

Einleitung

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

Herr Khalil: »als wir gekommen sind, als wir ganz zu Anfang da waren, sind sie noch nicht zur Schule gegangen, so haben wir ein Jahr verloren von der Schule, denn als wir am Anfang angekommen sind, wusste ich nicht, wie das in diesem Land funktioniert, zum Beispiel, dass- in welchem Jahr fangen sie an, in welchem Monat fängt die Schule an, das weiß ich nicht, wie das in diesem Land funktioniert und niemand hat es mir gesagt, und so haben sie ein Jahr verloren« (IP6, Z. 104–111).²

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

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

1 Die in dieser Arbeit genutzten Namen sind Pseudonyme.

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

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

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

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

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

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

Gruppenkonstruktionen und Bezeichnungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aufbau der vorliegenden Untersuchung

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

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

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

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

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

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

