

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, rsp. 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 melderechtliche 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 melderechtlichen 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), vorzuverlegen: »[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 Interviewausschnitt 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 »Alphabete-

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 wiederrum 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 Vorkurs Schüler*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 Ahmadis 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 schau, 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 Ausgangsfall 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