

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

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

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

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

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

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

52 Berücksichtigt wurden Veröffentlichungen bis einschließlich 2022 (Einreichung der Dissertations-schrift im April 2023).

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

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

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

53 Für weitere Anmerkungen zum Begriff »Migrationshintergrund« siehe Kapitel III.1.1.

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

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

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

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

4.1 Erkenntnisse aus Studien zum Zugang zum Schulsystem

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

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

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

-
- 57 Die Untersuchungen von Paiva Lareiro (2019a, 2019b) im Auftrag des BAMF beziehen sich auf Daten des sozioökonomischen Panels, der integrierten IAB-SOEP-Migrationsstichprobe und der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten aus dem Jahr 2016 (s. Paiva Lareiro 2019a, S. 1). Befragt wurden 4.500 Personen (Eltern und Jugendliche) aus 3.500 Haushalten im Bundesgebiet, die von Januar 2013 bis Januar 2016 in die Bundesrepublik eingereist waren und einen Asylantrag gestellt hatten (ebd., S. 2).
- 58 Die ReGES-Studie bezieht sich auf die Bundesländer Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen und beruht auf einer im Jahr 2018 durchgeföhrten Befragung von 2.415 Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren und ergänzend 1.499 dazugehöriger Eltern(-teile), die ab 2014 melderechtlich erfasst waren (Maurice und Will 2021, S. 3).
- 59 Laut der ReGES-Studie dauerte die Flucht bei 60 Prozent der Befragten bis zu drei Monaten. Bei den restlichen Befragten dauerte sie länger, bei 15 Prozent mehr als zwei Jahre. 74 Prozent der Befragten waren gemeinsam mit ihren Eltern rsp. Kindern geflüchtet (Maurice und Will 2021, S. 5).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Forschungserkenntnisse zur Platzierung im Sek-I-Bereich

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

4.2.1 Geringere Chance auf eine gymnasiale Bildungsbeteiligung für Schutzsuchende

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

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

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

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

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

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

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

4.2.2 Kommunale Opportunitätsstrukturen und Allokationsstrategien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3 Schulerfolge von migrierten Schüler*innen

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

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

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

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

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

4.3 Zwischenfazit zu den bisherigen Forschungserkenntnissen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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