

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

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

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

1.1 Migration nach Deutschland und aufenthaltsrechtliche Situation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.7 Nicht-schulformdifferenzierte Zuweisung und gymnasiale Passung

Zurück zum Ausgangsfall der Familie Shawahn:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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