

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

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

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

1. Rechtssoziologische Betrachtung des Schulzugangs

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

1.1 Untersuchungsziele und Untersuchungsfragen

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

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

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

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

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

1.2 Rechtssoziologische Überlegungen zur sozialen Wirksamkeit von Rechtsansprüchen

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

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

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

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

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

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

1.3 Akteur*innen in der Aushandlung eines Rechtsanspruchs

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

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

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

-
- 2 Von der diskursiven Mobilisierung zu unterscheiden ist die direkte juristische Mobilisierung, die einen gerichtlichen Prozess (die Anrufung vorgerichtlicher Instanzen, Klagen) beinhaltet (Fuchs 2019, S. 245).
- 3 Noch größer ist die Hürde, ein Recht auf dem Rechtsweg einzuklagen – und dies betrifft den juristischen Faktor der Rechtsmobilisierung –, da mögliche ökonomische und soziale Kosten abschrecken (Baer 2015, S. 224–225). Dies betrifft vor allem diejenigen in ungesicherten Statuspositionen, insb. Rechtszone IV, da eine gerichtliche Klage ein besonderes Risiko für die Aufdeckung des nicht dokumentierten Aufenthalts beinhalten kann (s. Funck und Vogel 2016).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Diskriminierungstheoretischer Bezug

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Eine multiperspektivische Untersuchung in Bremen

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