

Dies lässt keine Einordnung in Bezug auf das Geschlecht oder natio-ethno-kulturelle Zuschreibung zu. Entsprechende Hinweise im Material auf das Geschlecht oder die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der institutionellen Akteur\*innen – insbesondere, wenn diese eine eigene Migrationserfahrung thematisierten oder ihnen eine solche durch andere Interviewpartner\*innen zugeschrieben wurde – wurden aus dem Material entfernt bzw. genderneutral abgebildet. Auf die Nennung von Merkmalen zur Person wurde vor allem deshalb verzichtet, weil die Anonymität der institutionellen Akteur\*innen gewährleistet werden musste, zumal der lokale Kontext Bremen bereits offenbart ist. Die Anonymisierung beinhaltet auch, dass spezifische Informationen zu Schulen, etwa Ausrichtungen oder Profile, die ebenfalls Rückschlüsse zur konkreten Institution ermöglichen würden, nicht benannt bzw. in den Analysen ausgespart wurden.

## 4. Gegenstandsangemessene Auswertung der Daten

Die Datenauswertung verfolgt das Ziel, Prozesse des Schulzugangs und der Schulplatzierung im Kontext von Migration unter der Berücksichtigung verschiedener Erfahrungen, Perspektiven und lokaler Rahmenbedingungen herauszuarbeiten. Bezüglich der Methoden für die Auswertung ist entscheidend, dass diese gegenstandsangemessen sind, d.h. den unterschiedlichen Akteursgruppen, Sprachen und Sprachebenen, Material- und Dokumentationstypen und mitunter sensiblen Informationsgehalten gerecht werden und dabei auch die Einschränkungen in Bezug auf Interpretationsmöglichkeiten berücksichtigen. Im Folgenden soll das Anliegen (Kap. II.4.1) und der Ablauf der Datenauswertung – die Anfertigung von Fallskizzen und das Kodieren des gesamten Datenkorpus (Kap. II.4.2) sowie das weitere analytische Vorgehen (Kap. II.4.3) – nachvollziehbar gemacht werden.

### 4.1 Anliegen der Datenauswertung

Für die Auswertung der Daten ist von Interesse, dass komplexe Prozesse nachvollzogen und Informationen offen gelegt werden können. Die Datenauswertung orientiert sich insbesondere an der Frage, was eigentlich beim Schulzugang und der -platzierung passiert und hat damit in gewisser Weise zum Ziel, »die Wirklichkeit in substanzieller Hinsicht« (Kruse 2015, S. 26) erfassen zu können. Diesbezüglich dient sämtliches Material als Informationsquelle und die »InterviewpartnerInnen als InformantInnen – als BeobachterInnen der BeobachterIn oder stellvertretende BeobachterIn« (Vogel und Funck 2018, S. 5). Die unterschiedlichen Informationsressourcen (Dokumente, zusätzliche Feldnotizen und Interviews mit verschiedenen Akteur\*innen und Akteursgruppen), in denen Prozesse unterschiedlich beobachtet werden, bieten eine intersubjektive Kontrolle von Informationen und reduzieren die Gefahr, einer bestimmten Lesart oder »subjektiven Sinnzuschreibungen aufzusitzen« (Nohl 2012, S. 45).

Zugleich sind aber die Darstellungen sowohl in Dokumenten als auch in Interviews nicht nur eine Informationsressource für Vorgänge, sondern stellenweise selbst Untersuchungsgegenstand (Breidenstein et al. 2020, S. 97), da auch die Frage aufgeworfen wird, wie Prozesse, Handlungen und Entscheidungen im Rahmen des Schulzugangs und

der Schulplatzierung erklärt, wahrgenommen, gedeutet oder plausibilisiert werden. Es geht sowohl um Informationen über Prozesse als auch um die subjektive Dimension dieser Informationen (Vogel und Funck 2018, S. 5), also die Wissensbestände, Wahrnehmungen, Interpretationen und Deutungen.

Das Ziel der Analyse war es nicht, eine Kernkategorie herauszuarbeiten, wie es charakteristisch für den Grounded-Theory-Ansatz ist (s. Bücken 2020), sondern unterschiedliche Themen- und Problemfelder greifbar zu machen. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auswertungsmethoden stellte sich als gegenstandsangemessen heraus, für verschiedene Auswertungsschritte unterschiedliche methodologische Orientierungsrahmen bzw. Auswertungsmethoden zu nutzen.

Fallskizzen und die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (s. hierzu Schreier 2014; Bücken 2020) dienten vor allem der thematischen Aufschlüsselung des Datenmaterials und dazu, dieses im Hinblick auf das Forschungsanliegen zu sortieren und zu reduzieren. Auswertungsmethoden, wie sie von Vertreter\*innen der reflexiven oder konstruktivistischen Grounded-Theory vorgeschlagen werden (Breuer et al. 2018; Charmaz 2014), wurden vor allem für die vertiefende Analyse von unterschiedlichen Textpassagen innerhalb von Kategorien genutzt. Die Analyse von Deutungen (s. Bögelein und Vetter 2019) und Argumentationen (s. bei Gomolla und Radtke 2009) kommt vor allem dann zur Anwendung, wenn spezifische Problempunkte auf der Meso- oder Makro-Ebene oder Problem- und Situationswahrnehmungen in einer spezifischen Handlungs- oder Entscheidungssituation auf der Mikro-Ebene ausgeleuchtet werden.

## 4.2 Fallskizzen und Coding des Datenmaterials

Gemäß dem Forschungsprinzip ›Follow-the-People‹ und der zentralen Stellung der familiären Erfahrung bestand ein erster Auswertungsschritt darin, Fallskizzen anzufertigen. Durch diese sollten die Ereignisse innerhalb des Schulzugangsprozesses der befragten neun Eltern und zwei Jugendlichen erfasst, Abläufe chronologisch geordnet und dadurch nachvollziehbar werden, sodass die Fälle miteinander verglichen werden können. Die elf Fallskizzen sind im Anhang I hinterlegt.

Angesichts der Auseinandersetzung mit Oevermann (2000, S. 60–62) ist zu betonen, dass es sich bei den angefertigten Fallskizzen um *Fallbeschreibungen* im Sinne einer prozessstrukturierenden illustrativen Kasuistik handelt und nicht um Fallrekonstruktionen im hermeneutischen Sinne. Oevermanns Kritikpunkte an Fallbeschreibungen als »leserfreundliche Darstellungshilfe bei der Übermittlung komplexer Sachverhalte«, die »bestenfalls [...] zusätzlich noch die Funktion einer ersten »Exploration« eines Erkenntnisgegenstandes auf einem noch unbekanntem Terrain« (ebd., S. 60) erfüllten, verstehe ich hingegen als Argumente dafür, eben diese Beschreibungen von Fällen (Fallskizzen) anzufertigen. Sie sollten die Analyse und Erfassung relevanter Aspekte erleichtern und potentiellen Leser\*innen eine Orientierung bieten. Zugleich wird durch die Fallskizzen sichergestellt, dass die Erfahrungen aller Befragungspersonen gewürdigt, berücksichtigt und dokumentiert werden – selbst wenn nicht jeder Fall in seiner Gesamtheit Gegenstand der Analyse ist (zur Fallauswahl s. Kap. III.3).

Obwohl die Bedingungen der Interviewerhebung sehr unterschiedlich waren, etwa in Bezug auf sprachliche Möglichkeiten in der Interviewführung und die Dokumentati-

on der Interviews (s. Kap. II.3.2), ermöglichten es die Fallskizzen, wesentliche Aspekte aus den berichteten Schulzugangsverläufen herauszustellen. Sie werden stets mit Informationen zum Interviewkontext eingeleitet, die sich auf den Zeitpunkt des Interviews, die Sprachwahl, die Art der Kontaktherstellung, die Schulform und Klassenstufe des Kindes zum Zeitpunkt des Interviews, den Interviewdokumentationstyp und die im Anschluss an das Interview erfolgten Befragungsketten beziehen. Danach schließen sich Hintergrundinformationen zum Status der Familie (bildungsbiographische und berufliche Angaben) vor der Migration nach Deutschland und Migrationsgründe an. Da die Phasen und Erfahrungen in Bezug auf den Schulzugangsprozess entlang der Chronologie der jeweiligen Ereignisse dargestellt werden, variieren die Kategorien je nach Fall. Zudem sind die Fallskizzen möglichst nah an den Erlebnisschilderungen der Familien orientiert. Dies äußert sich etwa darin, dass viele Direktzitate genutzt werden und auf sozialwissenschaftliche Begrifflichkeiten oder Interpretationen verzichtet wurde (Nohl 2012, S. 70). Dennoch ist trotz der Zurückhaltung bei Deutungen darauf hinzuweisen, dass dieses Vorgehen einen Interpretationsschritt darstellt.

In einem weiteren Auswertungsschritt wurde das gesamte Datenmaterial – alle weiteren Interviews, Dokumente und Notizen – orientiert an der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (s. Schreier 2012) systematisiert. Die Bearbeitung des Datenmaterials wurde durch die Software MAXqda unterstützt. Einige Oberkategorien leiteten sich bereits deduktiv aus dem Forschungsfokus ab. Hierzu gehören bspw. die zentralen Oberkategorien ›Beteiligte Institutionen und Akteur\*innen, ihre Funktion und Tätigkeit‹, ›Verzögerungsbedingungen Schulzugang‹, ›Gelingensbedingungen Schulzugang‹, ›Probleme Schulplatzierung Gymnasium‹ und ›Gelingensbedingungen Schulplatzierung Gymnasium‹. Im Rahmen der Analyse wurden weitere Oberkategorien induktiv ergänzt, darunter ›Folgen des fehlenden Schulzugangs‹, ›Hindernisse für den Bildungserfolg‹, ›Wissen über Recht und System‹, ›Zeiterleben‹ oder ›Verständnis von Integration‹. Innerhalb der deduktiv oder induktiv erstellten Oberkategorien wurden anhand des Materials – und damit vollständig induktiv – zahlreiche Unterkategorien gebildet, die mit weiteren Textstellen unterfüttert wurden.<sup>29</sup> Die Kategorien lassen sich vor allem als inhaltlich-thematisch charakterisieren, sind eng am Datenmaterial orientiert (Schreier 2014, S. 7) und wurden kontinuierlich an das Material angepasst (ebd., S. 5–6). Um zu vermeiden, dass den Daten theoretische Konzepte und Theorien ›aufgestülpt‹ werden, wurde dem Hinweis von Charmaz (2014) gefolgt und die Unterkategorien hauptsächlich mit Wörtern oder Phrasen benannt, die eine Aktivität ausdrücken (s. ebd., S. 116–117) oder auch ›in-vivo-Codes‹ (ebd., S. 134–135) genutzt. Die kategoriale Aufschlüsselung des Datenmaterials erleichterte es, komplexe Prozesse und unterschiedliche Phasen, Aspekte und Informationen zu erfassen sowie plurale Perspektiven problembezogen zu bündeln und dadurch vergleichbar zu machen.

---

29 Innerhalb der Oberkategorie ›Beteiligte Institutionen und Akteur\*innen, ihre Funktion und Tätigkeit‹ wurden zum Beispiel Unterkategorien gebildet, die unterschiedliche Typen von Akteur\*innen beschreiben (Eltern, Unterkunft, Bildungsbehörde usw.). Unter den jeweiligen Akteurstyp subsumierten sich wiederum weitere Unterkategorien, die sich auf ihre Funktion oder Aktivität im Schulzugangsprozess beziehen.

Trotz einiger Modifikationen verstehe ich die Auswertung der Daten als gegenstandsbezogen und im Sinne des Grounded-Theory-Forschungsansatzes, wie es auch die kommenden Auswertungs- und Analyseschritte suggerieren. Der Kodierprozess wurde durch eine manuelle offene Bearbeitung des Materials und durch die Erstellung von Memos (Breuer et al. 2018, S. 175–188) begleitet. In theoretischen Memos wurden historische, aufenthalts- und bildungsrechtliche Bezüge oder Hinweise zu anderen Forschungen (Kap. I) festgehalten. In analytischen Memos wurden Beziehungen innerhalb des Datenmaterials reflektiert und Ideen für die Interpretation (Kap. II.1) formuliert.

Dies half dabei, die lokalen Rahmenbedingungen für den Schulzugang im Kontext von Migration (Kap. III.2) sowie die strukturelle Eingebundenheit der familiären Erfahrungen besser zu verstehen und eine Auswahl für eine vertiefende Betrachtung von familiären Schulzugangs- und -platzierungsprozessen zu treffen (s. Kap. III.3). Innerhalb der vier ausgewählten Fälle werden die relevanten Phasen und Aspekte, die den Schulzugangsprozess des Falls charakterisieren, chronologisch aufgeschlüsselt (s. Kap. IV). Die Aspekte des individuellen Falls (ein Fall entspricht einem Interview bzw. einer familiären Erfahrung) werden weiter beleuchtet, indem Vergleiche zu anderen biographischen Interviews mit Eltern und Jugendlichen gezogen oder institutionelle Problemsichten (Interviews, Dokumente) angeschlossen werden. Die spezifische familiäre Erfahrung bildet damit stets den Bezugs- und Ausgangspunkt – bzw. ein »Bezugsproblem« (Hoffmann 2019) für die multiperspektivische Analyse, die ebenfalls dem Prinzip des »Follow-the-People« folgt: Vom Einzelfall aus wird auf andere Erfahrungen, Perspektiven und auf die Struktur geblickt (s. Kap. IV). Durch die vergleichenden Interpretationen sowie theoretischen und strukturellen Einbettungen wird der fallbezogene Aspekt entindividualisiert und als ein soziales »Phänomen«<sup>30</sup> greifbar gemacht. Entsprechend bilden die Unterkapitel innerhalb eines Falls (s. Kap. IV) nicht nur einen spezifischen fallbezogenen Aspekt ab, sondern ein soziales Phänomen bzw. Teilphänomen innerhalb des Schulzugangs- und -platzierungsprozesses.

### 4.3 Analytische Fokussierung: Deutungen und Argumente

Für die multiperspektivische Betrachtung wurde auf das bereits gebildete Kategoriensystem (inkl. der Memos) zurückgegriffen, innerhalb dessen die verschiedenen Informationen und Perspektiven themen- und problembezogen aufbereitet waren. Aufgrund des Forschungsanliegens und der Unterschiedlichkeit des Materials (Textsorte, Sprache, Dokumentationstyp) wurden die für die Ausleuchtung eines Aspekts ausgewählten Textstellen selten »Line-by-Line« oder »Word-by-Word« (Charmaz 2014, S. 124–127) analysiert, sondern »incident-with-incident«-Vergleiche (ebd., S. 128–132) vorgenommen.

An die Textstellen wurden im Wesentlichen die in der Grounded-Theory genutzten »W-Fragen« herangetragen (s. Strauss und Corbin 1996; auch Breuer et al. 2018, S. 270–271) und ggf. im Sinne der theoretischen Überlegungen (Kap. II.1) erweitert: Was passiert hier? Wer ist beteiligt und in welcher Rolle, bzw. welche Rolle wird wem

30 Als soziale Phänomene können aus soziologischer Perspektive solche Phänomene bezeichnet werden, »die aus dem Zusammenhang von mehreren Individuen hervorgehen oder auch in einem spezifischen Zusammenhang mehrerer Individuen bestehen« (Lohse und Greve 2017).

zugeschrieben (bzw. auch wer ist in welcher Weise Rechtssubjekt)? Wie ist es zu der Situation gekommen? Gibt es zeitliche oder örtliche Merkmale, Angaben zu Häufigkeiten oder Anzahlen? Welche Sichtweise nimmt die/der Akteur\*in ein? Woran (z.B. Erfahrung, Wissen, normativer Bezugsrahmen, Interessen) orientiert sich diese Perspektive, Handlung, Entscheidung? Was sind Motive oder Ziele? Welche Maßnahmen werden ergriffen? Unter welchen Umständen wird anders gehandelt? Und auch konkreter: Inwiefern wird auf den Rechtsanspruch auf Bildung recurriert? Inwiefern wird der aufenthaltsrechtliche Status (oder andere Kapitalien) relevant? Gibt es Hinweise auf Mechanismen, die diskriminierungsrelevant sind? Für die Analyse der Textstellen stellte sich darüber hinaus auch die Frage danach, *wie* und in welchem Modus (Beschreibung, Erzählung, Argumentation oder Bewertung) (Nohl 2012, S. 24) kommuniziert wird und ggf. auch welche Stilmittel und Begriffe genutzt werden (insb. bei institutionellen Akteur\*innen).

Da ein besonderes Interesse an der Plausibilisierung von Organisationsstrukturen, Handlungen und Orientierungen besteht, wird ein Augenmerk auf Deutungen und Argumentationen gelegt. Diesbezüglich sind vor allem die Passagen interessant, in denen im Modus der Argumentation und Bewertung und nicht ausschließlich im Modus der Beschreibung und Erzählung kommuniziert wird.

Sowohl in den politischen und administrativen Dokumenten, die sich an (institutionelle) Akteur\*innen im Schulzugangs- und -platzierungsprozess (u.a. Verwaltungsmitarbeitende, Schulpersonal) und/oder die Öffentlichkeit richten als auch in den Interviews mit institutionellen Akteur\*innen muss Strukturen und Handlungen Sinn zugewiesen werden. Denn sie »müssen als rational, zweckmäßig und mit den Zielen der Organisation als vereinbar präsentiert werden können« (Gomolla und Radtke 2009, S. 151–152). Dabei wird nicht »die Wahrheit« gesagt, sondern »Entscheidungen in den Bereich des Gültigen« eingeordnet (ebd., S. 152), Probleme und Entscheidungen also in einer Art und Weise gerahmt, wie gewusst wird, »dass sie nach außen dargestellt werden können« (ebd., S. 154). Ich gehe davon aus, dass sowohl in Dokumenten als auch in Interviews mit Entscheidungsträger\*innen insbesondere dann im Modus der Argumentation und Bewertung kommuniziert wird, wenn Abläufe normabweichend sind, gruppenspezifische Unterscheidungen beinhalten, geändert wurden und neue Konzepte implementiert oder entscheidungsrelevante Handlungen vorgenommen wurden.

Aus den Interviews und Dokumenten kann zwar nicht der konkrete Entscheidungsprozess nachgebildet, jedoch die Strukturierung und Rahmung der Entscheidungen erfasst und die Zuschreibung von Sinn rekonstruiert werden (Gomolla und Radtke 2009, S. 153). Zur Plausibilisierung von Abläufen und Entscheidungsfindungen wird auf *institutionelle* Wissens- und Deutungshaushalte zurückgegriffen, aber es können auch über den institutionellen Rahmen hinausweisende kollektive Interpretations- und Legitimationsangebote – und damit soziale Deutungsmuster – (Ullrich 1999, S. 429) genutzt werden.

Auch bei den Eltern und Jugendlichen stellt sich die Frage, wie Probleme wahrgenommen und beschrieben werden, wodurch ihre Problemperspektive und Aktivität geprägt ist, woran sich ihre Wünsche, ihr Handeln und ihre Entscheidungen orientieren bzw. wie das Handeln und die Entscheidungen Anderer *gedeutet*, *interpretiert* oder *bewertet* werden. Dabei können sowohl strukturelle oder situative Gegebenheiten und Möglich-

keiten sowie biographische Erfahrungen als auch darüber hinausweisend *soziale* Deutungsmuster wirksam sein.

Der Rückgriff auf Deutungsmuster hilft, Komplexität zu reduzieren, damit »Situationen für die Subjekte kognitiv und praktisch bewältigbar« werden (Plass und Schetsche 2001, S. 523). Sie können als eine Art »Handlungsanleitung« (ebd.) verstanden werden – sie geben vor, was in einer spezifischen Situation zu tun ist, was als eine soziale Regel verstanden wird. Deutungsmuster operieren nur unter der Voraussetzung, dass sie innerhalb der breiteren Gesellschaft oder einer sozialen Gruppe *kollektiv* vorhanden sind. Ihre Existenz ist damit von der Weitergabe und dem Austausch zwischen Subjekten abhängig, was sowohl Interaktionen im Alltagshandeln als auch die Übermittlung idealtypischer Fallbeispiele in Erzählungen oder durch massenmediale Darstellung beinhaltet (ebd., S. 523–524). Es können durchaus mehrere, ggf. auch konkurrierende Deutungen in einer Situation zur Verfügung stehen.

Dies gilt im Prinzip auch für die Inanspruchnahme von Bildungsrechtsansprüchen: Nur, wenn die (potentiell) als Akteur\*innen in der praktischen Umsetzung Involvierten das universale Recht auf Bildung *kennen* (Rechtsbewusstsein, Rechtskenntnis, Kap. II.1.3), steht dieses als eine potentielle Deutung in einer Handlungssituation zur Verfügung. Es können aber auch andere Deutungsmuster oder Deutungen vorhanden sein, etwa, dass bestimmte Rechtsansprüche nicht für alle gelten oder dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um ein Recht in Anspruch nehmen zu können. Ob eine Deutung handlungsleitend wird, hängt mit der Bewertung der Praktikabilität zusammen. Rechte zu kennen ist damit nur die eine Seite der Medaille, sie müssen von unterschiedlichen, am Schulzugangs- und platzierungsprozess beteiligten Akteur\*innen auch als lokal umsetzbar (organisationale Routine) und durchsetzbar (Anspruchswissen, Kap. II.1.3) wahrgenommen werden.

In Anlehnung an den Deutungsmusteransatz und dem von Gomolla und Radtke (2009) entwickelten Modell zur Analyse von Argumentationsmustern wurde für die vorliegende Forschung ein aus drei Elementen bestehendes Analysemodell konstruiert. Dieses soll ermöglichen, Deutungen und Argumentationen auf unterschiedlichen Struktur- und Akteursebenen zu analysieren und zu vergleichen: 1. Die Problemwahrnehmung: Welcher Wirklichkeitsausschnitt wird beobachtet bzw. was wird als Problem beschrieben und wahrgenommen? 2. Die Konsequenz: Welche Lösung in Form einer Struktur (Makro-Ebene), Strategie, Entscheidung oder Handlung (Meso- und Mikro-Ebene) ergibt sich für das dargestellte Problem? 3. Die Deutungen oder Regeln: Wie wird das Problem und die Lösung begründet? Bezogen auf die unterschiedlichen Akteursgruppen ›institutionelle Akteur\*innen‹ und ›Eltern bzw. Jugendliche‹ stellen sich für die Analyse daher folgende Fragen:

*Institutionelle Akteur\*innen:* Auf welche Deutungen (soziale Deutungsmuster, Regelmäßigkeiten, Tatsachenaussagen, wissenschaftliche Befunde oder Erfahrungen) wird zur Plausibilisierung von strukturellen Lösungen, institutionellen Abläufen oder konkreten Entscheidungen zurückgegriffen? Für Veränderungen auf der strukturellen Ebene stellt sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zeiträume, der Veränderung des Migrationsgeschehens und Gesetzesänderungen auf nationaler Ebene die Frage, inwiefern sich dies auf lokaler Ebene niederschlägt: Werden Probleme unterschiedlich beschrieben, welche Konsequenzen ergeben sich für die Organisationsstrukturen und

wie verändern sich analog dazu auch die Argumentationsstrukturen? Zudem zeigten Gomolla und Radtke (2009) in ihrer Studie auf, dass nicht notwendigerweise die Lösung aus der Problemwahrnehmung folgt, sondern auch umgekehrt »die in der Organisation vorhandene Lösung die Problemwahrnehmung bestimmt, daß also ein Kandidat für eine in der Organisation vorhandene Problemlösung gesucht« werde (ebd., S. 158): »Wo Lösungen vorhanden sind, werden auch die passenden Probleme gefunden« (ebd., S. 159).

*Eltern und Jugendliche:* Welche Deutungen (individuelle Deutungen, soziale Deutungsmuster, Erfahrungen) liegen Problemwahrnehmungen und Handlungen, Entscheidungen, Wünschen oder Aspirationen zugrunde? Auch auf der Ebene der Erfahrungen von Eltern können sich mit der Zeit und dem Wandel von Bedingungen (gesellschaftliche Position, erweiterte Wissensbestände, Interaktionen, Erfahrungen) Problemwahrnehmungen verändern, ebenso wie Aspirationen und Lösungswege von neuen Deutungen geprägt werden. Zudem ist es möglich, dass Akteur\*innen in unterschiedlichen Positionen ein ähnliches Problem und Lösung beschreiben, diesen jedoch – auch aufgrund unterschiedlicher Positionierungen im Prozess – unterschiedliche Deutungen und Begründungen zugrunde liegen.

In Kapitel IV erfolgt die Analyse der Schulzugangs- und -platzierungsprozesse, deren Ablauf soeben dargestellt wurde. Um ein besseres Verständnis für die Prozesse und Analysen ermöglichen zu können, wird im folgenden Kapitel III zunächst herausgearbeitet, welche lokalen Rahmenbedingungen in Bremen vorherrschen bzw. wie sich diese im Zuge der 2010er Jahre veränderten. Die Ausführungen zum Schulsystem und der Bildungszugangsorganisation im Kontext von Migration sollen ermöglichen, die Auswahl der Schulzugangsprozesse nachzuvollziehen.

