisse der GIZ-Erhebung 2017/18. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. Bonn, Eschborn.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 2., durchges. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2020): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz R. (Hg.) (2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 – 1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster: Waxmann.
- Goldbach, Nikolaus (2020): Das Gebot der Inländergleichbehandlung und die separierte Beschulung in Förderklassen – Aspekte des Bildungszugangs von Flüchtlingen. In: Druschel, Julia/Goldbach, Nikolaus/Paulmann, Franziska/Vestena, Carolina Alves (Hg.): Interdisziplinäre Perspektiven auf soziale Menschenrechte. Fachtagung des Promotionskollegs Soziale Menschenrechte am 11./12. April 2019 (Arbeits- und Sozialrecht; Band 160). Baden-Baden, S. 173–198.
- Gomolla, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–93.
- Gomolla, Mechtild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–155.
- Gomolla, Mechtild (2023): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Albert Scherr, Anna Cornelia Reinhardt und Aladin El-Mafaalani (Hg.): Handbuch Diskriminierung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–194.
- Gomolla, Mechtild; Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von »Eltern mit Migrationshintergrund« im politischen Diskurs der BRD. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4 (1–2), S. 28–41.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Ingrid Gogolin und Bernhard Nauck (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungs-

- schwerpunktprogramms FABER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321–341.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graf, Johannes (2019a): Freizügigkeitsmonitoring: Migration von EU-Staatsangehörigen nach Deutschland. Jahresbericht 2018. Hg. v. BAMF. Nürnberg.
- Graf, Johannes (2019b): Wanderungsmonitoring: Bildungs- und Erwerbsmigration nach Deutschland. Jahresbericht 2018. Hg. v. BAMF. Nürnberg.
- Griffiths, John (1999): The Social Working of Anti-Discrimination Law. In: Titia Loenen und P. R. Rodrigues (Hg.): Non-discrimination law. Comparative perspectives. The Hague: Kluwer Law International, S. 313–330.
- Grönheim, Hannah von (2019): Intersektionale Soziale Arbeit im asylpolitischen Ungleichheitssystem. In: Rita Braches-Chyrek, Tilman Kallenbach, Christina Müller und Lena Stahl (Hg.): Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen. Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 183–195.
- Günnewig, Kathrin; Niendorf, Mareike; Reitz, Sandra (2022): Menschenrechte – Grundlage und Auftrag pädagogischen Handelns. In: Nico Leonhardt, Robert Kruschel, Saskia Schuppener und Mandy Hauser (Hg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 76–87.
- Ha, Noa K. (2020): Vietdeutschland und die Realität der Migration im vereinten Deutschland. Hg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/ajax/183654?type=pdf>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Hanschmann, Felix (2024): Das *neue* Recht auf schulische Bildung. Inhalt, Potenziale und offene Fragen. In: *DDS* 116 (1), S. 6–13.
- Hansen, Georg (2002): Traditionslinien der Schulpolitik für Flüchtlingskinder. In: Ursula Neumann, Heike Niedrig und Joachim Schroeder (Hg.): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Münster: Waxmann, S. 57–72.
- Harmening, Björn (2005): »Wir bleiben draußen«. Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland. Hg. v. terres des hommes Deutschland e.V. Hilfe für Kinder in Not. Osnabrück.
- Hartmann-Kurz, Claudia (1997): Zu den Regelungen in den einzelnen Bundesländern und zur Rechtslage in Baden-Württemberg. In: Georg E. Becker, Claudia Hartmann-Kurz und Ute Nagel (Hg.): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylbewerbern. Weinheim: Beltz, S. 62–76.
- Hartmann-Kurz, Claudia (2002): Schulpflicht oder Schulrecht? Flüchtlingskinder und das Menschenrecht auf Bildung – zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25 (2), S. 20–22.

- Hasenjürgen, Brigitte; Spetsmann-Kunkel, Martin (Hg.) (2019): Kulturalisierungsprozesse in Bildungskontexten. Bildungsaspirationen von Jugendlichen aus Südosteuropa. Baden-Baden: Nomos.
- Hasse, Raimund; Schmidt, Lucia (2012): Institutionelle Diskriminierung. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 883–899.
- Hasse, Raimund; Schmidt, Lucia (2022): Institutionelle Diskriminierung. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1229–1246.
- Haug, Sonja (2007): Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration. In: Jörg Lüdicke und Martin Diewald (Hg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–111.
- Heck, Gerda (2008): »Illegale Einwanderung«. Eine umkämpfte Konstruktion in Deutschland und den USA. Münster: Unrast Verlag.
- Heckt, Meike (2003): Forschung unter Beschuss. In: Ursula Neumann, Heike Niedrig, Joachim Schroeder und Louis Henri Seukwa (Hg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 43–54.
- Heeren, Martina; Wittmann, Lutz; Ehlert, Ulrike; Schnyder, Ulrich; Maier, Thomas; Müller, Julia (2016): Psychopathologie und Aufenthaltsstatus. In: *Forum Psychoanal* 32 (2), S. 135–149.
- Heidrich, Lydia (i.E.): Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen. Eine praxistheoretisch-ethnographische Studie zu Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration. Opladen: Barbara Budrich.
- Heilmann, Bettina (2021): Beschulungsmaßnahmen für Seiteneinsteiger*innen im deutschen Schulsystem zwischen Inklusion und Exklusion. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Heinemann, Alisha M.B.; Mecheril, Paul (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–132.
- Heinemann, Alisha M.B.; Mecheril, Paul (2023): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Anna Cornelia Reinhardt und Aladin El-Mafaalani (Hg.): Handbuch Diskriminierung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–130.
- Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (1), S. 35–60.
- Helsper, Werner (2010): I. Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Auflage Opladen: Leske + Budrich, S. 15–34.
- Henschel, Sofie; Heppt, Birgit; Weirich, Sebastian; Edele, Aileen; Schipolowski, Stefan; Stanat, Petra (2019): Kapitel 9. Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Nicole Mahler, Sebastian Weirich und Sofie Henschel (Hg.): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen

- am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann, S. 295–331.
- Hillmert, Steffen (2012): Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): *Soziologische Bildungsforschung*, Bd. 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 325–345.
- Hoffmann, Markus (2019): Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen: Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In: Nicole Bögelein und Nicole Vetter (Hg.): *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 204–225.
- Holm, Andrej; Regnault, Valentin; Sprengholz, Maximilian; Stephan, Meret (2021): *Muster sozialer Ungleichheit der Wohnversorgung in deutschen Großstädten*. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Hopf, Diether (1981): Schulprobleme der Ausländerkinder. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (6), S. 839–861.
- Hugman, Richard; Pittaway, Eileen; Bartolomei, Linda (2011): When »do no harm« is not enough: The ethics of research with refugees and other vulnerable groups. In: *The British Journal of Social Work* 41 (7), S. 1271–1287.
- Hugo, Julia; Lehner, Roman (2024): Editorial zum Schwerpunktthema: Recht auf schulische Bildung – quo vadis? In: *DDS* 116 (1), S. 6–13.
- Hugo, Julia; Heinrich, Martin (2021): Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten »B«. In: Christine Wiezorek und Harm Kuper (Hg.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht – Anknüpfungspunkte zur Belebung eines brachliegenden Diskurses*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 11–22.
- Huke, Nikolai (2020): Ganz unten in der Hierarchie. Rassismus als Arbeitsmarkthindernis für Geflüchtete. Hg. v. Pro Asyl und IGM. Tübingen.
- Idel, Till-Sebastian; Lütje-Klose, Birgit; Grüter, Sandra; Mettin, Carlotta; Meyer, Andrea; Neumann, Phillip et al. (2019): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme und Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster, New York: Waxmann, S. 121–162.
- Informationsverbund Asyl & Migration (2020): *Änderungen des Freizügigkeitsgesetzes/EU in Kraft getreten*. [26.11.2020]. Online verfügbar unter <https://www.asyl.net/view/detail/News/aenderungen-des-freizuegigkeitsgesetzeseu-in-kraft-getreten/>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- IQNetzwerk (2018): *Der Aufenthalt in Deutschland von Drittstaatsangehörigen mit Daueraufenthaltsrecht-EU in einem anderen EU-Mitgliedsstaat (§ 38a AufenthG)*. Online verfügbar unter https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen_und_uebersichten/daueraufenthalt_iq-neu.pdf, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Insin, Engin F. (2009): Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. In: *Subjectivity* 29 (1), S. 367–388.
- Insin, Engin F. (2021): Bedeutungen von Citizenship. In: *Polis* 25 (1), S. 7–10.
- Jacobi, Juliane (2013): *Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.

- Jording, Judith (2022): *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Kalasznik, Marcelina (2020): Diskursive Gewalt aus sprachwissenschaftlicher Sicht – Pejoratives Potenzial der Sprache am Beispiel des Flüchtlingsdiskurses. In: *Migration und Soziale Arbeit* 42 (1), S. 19–30.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2014): Interkulturalität und Diversity-Management an Hochschulen: Theoretische Ansprüche und alltägliche Herausforderungen. Hg. v. Humboldt Ferngespräche, Discussion Paper 3. Berlin.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2020): Winnipeg – Inklusion und Wellbeing als zentrale Bausteine für Bildung im Kontext von Multikulturalität, Migration und Mobilität. Hg. v. Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen (TraMiS-Arbeitspapier, 8).
- Karakaşoğlu, Yasemin (2021): Auf die Haltung kommt es an! Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die Umordnung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität. Hg. v. Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen (TraMiS-Arbeitspapier, 10).
- Karakaşoğlu, Yasemin; Kovacheva, Vesela; Vogel, Dita (2021): Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014–2018 (EMiBi) – Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und –verwaltung. Hg. v. Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen (AbIB-Arbeitspapier, 1/2021).
- Karakaşoğlu, Yasemin; Linnemann, Matthias; Vogel, Dita (2019): Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren. Hg. v. Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (TraMiS-Arbeitspapier, 2).
- Karakaşoğlu, Yasemin; Vogel, Dita (2020): Transnationale Mobilität als Herausforderung einer Theorie der (deutschen) Schule. Theoretische Überlegungen zu institutionellen Wandlungsnotwendigkeiten. Hg. v. Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (TraMiS-Arbeitspapier, 7).
- Karakayali, Juliane; Nieden, Birgit zur; Groß, Sophie; Çağrı, Kahveci; Güteryüz, Tutku; Heller, Mareike (2017): Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen. Forschungsbericht. Hg. v. Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin (BIM). Berlin.
- Karakayali, Serhat (2008): *Gespenster der Migration. Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Karakayali, Juliane; Nieden, Birgit zur (2019): Segregation als Diskriminierungserfahrung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (6), S. 888–903.
- Karpenstein, Johanna; Rohleder, Daniela (2021): Die Situation geflüchteter junger Menschen in Deutschland. Hg. v. BUMF. Berlin.

- Kemper, Thomas (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Münster, New York: Waxmann.
- Kemper, Thomas (2016): Zur schulstatistischen Erfassung der Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylbewerbern. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 61 (2), S. 194–204.
- Kemper, Thomas; Reinhardt, Anna Cornelia (2022): Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW. In: *DDS* 114 (2), S. 225–240.
- Kischkewitz, Peter; Reuter, Lutz R. (1980): Bildungspolitik zweiter Klasse? Ausländerkinder im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland, von der Rotation über die Segregation zur Integration. Frankfurt a.M.: R. G. Fischer.
- Klaus, Tobias; Millies, Marc (2017): Recherche zur Bildungssituation junger Flüchtlinge in Deutschland. Forschungsgruppe Modellprojekte e.V. c/o Stiftungs- Und Fördergemeinschaft Modellprojekte GmbH. Weinheim, Berlin, Bremen.
- Kleist, J. Olaf (2016): Legale Zugänge zum Flüchtlingsschutz: Resettlement und andere Aufnahmeprogramme für Flüchtlinge. Hg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/230488/resettlement>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Klemm, Klaus; Zorn, Dirk (2019): Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- KMK (1952): Schulpflicht der Ausländer. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18.01.1952. Bonn.
- KMK (1964): Unterricht für Kinder von Ausländern. Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 14./15.05.1964. Bonn.
- KMK (2002): Bericht »Zuwanderung«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. Berlin, Bonn.
- KMK (2016a): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. Berlin, Bonn.
- KMK (2016b): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. Berlin, Bonn.
- KMK (o.J.): Aufgaben der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>, zuletzt geprüft am 10.10.2022.
- Knappik, M; Ayten, Asli Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Karim Fereidooni und Nina Simon (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS, S. 233–265.
- Kohler, Britta (1997): Pädagogische Argumente für die Notwendigkeit eines Schulbesuchs. In: Georg E. Becker, Claudia Hartmann-Kurz und Ute Nagel (Hg.): *Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylbewerbern*. Weinheim: Beltz, S. 78–85.

- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Krappmann, Lothar (2016): Menschenrechtliche Handlungsbefähigung – eine völkerrechtliche Bildungspflicht der Schule. In: Stefan Weyers und Nils Köbel (Hg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–155.
- Kreckel, Reinhard (2006): Soziologie der sozialen Ungleichheit im globalen Kontext (Der Hallesche Graureiher: Forschungsberichte des Instituts für Soziologie, 2006–4). Halle.
- Krüger, Karsten (2019): Unpädagogische Zustände. Die Situation rund um die Erstbeschulung von Zugewanderten hat sich nicht verbessert. In: *BLZ- Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bremen* (5/2019), S. 20.
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. Ein Blick zurück nach vorn. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–41.
- Krüger-Potratz, Marianne (2019): 100 Jahre Grundschule – 100 Jahre Umgang mit nationaler, sprachlicher und ethnischer Differenz. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12 (2), S. 383–398.
- Krumme, Helene (2004): Fortwährende Remigration: Das transnationale Pendeln türkischer Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten im Ruhestand. In: *Zeitschrift für Soziologie* 33 (2), S. 138–153.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Küster, Sybille (2007): Staatsangehörigkeit in Deutschland: Historische Aspekte der Nationalisierung und Ethnisierung von »Fremdheit«. In: Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp und Birgit Sauer (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag, S. 193–209.
- Ladebeck, Julia (2018): Leben und Arbeiten im Ankunftszenrum in Bremen-Nord. In: *Weser-Kurier*, 06.03.2018. Online verfügbar unter <https://www.weser-kurier.de/bremen/leben-und-arbeiten-im-ankunftszenrum-in-bremen-nord-doc7e3r8fss53oj6rpbvi>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Langenfeld, Christine; Lehner, Roman (2018): Rechtsprobleme von Migrantenkindern in der Schule. In: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 328–336.
- Lehner, Roman (2016): »Was folgt aus welchem Status?« – Bildungsrechtliche Folgen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 65 (3), S. 329–344.
- Lehner, Roman (2018a): Einwanderungsmöglichkeiten von Drittstaatsangehörigen. In: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 295–304.

- Lehner, Roman (2018b): EU-Freizügigkeit. In: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 289–294.
- Lehner, Roman (2019): Bildungsmigrationsrecht in Deutschland: Systematik, Zielsetzung und Entwicklung. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 67 (2), S. 126–141.
- Leitlein, Hannes (2020): Racial Profiling. Bundesinnenministerium sagt Studie zu Rassismus bei der Polizei ab. In: *Zeit Online*, 04.07.2020. Online verfügbar unter https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-07/racial-profiling-studie-polizei-abgesagt-justizministerium-horst-seehofer?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Lewek, Mirjam; Naber, Adam (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Hg. v. UNICEF. Köln.
- Lohse, Simon; Greve, Jens (2017): Philosophie der Soziologie. In: Thomas Reydon und Simon Lohse (Hg.): *Grundriss Wissenschaftsphilosophie: Die Philosophien der Einzelwissenschaften*. Hamburg: Meiner, S. 543–582.
- Maag Merki, Katharina; Altrichter, Herbert (2015): Educational Governance. In: *Die deutsche Schule* 107 (4), S. 396–410.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (Hg.) (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, Kai; Hasselhorn, Marcus; Idel, Till-Sebastian; Klieme, Eckhard; Lütje-Klose, Birgit (Hg.) (2019a): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster, New York: Waxmann.
- Maaz, Kai; Hasselhorn, Marcus; Idel, Till-Sebastian; Klieme, Eckhard; Lütje-Klose, Birgit; Stanat, Petra (2019b): *Schwerpunkte und Fragestellungen der Expertise im Kontext der Bremer Schulreform*. In: Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme und Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster, New York: Waxmann, S. 15–24.
- Mahler, Nicole; Schipolowski, Stefan; Weirich, Sebastian (2019): *Kapitel 3: Anlage, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2018*. In: Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Nicole Mahler, Sebastian Weirich und Sofie Henschel (Hg.): *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann, S. 99–130.
- Makles, Anna M.; Schneider, Kerstin; Lühe, Josefine; Bachsleitner, Anna; Neumann, Marco (2019a): *Bildungsbeteiligung, -verläufe und -abschlüsse vor und nach der Bremer Schulreform*. In: Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme und Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster, New York: Waxmann, S. 61–82.
- Makles, Anna M.; Schneider, Kerstin; Terlinden, Birte (2019b): *Schulische Segregation und Schulwahl. Eine Analyse mit den Daten der Bremer Schülerindividualstatistik*.

- In: Detlef Fickermann und Horst Weishaupt (Hg.): *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik*. Münster, New York: Waxmann, S. 176–196.
- Manteuffel, Marie von (2018): *Aufenthaltsrechtliche Illegalität*. Beratungshandbuch 2017. Hg. v. Deutscher Caritasverband e.V. und Deutsches Rotes Kreuz e.V. 4. überarbeitete Auflage. Berlin.
- Marcus, Geroge E. (1995): *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. In: *Annual Review of Anthropology* 24, S. 95–117.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin: Peter Lang.
- Massumi, Mona (2020): *Die Handlungsfähigkeit migrierter Jugendlicher und junger Erwachsener unter exkludierenden Bedingungen beim Schulzugang*. In: Juliane Karakayalı (Hg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 124–143.
- Massumi, Mona; Dewitz, Nora von (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Unter Mitarbeit von Johanna Griebach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann und Lale Altinay. Hg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln.
- Mattes, Monika (2019): *»Gastarbeiterinnen« in der Bundesrepublik Deutschland*. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/289051/gastarbeiterinnen-in-der-bundesrepublik-deutschland>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Maurice, Jutta von; Will, Gisela (2021): *Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Zentrale Befunde der Studie ReGES*. 21.5.2021. Hg. v. LIfBi (Forschung kompakt, Bericht Nr. 2). Online verfügbar unter https://www.lifbi.de/Portals/13/Transferberichte/LIfBi-Forschung-kompakt_02_ReGES.pdf, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- MDR (2019): *Freiwilliger Unterricht für Kinder in Sachsens Asylbewerberinnenrichtungen*. Online verfügbar unter <https://www.mdr.de/sachsen/bildung-angebote-kinder-asylbewerber-einrichtungen-100.html>, zuletzt geprüft am 07.04.2023.
- Mecheril, Paul (2010): *1. Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 7–22.
- Mecheril, Paul; Shure, Saphira (2015): *Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis »Seiteneinsteiger«*. In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 109–121.
- Mediendienst Integration (2020): *Factsheet. Mehr Zuwanderung aus der Türkei*. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Migration_aus_der_Tuerkei_neu.pdf, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Detlef Garz und Klaus

- Kraimer (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 441–471.
- Meysen, Thomas; Achterfeld, Susanne (2018): Geflüchtete Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld von Kinder- und Jugendhilfe-, Familien- und Ausländerrecht. In: Roman Lehner und Friederike Wapler (Hg.): *Die herausgeforderte Rechtsordnung. Aktuelle Probleme der Flüchtlingspolitik*. Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 313–349.
- Michel, Ralf (2016): Bremer Eltern klagen Wunsch-Schulplatz ein. Eilverfahren vor Verwaltungsgericht (26.07.2016). In: *Weser-Kurier*. Online verfügbar unter <https://www.weser-kurier.de/bremen/politik/bremer-eltern-klagen-wunsch-schulplatz-ein-doc7e3eeqqlvvtprziqicj>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Mitrović, Emilija (2009): Qualitative Befunde zur Lebenssituation von Menschen ohne gültige Aufenthaltspapiere in Hamburg: Bildungszugang – Arbeit – Gesundheit. In: Diakonie Hamburg und Landesverband der Inneren Mission e.V. (Hg.): *Leben ohne Papiere. Eine empirische Studie zur Lebenssituation von Menschen ohne gültige Aufenthaltspapiere in Hamburg*. Hamburg, S. 134–213.
- Mohr, Katrin (2005): Stratifizierte Rechte und soziale Exklusion von Migranten im Wohlfahrtsstaat. In: *Zeitschrift für Soziologie* 34 (5), S. 383–398.
- Morris, Lydia (2002): *Managing Migration: Civic stratification and migrants' rights*. London: Routledge.
- Morris, Lydia (2003): *Managing Contradiction: Civic Stratification and Migrants' Rights*. In: *International Migration Review* 37 (1), S. 74–100.
- Morris-Lange, Simon; Wendt, Heike; Wohlfarth, Charlotte (2013): *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Hg. v. SVR-Forschungsbereich. Berlin.
- Motakef, Mona (2006): *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Hg. v. Institut für Menschenrechte. Berlin.
- Motakef, Mona (2011): *Menschenrechtsbasierte Kritik an Rassismus und Mehrfachdiskriminierung: Das Menschenrecht auf Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. In: Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hg.): *Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 79–96.
- Mulert, Caroline (2019): *Eine neue ›Reservearmee‹? Ausbildungschancen von Geflüchteten in der Hotel- und Gastronomiebranche*. IMIS Working Papers, 04/2019. Osna-brück.
- Müller, Christina (2019): *Differenzierungen und Hierarchisierungen – Eine kritische Reflexion statusrechtlicher und generationaler Anordnungen*. In: Rita Braches-Chyrek, Tilmann Kallenbach, Christina Müller und Lena Stahl (Hg.): *Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen. Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit*. Op-laden, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 67–78.
- Muy, Sebastian (2016): *Interessenkonflikte Sozialer Arbeit in Sammelunterkünften gewerblicher Träger – Ergebnisse einer Fallstudie*. In: Albert Scherr und Emine Gökçen Yüksel (Hg.): *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis Sonderheft*, 13. S. 157–167.

- Neumann, Marko; Maaz, Kai (2019a): Anwahlverhalten und Akzeptanz im zweigliedrigen Bremer Schulsystem. In: Kai Maaz, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme und Birgit Lütje-Klose (Hg.): Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform. Münster, New York: Waxmann, S. 25–60.
- Neumann, Marko; Maaz, Kai (2019b): Nachfrageunterschiede zwischen weiterführenden Schulen. Eine Untersuchung auf Basis schulstatistischer Daten im Land Bremen. In: Detlef Fickermann und Horst Weishaupt (Hg.): Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. Münster, New York: Waxmann, S. 197–214.
- Neumann, Ursula; Niedrig, Heike; Schroeder, Joachim; Seukwa, Louis Henri (Hg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Neumann, Ursula; Reuter, Lutz R. (1997): Alles was Recht ist: Minderheiten im deutschen Schulwesen. Ein Forschungsbericht. In: *Deutsch lernen* (3), S. 224–244.
- Niedrig, Heike (2001): Länderbericht: Bremen. In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann und Lutz R. Reuter (Hg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 – 1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 125–156.
- Niedrig, Heike; Seukwa, Louis Henri (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: eine postkoloniale Re-Lektüre. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5 (2), S. 181–193.
- Niendorf, Mareike; Reitz, Sandra (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Hg v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Kraimer (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 58–156.
- Oltmer, Jochen (2020): Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10543. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Paiva Lareiro, Cristina de (2019a): Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. BAMF-Kurzanalyse, 02/2019.
- Paiva Lareiro, Cristina de (2019b): Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland. BAMF-Kurzanalyse, 05/2019.
- Petersen, Hans-Christian; Panagiotidis, Jannis (2022): Geschichte und Gegenwart des antiosteuropäischen Rassismus und Antislawismus. Hg. von Bundeszentrale für

- politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/509853/geschichte-und-gegenwart-des-antioesteuropaeischen-rassismus-und-antislawismus/>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Pichl, Maximilian (2023): Diskriminierung von Flüchtlingen und Geduldeten. In: Albert Scherr, Anna Cornelia Reinhardt und Aladin El-Mafaalani (Hg.): *Handbuch Diskriminierung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage Wiesbaden: Springer VS, S. 501–518.
- PICUM (2017): Warum »ohne Papiere«, »undokumentiert« oder »ohne Aufenthaltsstatus«? Online verfügbar unter https://picum.org/Documents/WordsMatter/Leaflet_GERMAN_March2017.pdf, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Piechura, Philipp; Wagner, Lisa (2020): Bericht zur Pilotstudie: Geflüchtete in WGs! – Quantitative Potentiale und rechtliche Möglichkeiten. Hg. v. Zusammenleben Willkommen. Berlin.
- Plaß, Christine; Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: *Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, S. 511–536.
- Poscher, Ralf; Langer, Thomas; Rux, Johannes (2008): Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung. Hg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a.M.
- Pries, Ludger (2019): Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland – Folgen für die Diskussion sozialer Ungleichheit und gerechter Migration. In: Barbara Thiessen, Clemens Dannenbeck und Mechthild Wolff (Hg.): *Sozialer Wandel und Kohäsion. Ambivalente Veränderungsdynamiken*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 31–43.
- Pro Asyl (2019): Der menschenverachtende Deal der EU mit Libyen. Online verfügbar unter <https://www.proasyl.de/news/der-menschenverachtende-deal-der-eu-mit-libyen/>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Puskeppeleit, Jürgen; Krüger-Potratz, Marianne (1999a): *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950 bis 1999*. iks – interkulturelle studien, Band 1. Münster.
- Puskeppeleit, Jürgen; Krüger-Potratz, Marianne (1999b): *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950 bis 1999*. iks – interkulturelle studien, Band 2. Münster.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Georg Auernheimer und Peter Gstettner (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 49–63.
- Reich, Hans H. (2017): Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In: Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth und Cornelia Lohmann (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Unter Mitarbeit von Stefanie Bredthauer. Münster, New York: Waxmann, S. 77–94.
- Reinhardt, Anna Cornelia; Becker, Birgit (2022): Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68; S. 115–129.
- Reisch, Lucia; Gwozdz, Wencke (2011): Von der »Macht der Defaults« und vom »sanften Stupsen«: Verhaltensökonomische Erkenntnisse als Impulse für eine effektive Er-

- nährungspolitik. In: Angelika Ploeger, Gunther Hirschfelder und Gesa Schönberger (Hg.): Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 323–336.
- Rieker, Peter; Hartmann Schaelli, Giovanna; Jakob, Silke (2020): Zugang ist nicht gleich Zugang – Verläufe, Bedingungen und Ebenen des Feldzugangs in ethnografischen Forschungen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 21 (2), S. 1–23.
- Rockel, Angelika (2015): IN-Touch: Flüchtlinge studieren an der Uni Bremen. Online verfügbar unter <https://www.uni-bremen.de/universitaet/hochschulkommunikation-und-marketing/aktuelle-meldungen/detailansicht/in-touch-fluechtlinge-studieren-an-der-uni-bremen-1>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag GmbH.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rosenstock, Julika; Singelstein, Tobias; Boulanger, Christian (2019): Versuch über das Sein und Sollen der Rechtsforschung. Bestandsaufnahme eines interdisziplinären Forschungsfeldes. In: Christian Boulanger, Julika Rosenstock und Tobias Singelstein (Hg.): Interdisziplinäre Rechtsforschung. Eine Einführung in die geistes- und sozialwissenschaftliche Befassung mit dem Recht und seiner Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–29.
- Roth, Tobias; Salikutluk, Zerrin; Kogan, Irena (2010): Auf die »richtigen« Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In: Birgit Becker und David Reimer (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–212.
- Rühl, Stefan; Curre, Edda (2004): Deutschland. In: Edda Curre, Harald W. Lederer, Matthias Neske und Stefan Rühl (Hg.): Migration in Europa. Daten und Hintergründe. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 17–80.
- Sadiku, Cendrese (2015): Syrien war das Bildungsland der arabischen Welt. Hg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Online verfügbar unter <https://www.gewbw.de/aktuelles/detailseite/syrien-war-das-bildungsland-derarabischen-welt/>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Sagner, Pekka; Voigtländer, Michael (2023): Mismatch im Wohnungsmarkt. *IW-Kurzbericht*, 5/2023.
- Salheiser, Axel (2019): Natürliche Daten: Dokumente. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 1119–1134.
- SBW (2013a): Informationsschreiben Nr. 172/2013. Vorkurse für zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Sprachkenntnisse Standorte für das Schuljahr 2013/14 und Aufnahmeverfahren. 26.8.2013. Bremen.
- SBW (2013b): Voneinander und miteinander lernen. Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen 2014 – 2018. Bremen.

- SBW (2014): Vorlage Nr. G 147/18 für die Sitzung der städtischen Deputation für Bildung (05.12.2014). Beschulung von Kindern von Flüchtlingen und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Bremen.
- SBWG (2011): Verfügung Nr. 63/2011. Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen ohne Aufenthaltsstatus. 29.09.2011. Bremen.
- SBWG (2012): Verfügung Nr. 25/2012. Keine Pflicht der Schulen zur Meldung von Kindern und Jugendlichen ohne Aufenthaltsstatus. Änderung der Verfügung 63/2011. 10.04.2012. Bremen.
- Schäfer, Philipp (2019): Umkämpfte Zeitlichkeiten. Temporale Bedingungen und Effekte des Regierens von Flucht und Geflüchteten vor Ort. In: Reinhard Johler und Jan Lange (Hg.): *Konfliktfeld Fluchtmigration. Historische und ethnographische Perspektiven*, S. 105–119.
- Schammann, Hannes (2019): Aufenthalt gegen Leistung? Der Einzug meritokratischer Elemente in die deutsche Flüchtlingspolitik. In: Meike Sophia Baader, Tatjana Freytag und Darijusch Wirth (Hg.): *Flucht – Bildung – Integration? Bildungspolitische und pädagogische Herausforderungen von Fluchtverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–61.
- Scharathow, Wiebke (2013): »Klar kann man was machen!«. Forschung zwischen Intervention und Erkenntnisinteresse. In: Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens und Elisabeth Romaner (Hg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–138.
- Scherr, Albert (2010): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, S. 35–60.
- Scherr, Albert; Scherschel, Karin (2016): Soziale Arbeit mit Flüchtlingen im Spannungsfeld von Nationalstaatlichkeit und Universalismus: Menschenrechte – ein selbst-evidenter normativer Bezugsrahmen der Sozialen Arbeit? In: *Widersprüche* 36, S. 121–129.
- Scherschel, Karin (2015): Zwischen universellen Menschenrechten und nationalstaatlicher Kontrolle: Flucht und Asyl aus ungleichheitssoziologischer Perspektive. In: *Soziale Probleme* 26 (2), S. 123–136.
- Schirilla, Nausikaa (2019): Zur Relevanz und Irrelevanz von Kultur für die Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Doreen Cerny und Manfred Oberlechner (Hg.): *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 47–57.
- Schmahl, Stefanie (2020): Bildungsziele im Völkerrecht: Eine Analyse menschenrechtlicher Vorgaben. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 68 (3), S. 293–308.
- Schmidt, Fiona (2021): Unbefristete Aufenthaltserlaubnis erhalten & dank Niederlassungserlaubnis in Deutschland leben [Stand: 06.01.2021]. Online verfügbar unter <https://www.advocado.de/ratgeber/auslaender-und-asyrecht/aufenthaltsrecht/unbefristete-aufenthaltserlaubnis-und-niederlassungserlaubnis.html>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.

- Schmiede, Rudi (1994): Migration und Arbeitsmarkt – Deutschland als Einwanderungsland. In: Gernot Böhme, Rabindra Nath Chakraborty und Frank Weiler (Hg.): Migration und Ausländerfeindlichkeit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 70–80.
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative content analysis in practice. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (1, Art. 18). Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Schroeder, Joachim (2003): Umbruch und Bewältigung. Reflexionen zu einem widerständigen Kategorienpaar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Ursula Neumann, Heike Niedrig, Joachim Schroeder und Louis Henri Seukwa (Hg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 411–426.
- Schroeder, Joachim; Seukwa, Louis Henri (2007): Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe: Loeper.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293.
- Senator für Inneres (2019): Wahlen am 26. Mai 2019 in der Stadt Bremen: Wahlbenachrichtigungen werden versendet. [Pressemitteilung des statistischen Landesamtes vom 15.4.2019]. Online verfügbar unter <https://www.senatspressestelle.bremen.de/detail.php?gsid=bremen146.c.318775.de&asl=bremeno2.c.732.de>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Seukwa, Louis Henri (2005): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Seukwa, Louis Henri (2016): Flucht und Handlungsfähigkeit, kulturelle Bildung und globale Ungleichheit. In: Maren Ziese und Caroline Gritschke (Hg.): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript, S. 107–119.
- Seukwa, Louis Henri (2017): Handlungsfähigkeit und Heteronomie – eine kompetenztheoretische Perspektive auf fluchtmigrationsbedingte Bildungsdiskontinuitäten. In: Johanna Bröse, Stefan Faas und Barbara Stauber (Hg.): Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 73–93.
- Seukwa, Louis Henri; Dauer, Roxana (2018): »Flüchtling«: Begriffe und Diskurse auf dem Prüfstand. In: Nora von Dewitz, Henrike Terhart und Mona Massumi (Hg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa, S. 59–83.
- SKB (o.J.a): Deutsch lernen in den Bremer Vorkursen. Online verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?id=117140>, zuletzt geprüft am 15.11.2021.
- SKB (o.J.b): In Bremen ankommen. Online verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?id=117138>, zuletzt geprüft am 15.11.2021.
- SKB (2011): Richtlinie über das Verfahren der Berücksichtigung der tatsächlichen erforderlichen Aufwendungen für die Schülerbeförderung im Rahmen der Leistungen für

- Bildung und Teilhabe in der Stadtgemeinde Bremen (Beförderungskostenrichtlinie vom 15. Juli 2011). Bremen.
- SKB (2015a): Informationsschreiben Nr. 67/2015. Verfahrensweisen beim Wechsel des Beschulungsortes (Sek I) (08.04.2015). Bremen.
- SKB (2015b): Schülerinnen und Schüler in Vorkursen im Schuljahr 2014/15 (13.08.2015). Bremen.
- SKB (2016a): Informationsschreiben Nr. 145/2016. Vorkurse in der Sekundarstufe I der Gymnasien (23.09.2016). Bremen.
- SKB (2016b): Informationsschreiben Nr. 81/2016. Suche einer neuen Schule für Abgängerinnen und Abgänger Ihrer Schule (17.6.2016). Bremen.
- SKB (2016c): Vorlage G14/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung (städtisch) am 27.01.2016. (Neufassung der Vorlage G10/19). Beschulung und Betreuung von Kindern von Geflüchteten und unbegleiteten minderjährigen Ausländern in der Stadtgemeinde Bremen. Bremen.
- SKB (2017a): Bericht Nr. G 537/19 für die Sitzung der städtische Deputation für Kinder und Bildung am 24.05.2017 unter Verschiedenes. Bericht: »Hauslehrermodell« – aktueller Stand und Planungen (11.05.2017). Bremen.
- SKB (2017b): Die Sekundarstufe I in Bremen: Oberschulen und Gymnasien stellen sich vor. Bremen.
- SKB (2017c): Die Sekundarstufe II in Bremen: Gymnasiale Oberstufen und berufsbildende Schulen stellen sich vor. Bremen.
- SKB (2017d): Vorlage Nr. L 78/19 für die Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 24.05.2017. Zugänge für zugewanderte Schülerinnen und Schüler schaffen – Änderungen in der Verordnung über die Gymnasiale Oberstufe (GyO-VO). Bremen.
- SKB (2018a): 7. Sitzung des Ausschusses Migration der Deputation für Kinder und Bildung. Vorlage Nr. 1 am 13.02.2018. Bremen.
- SKB (2018b): So sieht's aus: Fit werden für's Schulleben: Zugewanderte lernen in Bremer Vorkursen. Aktuelle Werte im Schuljahr 2017/18. Bremen.
- SKB (2018c): Übergang von der Grundschule in die 5. Jahrgangsstufe. Schuljahr 2019/2020. Bremen.
- SKB (2018d): Verfügung Nr. 53/2018. Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen ohne Aufenthaltsstatus [07.09.2018]. Bremen.
- SKB (2019a): So sieht's aus: Fit werden für's Schulleben: Zugewanderte lernen in Bremer Vorkursen. Update 2019. Bremen.
- SKB (2019b): Werkschule Bremen. Praktisches Lernen mit Berufsorientierung. Bremen.
- SKB (2020): Die Gymnasiale Oberstufe im Lande Bremen. Wege zum Abitur. Schuljahr 2021/22. Bremen.
- SKB (2022a): Handreichung für das Lernangebot »Heranführung an die deutsche Sprache« in den Erstaufnahmeeinrichtungen des Landes Bremen. Fassung 2021. Bremen.
- SKB (2022b): Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 und deren Erziehungsberechtigte in der Stadtgemeinde Bremen über die Schulen des Sekundarbereichs I. Hinweise und Anmeldeunterlagen für den Übergang in die Gymnasiale Oberstufe, zum Beruflichen Gymnasium und zu den Doppelqualifizierenden Bildungsgängen im Schuljahr 2023/2024 [14.09.2022]. Bremen.

- SKB (2022c): Übergang in die Gymnasiale Oberstufe GyO. Online verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/bergang-in-die-gyo-18062>, zuletzt geprüft am 04.11.2022.
- Söhn, Janina (2011): Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Söhn, Janina (2012): Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft 52/2012). Wiesbaden: Springer VS, S. 164–185.
- Solari, Claudia D.; Mare, Robert D. (2012): Housing crowding effects on children's well-being. In: *Social science research* 41 (2), S. 464–476.
- Sommer, Ilka (2015): Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland. Bielefeld: transcript.
- Sommer, Ilka (2016): Gleichwertigkeit prüfen? Die (Nicht-)Anerkennung ausländischer Qualifikationen und die symbolische Gewalt im transnationalen Bildungsfeld. In: Emre Arslan und Kemal Bozay (Hg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 373–388.
- SSJFIS (2016): Vorlage für die Sitzung der städtischen Deputation für Soziales, Jugend und Integration am 27.10.2016. Bedarfsplanung zur Unterbringung von Flüchtlingen. Lfd. Nr. 115/16. Bremen.
- SSJFIS (2018): Vorlage für die Sitzung des Senats am 13.03.2018. Sachstandbericht Unterbringungssituation Flüchtlinge. Bremen.
- SSJFIS (2019): Vorlage für die Sitzung der städtischen und staatlichen Deputation für Soziales, Jugend, Senioren und Ausländerintegration am. Berichtsbitte der Fraktion DIE LINKE zur Erstaufnahmeeinrichtung des Landes Bremen (29.3.2019). Bremen.
- SSJIS (2020): Vorlage für das Umlaufverfahren des Jugendhilfeausschusses der Stadtgemeinde Bremen am 19.05.2020. Lfd. Nr.: 14/20 JHA. Bremen.
- SSKJF (2014a): Neufassung Vorlage für die Sitzung des Senats am 9. Dezember 2014. Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen in der Stadt Bremen. Bremen.
- SSKJF (2014b): Zuwanderung von EU-Bürgerinnen und Bürgern aus Osteuropa. Vorlage für die Sitzung der staatlichen Deputation für Soziales, Kinder und Jugend am 13.03.2014 (95/14). Bremen.
- Statista (2021): Anzahl der Abschiebungen aus Deutschland von 2000 bis 2020. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/451861/umfrage/abschiebungen-aus-deutschland/>, zuletzt geprüft am 30.10.2021.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022): HB-D12.2i: D12.2: Übergangsquote von der Sekundarstufe I auf Sekundarstufe II. Online verfügbar unter <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online#astructure>, zuletzt geprüft am 06.07.2022.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2023): D15.1: Schulabgangsquote an allgemeinbildenden Schulen. Online verfügbar unter <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=2&levelid=1679563224043&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlv>

- erzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=HB-D15.ii&auswah
ltext=&werteabruf=starten#abreadcrumb, zuletzt geprüft am 23.03.2023.
- Statistisches Landesamt Bremen (2023): Bremer Ortsteilatl. Online verfügbar unter <https://www.statistik-bremen.de/tabellen/kleinraum/ortsteilatl/atlas.html>, zuletzt geprüft am 30.03.2023.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sundermann, Sara (2016a): 600 junge Flüchtlinge in Bremen ohne Schulplatz. Lange Wartezeiten bei Stadt- und Jugendamt. In: *Weser-Kurier* (27.02.2016). Online verfügbar unter https://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-stadt_artikel,-600-junge-Fluechtlinge-in-Bremen-ohne-Schulplatz-_arid,1322896.html, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Sundermann, Sara (2016b): Alle Flüchtlingskinder an Schulen bringen. In: *Weser-Kurier* (06.10.2016). Online verfügbar unter https://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-stadt_artikel,-Alle-Fluechtlingskinder-an-Schulen-bringen-_arid,1471036.html, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Sundermann, Sara; Wegener, Basil (2021): Fachkräftemangel an Schulen. Hundert Lehrerstellen im Land Bremen unbesetzt. In: *Weser-Kurier* (29.03.2021). Online verfügbar unter <https://www.weser-kurier.de/bremen/hundert-lehrerstellen-im-land-bremen-unbesetzt-doc7fbp9voemwlqijhjavi>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- SVR (2023): Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. Hg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/185878/geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Theiner, Jürgen (2024): Warum 500 Bremer Flüchtlingskinder nicht zur Schule gehen. In: *Weser-Kurier* (11.03.2024). Online verfügbar unter <https://www.weser-kurier.de/bremen/politik/erstaufnahmezentren-kein-unterricht-fuer-bremer-fluechtlingskinder-doc7ugv79cmajq1f7mp3bvz>, zuletzt geprüft am 17.03.2024.
- Tosch, Frank (2012): Gymnasium. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs und Karl-Heinz Arnold (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB, S. 11–12.
- Uken, Marlies; Thurm, Frida (2018): EU-Gipfel. Noch mehr Macht für Frontex. In: *Zeit Online*, 19.09.2018. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/politik/ausland/2018-09/eu-gipfel-fluechtlinge-aussengrenzen-frontex>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. In: *Zeitschrift für Soziologie* 28 (6), S. 429–447.
- UNHCR (2023): Refugee Data Finder. Online verfügbar unter <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=e7VEc5>, zuletzt geprüft am 15.02.2023.
- UNHCR; UNICEF (2021): Empfehlungen von UNHCR und UNICEF Deutschland zum Bildungszugang asylsuchender Kinder in Erstaufnahmeeinrichtungen. Berlin, Köln.
- Vespermann, Stella; Brunnée, Lina (2021): Geheime Dokumente der Brebau: Wohnungen in Bremen nur für Weiße? Online verfügbar unter <https://www.butunenunbinnen>

- .de/nachrichten/gesellschaft/rassismus-vorwuerfe-diskriminierung-wohnungssuche-brebau-bremen-100.html, zuletzt geprüft am 31.05.2021.
- VG München (2018): Asyl – Recht auf Einschulung in die reguläre Schule; Verweisung in Übergangsklasse im Transitzentrum ist Verwaltungsakt, vom Beschluss vom 08.01.2018. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/Y-300-Z-BECKRS-B-2018-N-9379?view=Print>, zuletzt geprüft am 07.04.2023.
- Vogel, Dita (2020): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. Debatte 2020. Hg. v. Rat für Migration e.V. Online verfügbar unter <https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2020/07/rfm-debatte-2020.-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur.-initialbeitrag-von-dr.-dita-vogel-2.pdf>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Vogel, Dita; Aßner, Manuel (2009): Wie viele Menschen leben illegal in Hamburg? Eine Schätzung der Gesamtzahl und ausgewählter Strukturmerkmale mit der Logicom-Methode. In: Diakonie Hamburg und Landesverband der Inneren Mission e.V. (Hg.): *Leben ohne Papiere. Eine empirische Studie zur Lebenssituation von Menschen ohne gültige Aufenthaltspapiere in Hamburg*. Hamburg, S. 9–116.
- Vogel, Dita; Cyrus, Norbert (2018): Irreguläre Migration. Hg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/ajax/183654?type=pdf>, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Vogel, Dita; Dittmer, Torben (2019): Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Hinweise auf transnationale Mobilität. Hg. v. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (TraMiS-Arbeitspapier, 1).
- Vogel, Dita; Funck, Barbara Johanna (2018): Immer nur die zweitbeste Lösung? Protokolle als Dokumentationsmethode für qualitative Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 19 (1). DOI: 10.17169/fqs-19.1.2716.
- Vogel, Dita; Samar, Niekı (2021): Schulabschlüsse in Deutschland – ein Überblick. Hg. v. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (AbIB-Arbeitspapier, 2/2021).
- Vogel, Dita; Stock, Elina (2017): Opportunities and Hope Through Education: How German Schools include refugees. Hg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und Bildungsinternationale. Frankfurt a.M.
- Voigt, Claudius (2017): Ausgeschlossen oder privilegiert? Zur aufenthalts- und sozialrechtlichen Situation von Unionsbürgern und ihren Familienangehörigen. 3. aktualisierte Auflage Hg. v. Der Paritätische Gesamtverband. Berlin.
- Voigt, Claudius (2020): Anspruch auf Familienleistungen für drittstaatsangehörige ausländische Staatsangehörige [Stand: 26.08.2020]. Online verfügbar unter http://ggua.de/fileadmin/downloads/tabellen_und_uebersichten/Tabelle_Familienleistungen_2020.pdf, zuletzt geprüft am 12.02.2024.
- Walper, Sabine; Gniewosz, Gabriela (2019): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Potentiale von Schülerinnen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (1), S. 15–45.
- Weiser, Barbara (2016): Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Schutzberechtigte und Personen mit

- Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung). 2. überarbeitete Auflage. Hg. v. Informationsverbund Asyl & Migration. Berlin.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Westhoff, Andrea (2017): Einführung der Schulpflicht in Preußen. Zur Bildung guter Untertanen. Online verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/einfuehrung-der-schulpflicht-in-preussen-zur-bildung-guter-100.html>, zuletzt geprüft am 28.01.2023.
- Westphal, Manuela; Aden, Samia (2020): Familie, Flucht und Asyl. In: Jutta Ecarius und Anja Schierbaum (Hg.): Handbuch Familie. Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder. Wiesbaden: Springer VS, S. 777–794.
- Weyers, Stefan; Köbel, Nils (2016): Bildung und Menschenrechte. Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. Zur Einleitung. In: Stefan Weyers und Nils Köbel (Hg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Wiezorek, Christine; Kuper, Harm (Hg.) (2021): Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht – Anknüpfungspunkte zur Belebung eines brachliegenden Diskurses. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wiezorek, Christine; Reimer, Franz (2021): Der Integrationsauftrag der Schule – erziehungs- und rechtswissenschaftliche Perspektiven. In: Christine Wiezorek und Harm Kuper (Hg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht – Anknüpfungspunkte zur Belebung eines brachliegenden Diskurses. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 23–35.
- Will, Anne-Kathrin (2016): Migrationshintergrund im Mikrozensus. Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst? Hg. v. Mediendienst Integration. Berlin.
- Will, Gisela; Becker, Regina; Winkler, Oliver (2022): Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents' School Participation in Lower Secondary Education in Germany. In: *Frontiers in sociology* 7, S. 1–22.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1 (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>, zuletzt geprüft am 05.04.2018.
- Witzel, Andreas; Reiter, Herwig (2012): *The Problem-Centred Interview. Principles and Practice*. London: SAGE Publications.
- Wrase, Michael (2022): Recht auf schulische Bildung: Die Schulschließungs-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts ist wegweisend. Online verfügbar unter <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/recht-auf-schulische-bildung-die-schulschliessungs-entscheidung-des-bundesverfassungsgerichts-ist-wegweisend>, zuletzt geprüft am 15.03.2024.
- Wrase, Michael; Haschemi Yekani, Maryam (2019): Das Recht auf Bildung und Zugang zur Regelschule für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Aufnahmeeinrichtungen der Bundesländer. Rechtsgutachten im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes. Berlin.
- Yarar, Betül; Karakaşoğlu, Yasemin (2022): ›Exclusive Inclusion‹ and ›Academic Humanitarianism‹: Core findings of the Research Project ›In-formal Opportunities and Re-

strictions in German Universities Reflected in the Experiences of Exiled Scholars«. In: Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril, Vanessa Ohm, Betül Yazar und Juliane Sellenriek (Hg.): *Zwischen Anerkennung und Entwertung – Konsequenzen aus den Erfahrungen von geflüchteten Studierenden und geflüchteten Wissenschaftler:innen an Hochschulen in Deutschland* (AbIB-Arbeitspapier 01/2022), S. 8–10.

Yazar, Betül; Karakaşoğlu, Yasemin (2023): *Inclusive-Exclusion of exiled scholars into German academia through the ambivalent zone of ›academic humanitarianism‹*. In: *Policy Reviews in Higher Education* 7 (1), S. 98–121.

Tabellen

Tabelle 1: Sprachen im Interview mit Eltern und Jugendlichen und die Art der Interviewdokumentation	102
Tabelle 2: Materialtyp und Anzahl	107
Tabelle 3: Datenübersicht zum Schulzugang und zur Schulplatzierung der Kinder der befragten Eltern und der befragten Jugendlichen	140
Tabelle 4: Gruppierung der in den Elterninterviews erwähnten Kinder im Alter von 10–16 Jahren und der befragten Jugendlichen nach Rechtszone und der Art der Bildungsplatzierung	143
Tabelle 5: Überblick zu den Vergleichsmerkmalen der ausgewählten Familien (chronologische Ordnung nach dem Zuzugszeitpunkt der Kinder)	145
Tabelle 6: Familiäre Bildungshintergründe, sozioökonomischer Status und Erwerbssituation im Herkunfts- und Aufnahmestaat	147

Dank

Zuallererst möchte ich mich bei den Eltern und Jugendlichen bedanken, die ihre Erfahrungen mit dem Zugang zum Schulsystem mit mir geteilt haben. Ich wünsche den Eltern, ihren Kindern und den Jugendlichen, dass sie das erreichen können, was sie sich wünschen. Ich danke auch allen anderen Interview- und Gesprächspartner*innen sowie allen Personen, die mir einen Zugang zu Befragungsteilnehmenden ermöglicht haben.

Der Promotionsprozess fiel in eine besonders bewegte Lebensphase. Ich bin mehreren Menschen sehr dankbar, die mich darin auf unterschiedlichen Wegen unterstützt und begleitet haben und ohne die die Durchführung und der Abschluss dieser Dissertation nicht möglich gewesen wären.

Meiner Erstbetreuerin Prof.in Dr.in Yasemin Karakaşoğlu gilt mein ganz besonders tiefer Dank. Sie hat mich überhaupt erst zu dieser Forschung und zur Aufnahme einer Promotion ermutigt. Sie hat mich auf eine unübertreffliche Art und Weise in verschiedenen Forschungs-, Analyse- und Schreibphasen begleitet. Ihr analytischer Blick auf das Bildungssystem hat mich nachhaltig beeindruckt und die gemeinsamen Analysen und Reflexionen sowohl innerhalb als auch außerhalb ihres Doktorand*innenkolloquiums waren sehr wertvoll für mich. Darüber hinaus hat sie auch in schwierigen Lebensphasen die richtigen Worte gefunden und Rückhalt gegeben, sodass ich die Dissertation zu Ende bringen konnte. Das war nicht selbstverständlich und ich weiß das sehr zu schätzen.

Meiner Zweitbetreuerin Prof.in Dr.in Mechtild Gomolla bin ich sehr dankbar dafür, dass sie sofort von meinem Promotionsprojekt überzeugt war und dieses als Zweitbetreuerin unterstützt hat. Ich konnte bei jeglichen Fragen und theoretischen Unsicherheiten auf sie zurückkommen und wichtige Denkanstöße mitnehmen. Im Rahmen ihres Forschungskolloquiums erhielt ich von ihr und auch von den anderen Doktorand*innen bereichernde Rückmeldungen zu dieser Forschung.

Darüber hinaus bin ich Prof.in Dr.in Nicolle Pfaff sehr dankbar, dass sie kurzfristig ein drittes Gutachten zur Dissertation erstellt hat.

Mein herzlicher Dank gilt all meinen (ehemaligen) Kolleg*innen des Arbeitsbereichs Bildung in der Migrationsgesellschaft/interkulturelle Bildung an der Universität Bremen. Hervorheben möchte ich diesbezüglich Fallon Tiffany Cabral, Prof.in Dr.in Aysun

Doğmuş und Dr.in Dita Vogel, die mich in die Welt der ›Forschung und Lehre‹ eingeführt haben. In Form von Gesprächen zu meiner Forschung, kritischen Rückmeldungen zu Textteilen oder gemeinsamen Analysen von Interviewpassagen waren sie zudem eine wichtige Stütze und Bereicherung in diesem Promotionsprozess. Ein besonderer Dank gilt zudem Prof.in Dr.in Betül Yazar, da mir die Gespräche mit ihr besondere Impulse zur Reflexion geboten haben. Darüber hinaus möchte ich Britta von Schaper, Andrea Engelberg und Sandra Schmidt für die Unterstützung bei organisatorischen Fragen und Anliegen danken.

Ich danke allen ehemaligen und aktuellen Teilnehmenden des Promotions- bzw. Forschungskolloquiums von Prof.in Dr.in Yasemin Karakaşoğlu für die wertvollen Analyse-, Interpretations- und Reflexionsimpulse in Bezug auf mein Datenmaterial. Für den Austausch und die solidarische Unterstützung inner- und außerhalb des Kolloquiums herzlich gedankt sei vor allem Münevver Azizoglu-Bazan, Katja Baginski, Dr. Dennis Barasi, Dr.in Bettina Bello, Deniz Dağ, Dr.in Lydia Heidrich, Dr.in Marie Hoppe, Filiz Keküllüoğlu, Pedro Di Luca, Aslı Polatdemir und Shérine Ramez. Zudem möchte ich mich in diesem Kontext auch bei anderen Wissenschaftskolleg*innen bedanken für prägende theoretische und methodische Impulse oder Publikationshinweise. Hervorheben möchte ich diesbezüglich Prof.in Dr.in Mona Massumi, Sarah Ahmed und Kiana Ghaffarizad. Meinen zuletzt genannten zwei lieben Freundinnen danke ich besonders für gemeinsame Reflexions-, Schreib- oder Analysetreffen, Texthinweise, das wohlthuende Miteinander und bestärkende Worte.

Darüber hinaus bin ich meinen lieben Freundinnen Aylin Kortel und Lisa Sendzik unendlich dankbar für ihre Unterstützung in Form von Korrekturarbeiten. Darüber hinaus bedanke ich mich bei Laura von Asseburg und Isabelle Sanders, die mich als studentische Hilfskräfte bei der Transkription bzw. Übersetzung meines umfangreichen Datenmaterials sowie Neki Sofia Samar bei Formatierungs- und Korrekturarbeiten unterstützt haben. Diesbezüglich danke ich auch der Zentralen Forschungsförderung und der Nachwuchskommission der Universität Bremen, die die Anstellung mit einer Förderung unterstützt haben.

Meiner Familie und meinen Freund*innen bin ich unendlich dankbar für ihren emotionalen Rückhalt, für ihr offenes Ohr, Unterstützungsangebote, kleine Aufmerksamkeiten, Essensversorgung oder Kinderbetreuung in unterschiedlichen Phasen innerhalb dieses Promotionsprozesses.

Tief verbunden bin ich diesbezüglich Judith Knoche, Odai Alali, Marvin Blum, Alessandra Hammad, Nils Heckmann, Janine Horsch, Dominik Koos, Metri, Nayan und Yone Saichu, Caroline Speisser, Thede Stamm, Tilo Tatje, Sebastian Tecklenburg und Pauline Wanielik.

Meinen Eltern Katharina Heckel-Funck und Peter Funck sowie meiner Schwester Rebecca Funck danke ich von ganzem Herzen für ihre bedingungslose Unterstützung bei allem, was ich tue: Ich kann immer auf euch zählen und dafür bin ich euch unendlich dankbar.

Zuletzt danke ich meinem wundervollen Sohn Karlo Funck: Lieber Karlo, ich habe dich unendlich lieb, danke dir für deine Geduld und die zahlreichen Papierflieger.

Anhang

Der Anhang kann über nachfolgenden Link/QR-Code abgerufen werden:



