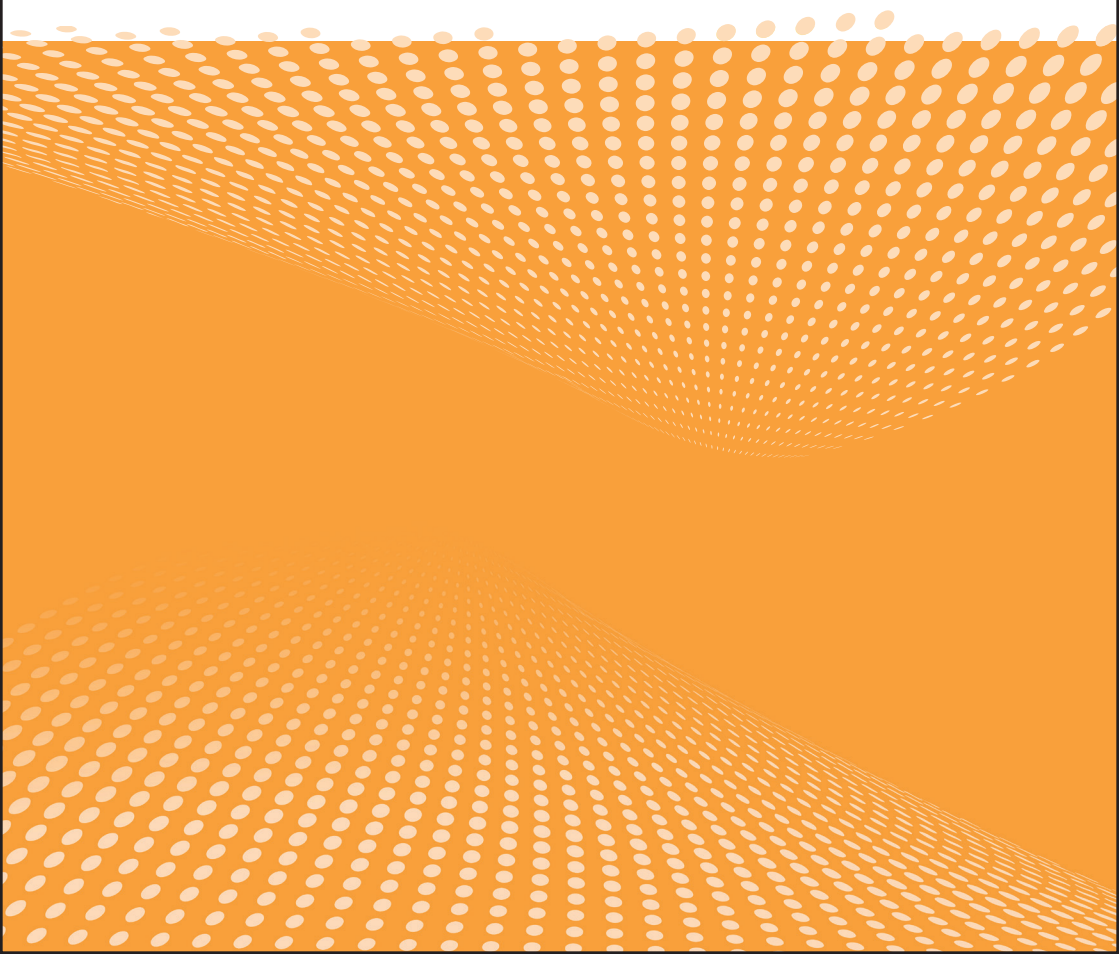


ZEITSCHRIFT FÜR MIGRATIONSFORSCHUNG
JOURNAL OF MIGRATION STUDIES

ZMF | Jg. 5 – 2025 | Heft 2



Zeitschrift für Migrationsforschung Journal of Migration Studies

ZMF 2025 5 (2)

Die Zeitschrift für Migrationsforschung wird im Auftrag des Vorstands des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück herausgegeben von

For the Board of the Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS) of Osnabrück University edited by

Julia Becker, Inken Bartels, Marcel Berlinghoff, Franck Düvell, Aladin El-Mafaalani, Thomas Groß, Vera Hanewinkel, Johanna Neuhauser, Helena Olfert, Jochen Oltmer, Jannis Panagiotidis, Mert Pekşen, Andreas Pott, Christoph Rass, Philipp Schäfer, Jens Schneider, Helen Schwenken, Laura Stielike, David Templin, Frank Wolff

Geschäftsführend / Editor-in-chief:
Marcel Berlinghoff

Redaktion / Editorial Office:
Jutta Tiemeyer

Umschlag / Cover:
Evelyn Ziegler

ISSN: 2747-4631 (Online)
DOI: <https://doi.org/10.48439/zmf.v5i2>

Wissenschaftlicher Beirat / Scientific Advisory Board:

Jürgen Bast, Petra Bendel, Herbert Brücker, Janine Dahinden, Andreas Fahrmeir, Thomas Faist, Martin Geiger, Sabine Hess, Yasemin Karakaşoğlu, Leo Lucassen, Paul Mecheril, Andreas Niederberger, Boris Nieswand, Sieglinde Rosenberger, Antonie Schmitz, Kyoko Shinozaki, Hacı-Halil Uslucan, Ulrich Wagner, Anja Weiß, Andreas Wimmer, Anna Zaharieva, Andreas Zick.

Universität Osnabrück

Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)

Redaktion »Zeitschrift für Migrationsforschung«

49069 Osnabrück

Osnabrück University

Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS)

Editorial office »Journal of Migration Studies«

D-49069 Osnabrück

Germany

Phone +49 541 969 4384

Fax +49 541 969 4380

E-Mail: zmf@uni-osnabrueck.de

Internet: <https://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Inhalt

Aufsätze

Rafael Mollenhauer

Kultursensibilität in der institutionellen Altenpflege. Ethnografische
Eindrücke und kommunikationstheoretische Annäherungen 5

Lydia Heidrich, Judith Jording und Anna Reinhardt

(Re-)Produktion von Bildungsungleichheit im Übergang
von Vorbereitungs- in Regelklassen 31

Diskussionsbeiträge

*Maurice Stierl, Laura Stielike, Philipp Schäfer, Inken Bartels, Anna Amelina,
Iva Dodevska, Maissam Nimer, and Omololá S. Olarinde-Olomola*

Reflexivity as Critique? A Conversation on the Politics of Knowledge
Production in Migration Studies 63

Simon Weiser

Lebenswelt statt Kultur? Kollektive Orientierungssysteme untersuchen,
ohne zu homogenisieren 85

Rafael Mollenhauer

Kultursensibilität in der institutionellen Altenpflege. Ethnografische Eindrücke und kommunikationstheoretische Annäherungen

Zusammenfassung

In einer alternden Migrationsgesellschaft wächst auch die Zahl pflegebedürftiger Menschen mit Migrationshintergrund. Der auf herkunftsbezogenen Kategorien gründende Diskurs zu kultursensibler Pflege trifft in der Praxis auf personenzentrierte Pflegekonzepte, die sich an individuellen Biografien orientieren, und wird im wissenschaftlichen Diskurs vermehrt dafür kritisiert, Stereotype zu befördern. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes fokussiert dieser Beitrag die von den Alltagsakteur:innen herangezogenen Kulturkonzepte und zeigt mittels ethnografischer Daten aus einem multikulturellen Seniorenzentrum, wie sich herkunftsbezogene und personenzentrierte Zugänge zueinander verhalten. Um das Zusammenspiel jener Alltagskonzepte angemessen zu erfassen, wird ein kommunikativ fundierter analytischer Kulturbegriff eingeführt und im Anschluss an eine Unterscheidung von interkultureller, kulturbezogener und kulturspezifischer Kommunikation näher bestimmt.

Schlagwörter

Institutionelle Altenpflege, Migration, Kultur, Kultursensibilität, interkulturelle Kommunikation

Dr. Rafael Mollenhauer
Institut für Kommunikationswissenschaft, Universität Duisburg-Essen

Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Studies (ZMF) 2025 5 (2): 5–30,
<https://doi.org/10.48439/372>

Cultural Sensitivity in Institutional Elderly Care. Ethnographic Impressions and Communication Theory Approaches

Abstract

In an ageing migration society, the number of people with a migration background in need of care is also growing. In practice, the discourse on culturally sensitive care, which is based on origin-related categories, clashes with person-centered concepts that are oriented towards individual biographies and is increasingly criticized in academic discourse for prompting stereotypes. Against the background of this field of tension, this article focuses on the cultural concepts used by everyday agents and uses ethnographic data from a multicultural nursing home for elderly people to show how origin-based and person-centered approaches relate to each other. In order to adequately capture the interplay of these everyday concepts, a communication-based analytical concept of culture is introduced and, following a differentiation between intercultural, culture-related and culture-specific communication, defined in more detail.

Keywords

Institutional elderly care, migration, culture, cultural sensitivity, intercultural communication

* * * * *

1 Einleitung

Die in der Bundesrepublik vor über zwei Jahrzehnten laut gewordene Forderung nach einer spezifischen Berücksichtigung von Migrant:innen im Kontext der Planung und Ausgestaltung von Pflege- und Hilfsangeboten (Schopf und Naegele 2006) hat zur Initiierung und Etablierung einer »kultursensiblen Altenpflege« geführt (Arbeitskreis Charta für kultursensible Altenpflege 2002; BMFSFJ 2005), die von zahlreichen Publikationen im Bereich der Praxis- und Ratgeberliteratur begleitet wird (z.B. Lenthe 2020; Paillon 2010; Schilder und Brandenburg 2020). Ein Anschluss an sozial- und kommunikationswissenschaftliche Theorien und Modelle ist in diesem Rahmen kaum beobachtbar; Interaktion und Kommunikation werden als tragende Konzepte entworfen, jedoch nicht näher bestimmt, und auch hinsichtlich des zentral gestellten Kulturbegriffs erfolgen in der Regel keine näheren Spezifikationen. Insofern

der resultierende Diskurs auch als Reaktion auf eine *alternde Migrationsgesellschaft* (Meier zu Verl 2020) aufgefasst werden kann, liegt jedoch zweifellos ein herkunftsbezogener Kulturbegriff vor. Der Präsenz eines an herkunftsbezogenen Kategorien (wie Nationalität, Migrationshintergrund, Ethnie, mitunter auch Religion) orientierten Kulturkonzeptes steht der pflegepraktische und auch pflegewissenschaftlich vertretene Ansatz der an individuellen Biografien orientierten personenzentrierten Pflege (Kitwood 2000) gegenüber. Zudem argumentieren auch die wenigen mit kultursensibler Pflege befassten sozial- und kulturwissenschaftlichen Arbeiten sehr viel zurückhaltender als die pflegepraktische Ratgeberliteratur und geben u.a. zu bedenken, dass das Konzept der kultursensiblen Pflege aufgrund der bemühten herkunftsbezogenen Kategorien seinerseits zur Verstärkung von Stereotypisierungen führt (Depner 2022).¹

Der vorliegende Beitrag bewegt sich im Spannungsfeld zwischen unreflektierten Aufrufen zu einer (an herkunftsbezogenen Kategorien ausgerichteten) kultursensiblen Altenpflege und kulturkritischen Perspektiven, die mitunter gar dafür plädieren, den Kulturbegriff aufgrund seiner alltagsweltlichen Färbung aus der wissenschaftlichen Analyse zu verbannen (z.B. Beck 2009). Ausgehend von den durch Akteur:innen im Alltag vorgenommenen Zuschreibungen sozialer Kategorien soll der Versuch unternommen werden, Kulturkonzepte sowohl in der institutionell gerahmten Interaktion als auch im pflegewissenschaftlichen Diskurs zu identifizieren, sie in Relation zueinander zu setzen und einen kommunikationstheoretischen Zugang zu ihrer Erfassung zu erarbeiten. Bezugnehmend auf ethnografische Daten, die im Rahmen des von der Fritz Thyssen Stiftung geförderten Projekts *Kommunikation – Demenz – Migration (KoDeMi)*² erhoben wurden, wird zunächst gefragt, welchen Kulturkonzepten Akteur:innen innerhalb des institutionellen Settings eines multikulturellen Seniorenzentrums folgen und wie sich diese einerseits zu Konzepten des pflegepraktischen Diskurses und entsprechenden institutionellen Implementierungsversuchen sowie andererseits zu (kultur- und sozial-)wissenschaftlichen Problematisierungsversuchen verhalten (2).

1 Dies gilt auch für viele Arbeiten im Bereich der Interkulturellen Kommunikations- und Kompetenzforschung, die nicht selten mit dem Anspruch antreten, jene Stereotype abzubauen (Loenhoff 2003).

2 Mein ausdrücklicher Dank gilt an dieser Stelle der Fritz Thyssen Stiftung, die das Projekt *Kommunikation – Demenz – Migration (KoDeMi)*. *Kultursensibilität und reflexive intentionalität in der Kommunikation zwischen Pflegekräften und Menschen mit Demenz und Migrationshintergrund* seit Oktober 2023 fördert. Das Projektteam dankt der Stiftung für das Vertrauen in ein interdisziplinäres Vorhaben, das kommunikationstheoretische, semiotische und entwicklungspsychologische Perspektiven miteinander verzahnt und dessen Potenziale weit über die hier auf einem empirischen Fundament angestellten – für die weiteren Schritte fundamentalen – begrifflich-terminologischen Überlegungen hinausreichen.

Im Rahmen einer kommunikationstheoretischen Systematisierung wird anschließend ein analytischer Kulturbegriff eingeführt, der die kommunikative Aushandlung von Kulturkonzepten zentral stellt. Dieser kommunikativ fundierte Kulturbegriff schließt an eine Unterscheidung von interkultureller, kulturbezogener und kulturspezifischer Kommunikation an und erfasst sowohl die verschiedenen alltagsweltlichen Ausprägungen von Kulturverständnissen als auch ihr Verhältnis zueinander (3). In einem abschließenden Fazit werden die Befunde zusammengeführt und hinsichtlich weiterführender Potenziale geprüft (4).

2 Kulturentwürfe in der institutionell gerahmten Interaktion der Pflegeeinrichtung

Die wenigen sozial- und kulturwissenschaftlichen Studien, die pflegerische Interaktionen und Alter im Kontext von ›Kultur‹ in den Blick nehmen, argumentieren gegenüber der praxisnahen Ratgeberliteratur im Bereich kultursensibler Pflege sehr viel skeptischer, stellen die Bedeutung kulturindifferenter – statt kultursensibler – Praktiken heraus (Meier zu Verl 2020) oder raten zu einer völligen Abkehr vom Kulturbegriff, der »[...] in hohem Maße polyvalent und analytisch in hohem Maße unterdeterminiert« (Depner 2023, S. 99) sei. Es handele sich, so die Kritik, weniger um einen rein wissenschaftlich-analytischen als um einen normativ gefärbten alltagssprachlich-ubiquitären Begriff, der häufig mit Distinktionsabsichten einhergehe (Göbel 2010, S. 397):

»Kultur kann Bildung meinen, *Kultur* kann klassische Musik in Abgrenzung zur Volksmusik, aber auch klassische und Volksmusik meinen. *Kultur* kann sich auf die Lebensweise, auf Praktiken und Deutungsrahmen eines einzelnen Menschen beziehen oder aber auf eine Gruppe von Personen.« (Depner 2023, S. 99; Hervorhebung im Original)

In der Tat ist der alltagsweltliche Ausdruck ›Kultur‹ semantisch weit ausdifferenziert, zudem kontextabhängig und relational. Im Anschluss an das obige Zitat der Kulturanthropologin Anamaria Depner lassen sich mindestens drei grob unterscheidbare, teilweise miteinander verschränkte Ausprägungen von Kultur identifizieren: Erstens bezieht sich der Ausdruck auf menschliche Erzeugnisse (Kunst, Musik, Architektur etc.), häufig in zumindest impliziter Abgrenzung von natürlichen Gegebenheiten; zweitens kann er sich auf Gruppen von Individuen und zugeschriebene Gruppenzugehörigkeiten beziehen, die nicht selten an (vermutete) ethnische Zugehörigkeiten, Sprachgemeinschaften, Religionsgemeinschaften, Nationalitäten und damit verbundene herkunftsbezogene Werte- und Normorientierungen angeschlossen

werden und die in der Regel – spätestens bei expliziter Einnahme einer vergleichenden Perspektive – einen stereotypen Charakter annehmen; und drittens kann er den einzelnen Menschen, seine Gewohnheiten und Interpretationsschemata samt ihrer Anbindung an verschiedene (ihrerseits potenziell stereotypisierte) Gruppenzugehörigkeiten adressieren, wobei seine durch vielfältige Gruppenzugehörigkeiten und Rollen generierte Einzigartigkeit hier gewissermaßen zum Abgrenzungskriterium erhoben wird.

In seiner alltagsweltlichen Offenheit ähnelt der Kulturbegriff dem Altersbegriff (Mollenhauer 2020, 2023a), der auf die Anzahl vollendeter Lebensjahre, physiologische Abbauprozesse oder soziale Aktivität im gehobenen Lebensalter verweisen kann, je nach Kontext (z.B. Sport, Politik) ganz unterschiedlich bewertet wird und zudem auch eine nicht auf gehobenes Alter zielende Angabe der Lebenszeit betreffen kann. Diese Variabilität, Kontextspezifizität und Relationalität kann dazu veranlassen, die fokussierte soziale Kategorie ›Alter‹ oder ›Kultur‹ nur in einer jeweils vorgefundenen Ausprägung zu analysieren, ohne sie allgemein zu definieren (wie von der Alterssoziologie mit Blick auf die Kategorie ›Alter‹ vorgeschlagen; siehe z.B. Saake 2006), oder sie stattdessen universalistisch zu bestimmen³, um in der Auseinandersetzung mit spezifischen Ausprägungen stets innerhalb eines Referenzrahmens zu operieren (Mollenhauer 2023a). Hinsichtlich der Forderung – oder des Wunsches –, ›Kultur‹ mitsamt den anhängenden Kategorien ›Migration‹ und ›Ethnie‹ aus der (sozial-)wissenschaftlichen Beschreibung zu verbannen (Beck 2009; Depner 2023), bleibt hingegen offen, mit welchen Konstrukten zweiter Ordnung die benannten, im Alltag handlungsleitenden und bedeutungstiftenden Kategorien in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung erfasst werden sollen. Ohnehin ist dieser Vorstoß weniger der Offenheit des Kulturbegriffs geschuldet als vielmehr (in direktem Anschluss an die zweite oben genannte Ausprägung des Kulturbegriffs) der Dominanz eines herkunftsbezogenen Kulturbegriffs (nicht nur) innerhalb des Diskurses zu kultursensibler Pflege. Wie die Pflegepraxis tatsächlich an einen solchen Kulturbegriff anknüpft, inwiefern sie ihn (im Anschluss an die dritte oben genannte Ausprägung) durch personenzentrierte Konzepte abfedert und in welchem Verhältnis die vorgenommene Positionierung zur tatsächlichen Pflegepraxis steht, soll in den nachfolgenden Abschnitten unter Bezugnahme auf Beispiele aus dem Projekt *Kommunikation – Demenz – Migration* einer genaueren Prüfung unterzogen werden. Die vorgestellten Daten entstammen der ersten Feldphase der aktuell noch laufenden video-ethnografisch (Meier

3 Für eine universalistische Bestimmung der Alterskategorie siehe Mollenhauer (2023a), ein relational bestimmter, offener Kulturbegriff findet sich z.B. bei Reckwitz (2010) und Mollenhauer (2023b).

zu Verl 2024) gerahmten und in einem multikulturellen Seniorenzentrum im deutschen Ruhrgebiet durchgeführten Studie, an der 11 Bewohner:innen, 19 Mitarbeitende und 4 Angehörige von Bewohner:innen teilgenommen haben. An 48 Feldtagen (2–6 Stunden je Feldaufenthalt) haben die Projektkoordinatorin und der projektleitende⁴ Autor zwischen November 2023 und September 2024 mehrere hundert Seiten Feldnotizen, 24 Stunden Video- und 5 Stunden Audiomaterial gesammelt. Feldaufenthalte wurden mit Phasen der Materialsichtung und Transkription sowie der Auswertung erster Ergebnisse verzahnt. Im Sinne der teilnehmenden Beobachtung hat sich das Projektteam abwechselnd in das Feld integriert und wieder von ihm gelöst und das Erfahren im Rahmen dieses prozesshaften Wechsels stetig reflektiert (Breidenstein et al. 2020, S. 80). Feldnotizen, Video- und Audioaufzeichnungen wurden entlang verschiedener Interaktionskonstellationen, Kulturverständnisse und demenziell bedingter Phänomene systematisiert. Die hier genutzten Daten entstammen eigenen Feldnotizen sowie gemeinsam mit der Projektkoordinatorin geführten und inhaltlich-semantic transkribierten (Dresing und Pehl 2018) *walk along*-Interviews (Kusenbach 2003; Bartlett und Branelly 2020) mit Mitarbeitenden der Einrichtung.

2.1 Der herkunftszentrierte Kulturbegriff

Das Problem der Offenheit des Kulturbegriffs kommt innerhalb des Diskurses zu kultursensibler Altenpflege kaum auf, denn in der Tat ist ein herkunftsbezogener, mit den Kategorien ›Migrationshintergrund‹ und ›Ethnie‹ verschränkter Kulturbegriff allgegenwärtig. Der häufig herangezogene Migrationshintergrund birgt gegenüber dem offenen Kulturbegriff den Vorteil einer im alltäglichen Umgang zwar nicht allen Akteur:innen vertrauten, aber doch nachschlagbaren Definition. Es ist in dieser Hinsicht nicht verwunderlich, dass Kultur auch an andere mit einem höheren Bestimmbarkeitsgrad versehene Kategorien wie ›Religion‹ oder ›Sprache‹ angeknüpft wird. Nun ist diese alltagsweltliche – und auch im institutionellen Setting der Pflege vollzogene – Annäherung an Kultur, wie oben bereits angedeutet, ihrerseits Anlass zur Kritik, denn ein herkunftsbezogener Kulturbegriff könne schlimmstenfalls gar rassistische Tendenzen befördern (Renz 2009). Zwar stellt die kultursensible Pflege auch eine Reaktion auf steigende Migrationszahlen und mit Blick auf ältere Migrant:innen identifizierte Versorgungsprobleme (Inanspruchnahme von Pflege- und Hilfsangeboten etc.; siehe z.B. Monsees et al. 2019) dar und ist daher schon in ihrer Anlage an herkunftsbezogenen Kategorien orientiert, gerade dadurch birgt der resultierende Kulturbegriff aber ein enormes Potenzial für stereotypisierende Betrachtungen,

⁴ Der Autor leitet das Projekt gemeinsam mit Hacı-Halil Uslucan.

die *kulturvergleichend* erst nachträglich aus dem interkulturellen Kontakt hervorgehen (Loenhoff 2003). Hier bedarf es einer stärkeren Sensibilisierung für die Problematik, denn allein die Verwendung eines nicht-herkunftsbezogenen Kulturbegriffs von Seiten der Institutionen (um die man tatsächlich bereits bemüht ist; siehe unten) wird herkunftsbezogene Orientierungen der Alltagsakteur:innen nicht ohne Weiteres eliminieren.

Alltagsweltliche Orientierungen an einem herkunftsbezogenen Kulturbegriff (bzw. mit dem Kulturbegriff verwobenen Kategorien wie ›Nationalität‹ oder ›Religion‹) waren auch im oben genannten Projektzusammenhang sehr präsent. Bereits in seinem Namen referiert das besuchte ›multikulturelle Seniorenzentrum‹ auf Kultur und eine diesbezügliche Diversität. Die Einrichtung gibt an, dass 25% der Bewohner:innen und 50% der Mitarbeiter:innen einen Migrationshintergrund aufweisen; die Betonung dieser personellen Zusammensetzung vor dem Hintergrund der Selbstcharakterisierung als ›multikulturelles‹ Seniorenzentrum untermauert die Annahme des Vorliegens eines herkunftsbezogenen und mit Migrationserfahrungen verknüpften alltagsweltlichen Kulturbegriffs. Diejenigen Angebote, mit denen sich die Einrichtung von anderen (nicht explizit multikulturellen) Einrichtungen abgrenzt, verweisen zudem auf einen Kulturbegriff, der an religiöse Distinktionen (wie im Rahmen der wöchentlichen Koranlesung) und nationale Identitäten (wie im Rahmen des ebenfalls wöchentlichen türkischen Brunchs) anschließt. Insgesamt ist in der Ausrichtung des Seniorenzentrums eine Fokussierung türkeistämmiger Bewohner:innen, die von den vielen türkeistämmigen Mitarbeiter:innen häufig auch in türkischer Sprache adressiert werden, festzustellen. Die folgenden Alltagssituationen unter Beteiligung von und/oder Bezugnahme auf den 89-jährigen Bewohner Ismail verdeutlichen, wie sehr die Kommunikation im Pflege- und Betreuungsalltag von herkunftsbezogenen Kategorien bestimmt ist. Es sei vorweggenommen, dass die geschilderten Beispiele Anschlüsse an Diskriminierungsdiskurse bieten und auch im Kontext eines *Rassismus ohne Rassen* bzw. *Kulturrassismus* im Sinne Étienne Balibars (Balibar und Wallerstein 1990; siehe auch Bojadžijev 2015) und Stuart Halls (1989) gelesen werden können.

Nationalität: Die erste Situation spielt sich im Forum⁵ des multikulturellen Seniorenzentrums ab. Die Projektkoordinatorin und der Autor sitzen an einem ihnen zu diesem Zeitpunkt der Studie bereits angestammten Tisch. Angelockt durch ihr Gespräch mit Jaqueline, einer Pflegekraft, bringt sich

⁵ Als ›Forum‹ wird der auf jeder Etage der Einrichtung zentral gelegene Begegnungsraum bezeichnet, der angesichts seiner architektonisch offenen Gestaltung etagenübergreifende Wahrnehmungs- und Interaktionsmöglichkeiten offeriert und zugleich als Speisesaal dient.

auch Martina, eine an den Rollstuhl gebundene Bewohnerin, in die Konversation ein:

Feldnotiz 1:⁶ Als sich die Pflegekraft aufgrund einer Nachfrage von Sabine [der Etagenleitung] wegbewegt, nähert sich Ismail unserem Tisch aus der anderen Richtung mit Hilfe seines Gehwagens. Er bewegt sich in Richtung des Tisches hinter mir, da ruft Martina: »Jetz' gibbet 'n Problem.« Sie ergänzt: »Der hat kein' Stuhl«. Ich drehe mich um und sehe, dass direkt hinter mir ein Stuhl steht, Martina scheint aber weiterhin von einem Problem auszugehen und bewegt sich in Richtung von Ismail, dem ich den Stuhl leicht zurechtrücke. Als sie sich ihm nähert, macht er eine leichte abweisende Bewegung und murmelt scheinbar abwertend in türkischer Sprache: »Ne diyor bu?« [=Was sagt die?<]. »Jetzt verhaut der mich noch«, ruft Martina und ergänzt: »Dat is'n Türke.« Anschließend verlässt sie den Schauplatz langsam, sagt währenddessen: »Ja, bitte, ich hab doch nur geholfen« und ergänzt später auch in meine Richtung blickend noch mehrfach lautstark: »Ich hab nur geholfen«.

Es ist in dieser Situation nicht zu entscheiden, *warum* Martina Ismail explizit als ›Türken‹ kategorisiert, obwohl dessen Herkunft im gegebenen Kontext für den/die Beobachter:in zunächst keine Rolle zu spielen scheint. Möglicherweise soll ihrer Gutmütigkeit und Hilfsbereitschaft – dadurch, dass sie auch einem ›Türken‹ gegenüber gezeigt wird – besonderer Ausdruck verliehen werden; vielleicht will sie auch kundgeben, dass sie angesichts der Herkunft von Ismail keine Wertschätzung ihres Hilfsangebots hätte erwarten sollen. Zweifellos ist ihre Äußerung negativ konnotiert – und auch Ismail zeigt sich in der beschriebenen Situation abwertend gegenüber Martina, ohne aber explizit auf herkunftsbezogene Kategorien zu referieren. Jedoch wählt er die türkische Sprache für seine abwertende Bemerkung (womit möglicherweise auch eine Inklusion der anwesenden Projektkoordinatorin, zugleich eine Exklusion von Martina angestrebt sein könnte) und zeigt in einem anderen Zusammenhang eine äußerst negative Haltung gegenüber dem Pfleger Martin, den er im Rahmen eines Gesprächs mit der Betreuungskraft Nurten nicht nur als ›kötü‹ (›schlecht‹) und ›alman‹ (›deutsch‹) charakterisiert, sondern auch einen Zusammenhang zwischen beiden Eigenschaften konzipiert. Entscheidend ist letztlich, *dass* die beschriebenen Handlungskoordinationen bzw. die in ihrem Rahmen vorgenommenen Fremd- und Selbstzuschreibungen von herkunftsbezogenen Kategorien – hier jeweils Nationalität – geprägt sind.

⁶ Dialektale Wendungen bzw. Varietäten wurden in der Niederschrift gesprochener Sprache innerhalb von Feldnotizen im Sinne eines natürlich-selbstverständlichen Umgangs mit der Sprache des Feldes (Spradley 1980) und mit Blick auf die Verzahnung von Sprache und beforschter Welt (Berger und Luckmann 2012) beibehalten (siehe auch Bock 2019).

Religion: Als das Projektteam sich zu Beginn der Studie um Einwilligungserklärungen von Bewohner:innen bemüht, ergibt sich ein Gespräch mit der Etagenleitung Sabine. In diesem Rahmen merkt sie an, dass sie andere Bewohner:innen zur Studienteilnahme empfohlen hätte:

Feldnotiz 2: Ismail beschreibt sie als generell sehr problematisch. Er werde gegenüber weiblichen Pflegekräften oft übergriffig. Eine diesbezügliche Nachfrage (»gegenüber weiblichen Pflegekräften?«) erwidert sie mit: »Naja, muslimischer Mann...« Sie scheint, was ihre Mimik untermauert, nicht zum ersten Mal mit einem solchen Fall konfrontiert zu sein.

Die hier vorgenommene Kategorienzuschreibung unterscheidet sich in mehreren Punkten von der weiter oben angeführten Fremdzuschreibung (»Türke«). Ein erster Unterschied besteht darin, dass die kategoriale Referenz im Zuge eines (Fach-)Gesprächs *über* Bewohner:innen erfolgt, während im ersten Beispiel die Kommunikation *zwischen* Bewohner:innen im Fokus steht, aber durch eine explizierte Reflexion von Martina ergänzt wird. Herkunftsbezogen ist die Zuschreibung in der nun angeführten Situation nicht im strengen Sinne⁷, die Referenz auf Religion mag aber vor dem Hintergrund und in Verschränkung mit einem herkunftsbezogenen alltagsweltlichen Kulturbegriff erfolgen, um das Stereotyp des übergriffigen Mannes (Ismail wird von anderen Mitarbeiter:innen in Gesprächen mit dem Projektteam auch als »Grabscher« bezeichnet) auf eine breitere – weiterhin herkunftsbezogene – Basis zu stellen, es also nicht nur mit »türkischen Männern«, sondern einer größeren Gruppe von Männern zu verknüpfen. »Muslimisch« kann dabei einerseits genutzt werden, um das Stereotyp religiös zu unterfüttern, andererseits aber auch einfach aus sprachökonomischen Gründen den Vorzug gegenüber potenziellen Alternativen erhalten. Eindeutig religiös kontextualisiert ist hingegen Ismails Kategorisierung des Pflegers Martin, den er im Alltag meist als »alman« (»deutsch«, siehe oben) betitelt, während er im Rahmen einer Koranlesung auf ihn als »Christen« referiert.

Kultur: Neben offensichtlich mit einem herkunftsbezogenen Kulturbegriff verschränkten Kategorien wie »Religion« oder »Nationalität« wird auch der Ausdruck »Kultur« selbst im Zuge von Zuschreibungsprozessen bemüht. Er wirkt dabei wie ein übergeordnetes Label, das einerseits als eine Art Inklusionscode genutzt wird, um Gruppenidentität zu kreieren und aufrecht zu erhalten (»in unserer Kultur«), tritt andererseits aber auch gekoppelt an Nationalität (»die türkische Kultur«) auf. Im nachfolgenden Beispiel begegnet

7 Die Zugehörigkeit zum Islam ist bei Herkunft aus bestimmten Regionen fraglos wahrscheinlicher, ein Bedingungsverhältnis zwischen Herkunft und Religion kann aber nicht veranschlagt werden.

Ismail im Forum der Pflegeeinrichtung einem Hund, auf den er äußerst abwehrend, beinahe aggressiv reagiert. Der Hund und Ismails Reaktion auf ihn werden zum Gegenstand von Diskussionen, in die sich zeitlich versetzt auch der Einrichtungsleiter Andreas, der Pflegedienstleiter Ali und die Betreuungskraft Nurten einschalten. Der Fokus des Projektteams liegt gerade auf einem Selbstgespräch der an Demenz erkrankten Bewohnerin Makbule, als die Diskussion um den Hund erneut aufkommt, nun zwischen Ismail und Ali:

Feldnotiz 3: Nachdem ihre Tochter die Runde verlassen hat, intensiviert Makbule ihr Selbstgespräch. Sie spricht mit leidender Stimme und scheint nach ihrer Mutter zu rufen. [...] Das Wort richtet sie nie an die anderen Personen am Tisch. Erregt wird ihre Aufmerksamkeit aber durch ein Gespräch zwischen Ali und Ismail, das vermittelt über Makbules Blickrichtung auch meine Aufmerksamkeit weckt. Ali erklärt [der Projektkoordinatorin] Tijen [im Anschluss an die erneute Auseinandersetzung mit Ismail], dass Ismail sich noch an Hunde gewöhnen müsse und er sie für dreckig halte. Das sei ja auch »normal in unserer Kultur«.

Auffällig ist hier die über das Possessiv-Pronomen ›unser‹ kreierte kulturelle Identität, in die Ali sowohl den Bewohner Ismail als auch die Projektkoordinatorin integriert und die zugleich als Explikation eines Vorverständnisses gewertet werden kann, das implizit auch das Handeln von Ismail anleitet: Er hatte in seiner Entrüstung über den Hund nämlich vorher schon die Projektkoordinatorin statt des zu diesem Zeitpunkt ebenfalls anwesenden und um eine Deeskalation bemühten Einrichtungsleiters Andreas adressiert:

Feldnotiz 4: Ismail geht nicht auf den Beruhigungsversuch [des Einrichtungsleiters] ein. Stattdessen richtet er, noch immer aufgeregt, in türkischer Sprache das Wort an Tijen, die mir anschließend erzählt, er habe gesagt, »Bist du blind, siehst du das nicht? Der Hund hat hier nichts zu suchen. Hier ist überall Essen«. [...] Er scheint seinen Unmut gezielt an Tijen zu richten, wohl weil sie sich als Sprecherin der türkischen Sprache zu erkennen gegeben hat.

Durch diese vornehmlich über herkunftsbezogene Kategorien geschaffenen Gruppenidentitäten hindurch greift im institutionellen Setting des multikulturellen Seniorenzentrums aber auch ein an individuellen Biografien orientiertes, personenzentriertes Kulturkonzept, das sich in den vergangenen Jahren zunehmend etabliert hat und nachfolgend näher betrachtet werden soll.

2.2 Der personenzentrierte Kulturbegriff

Der (Pflege-)Diskurs reagiert wie die von ihm inspirierten Einrichtungen mit Konzepten der personenzentrierten Pflege auf die Kritik an einem herkunftsbezogenen Kulturbegriff. So stellen auch die sieben Grundsätze des Trägers

der besuchten Einrichtung den Menschen in seiner Individualität in den Mittelpunkt, »unabhängig von seiner Staatsangehörigkeit, Rasse, Religion, sozialen Stellung, politischen Überzeugung und dem individuellen körperlichen und geistigen Gesundheitszustand« (DRK 2024). Man achte »die kulturellen Bedürfnisse und Lebensgewohnheiten aller Bewohner« und sei »als Teil einer weltumspannenden Bewegung [...] aufgeschlossen für unterschiedliche Herkunft und Kulturen unserer Bewohner, aber auch unserer haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter« (ebd.). Indem der Mensch in seiner Individualität in den Mittelpunkt gerückt wird, schließen die Grundsätze an das Konzept einer personenzentrierten Pflege (Kitwood 2000; Brandenburg und Günther 2015; Höwler 2018) an, die anschließend angeführten Kategorien ›Staatsangehörigkeit‹, ›Rasse‹ (nachfolgend angesichts der Problematik dieses Ausdrucks durch ›Ethnie‹ ersetzt), ›Religion‹, ›soziale Stellung‹, ›politische Überzeugung‹ und ›individueller körperlicher und geistiger Gesundheitszustand‹ werden gegenüber der Individualität als nachrangig konzipiert, zugleich aber als in ihrem Zusammenspiel kennzeichnende Merkmale jener Individualität entworfen. ›Kultur‹ ist unter den aufgeführten Kategorien zunächst nicht zu finden, stattdessen Größen, deren Bestimmbarkeit klarer geregelt ist; auffällig ist aber, dass viele dieser Kategorien derart ausgerichtet sind, dass sie als mit einem herkunftsbezogenen Kulturbegriff verschränkt (Staatsangehörigkeit, Ethnie, Religion) oder zumindest ansatzweise von ihm beeinflusst (soziale Stellung, politische Überzeugung) angesehen werden können, während der körperliche und geistige Gesundheitszustand der kontextuellen Rahmung (im spezifischen Fall die Pflegeeinrichtung; allgemein: gesundheitsbezogene Hilfsangebote) Rechnung trägt. Dass trotz aller Betonung von Individualität ein herkunftsbezogener Kulturbegriff im Hintergrund mitschwingt, wird deutlich, wenn anschließend die *kulturellen* Bedürfnisse und Lebensgewohnheiten und die Aufgeschlossenheit für unterschiedliche *Herkunft* und *Kulturen* in den Fokus rücken.

Das an den Leitlinien ablesbare ambivalente Kulturverständnis spiegelt sich auch im Alltag der Einrichtung wider, wobei sich Mitarbeiter:innen (und teilweise auch Bewohner:innen) zwischen den Polen ›Kulturzentriertheit‹ und ›Personenzentriertheit‹ bewegen. Gegenüber den oben angeführten, stark auf einen herkunftsbezogenen Kulturbegriff verweisenden Situationen positioniert sich der Einrichtungsleiter Andreas im Rahmen eines Interviews sehr nah am personenzentrierten Pol:

Interviewauszug 1: Kultur ist ja alles, was wir Menschen so uns so ausdenken und miteinander vereinbaren. Aber für mich ist immer hier ganz, ganz wichtig, dieses Ganzheitliche, Individuelle, Biografiebezogene. Und da bildet sich dann auch Kultur heraus, weil jeder hat aus seiner Geschichte heraus ein anderes Bild von Ästhetik oder Musikverständnis oder Essen. Weiß ich nicht. Und das ist ja alles biografiebezogen.

Und dieses Individuelle ist dann auch, auch wenn ich hier in Westeuropa groß geworden bin, habe ich vielleicht doch dann ein ganz individuelles (lacht) Empfinden für bestimmte Sachen. [...] Und dieses im Grunde ganzheitlich, klar, ich muss mich ja auch immer betrachten im gesamten Kontext. In meiner Zeit, mit meinem Geschlecht, in welcher Familie? In welchem, bin ich der Erstgeborene, der Kleine? All diese Sachen, die fließen ja so mit rein, wie ich mich dann auch so verhalte. Aber das sind ja alles spannende Sachen.

Ganz ohne herkunftsbezogene Kategorien kommt auch dieser Explikationsversuch eines Kulturverständnisses nicht aus, denn Individualität wird zunächst doch an Herkunft (»Westeuropa«) gebunden, bevor auch auf andere Größen (historische Zeit, Geschlecht, familiäre Konstellation etc.) referiert wird. In einer anderen Situation wird jedoch deutlich, dass eine personen- und biografiezentrierte Perspektive das Handeln des Einrichtungsleiters tatsächlich dominiert. Im Zentrum des Geschehens stehen dabei erneut die Reaktionen des Bewohners Ismail auf den oben bereits erwähnten Hund:

Feldnotiz 5: Ismail [reagiert] immer wieder mit abwehrenden Bewegungen auf den Hund, stampft einmal mit den Füßen auf den Boden. Kurz darauf kommt der Einrichtungsleiter Andreas [...]. Ismail reagiert erneut gereizt auf den Hund, was Andreas mit »Herr Kartal ist ein Hundefreund« kommentiert. Ismail wird immer aggressiver und versucht nun, mit dem Stock nach dem Hund zu schlagen, verfehlt ihn nur knapp. Andreas bleibt gelassen und verweist darauf, dass der Hund zu schnell sei. Er versucht auch, Ismail zu beruhigen, sagt »Du kannst dich wieder hinsetzen und weiter essen, ich nehme den Hund jetzt mit« und berührt Ismail dabei in beruhigender Haltung leicht an den Schultern. An uns richtet er noch den Kommentar, dass Ismail wohl mal schlechte Erfahrungen gemacht hat.

Anders als die anderen Beteiligten sieht Andreas in Ismails Einstellung gegenüber dem Hund ebenso wie in dessen aufgebrachteter Ansprache anderer Akteur:innen keinen interkulturellen Dissens, sondern – gemäß seiner Aussage im Rahmen des Interviews – ein Resultat biografischer Erfahrungen, die zwar keineswegs gänzlich entkoppelt von herkunftsbezogenen Kategorien sind, jedoch nicht von der Herkunft dominiert werden. Nur selten gewinnt das personenzentrierte Konzept gegenüber herkunftsbezogenen Kategorien in impliziten Handlungsvollzügen und expliziten Handlungsreflexionen aber eine derartige Dominanz. Der personenzentrierte Ansatz wirkt letztlich wie eine diskursiv-normative Setzung, um deren Einhaltung man sich im Pflegealltag bemüht zeigt, die sich aber nicht gänzlich von herkunftsbezogenen Kategorien zu lösen weiß und nicht als Substitut jener Handlungsorientierungen und Gruppenidentitäten geeignet ist, die Alltagsakteur:innen schon im Rahmen ihrer Sozialisation internalisiert haben. Die Institution steht insofern zwischen den Stühlen: Sie muss realen (auch herkunftsbezogenen) Zuschreibungen zwischen Bewohner:innen und Mitarbeiter:innen

Rechnung tragen, bewegt sich aber auch vor dem Hintergrund eines pflegepraktischen und gesellschaftlichen Diskurses, der einerseits noch einer stereotypgeleiteten Einforderung von Kultursensibilität verhaftet ist, andererseits aber mehr und mehr in Richtung einer Personenzentriertheit argumentiert. Letztere kommt jedoch ihrerseits nicht ohne herkunftsbezogene Kategorien aus und wird der Prozesshaftigkeit von Kommunikation insofern nicht gerecht, als das Augenmerk weiterhin (wie auch in der kultursensiblen und auf herkunftsbezogene Kategorien fokussierten Altenpflege) weitgehend auf einseitig eingeforderten Anpassungsleistungen des Pflegepersonals liegt.

Ein bedeutendes Problem liegt in der Vermischung unterschiedlicher Ebenen und in der Annahme, die Thematisierung von Konzepten ließe sich ohne Weiteres in den konkreten Handlungsvollzug übersetzen. Die bisherigen Ausführungen sollten verdeutlicht haben, dass das kommunikative Handeln in der besuchten Einrichtung gerade bei nicht geschulten Akteur:innen (vor allem den Bewohner:innen), durchaus aber auch beim Personal selbst entscheidend von herkunftsbezogenen Kategorien bestimmt ist, die Leitung und teilweise auch die Mitarbeiter:innen aber zugleich um die Umsetzung eines diskursiv etablierten personenzentrierten Konzepts bemüht sind. Die sozial- und kommunikationstheoretische Theorie- und Modellbildung muss indes all diese Ebenen und ihre Bezüge zueinander im Blick haben. Sie kann die alltagsweltliche Bedeutung eines herkunftsbezogenen Kulturkonzepts nicht leugnen und schon gar nicht aus ihren Beschreibungen verbannen; sie muss gleichsam die wechselseitigen Einflüsse von (institutionellen) Interaktionen und pflegepraktischen und gesellschaftlichen Diskursen erfassen. Sie muss aber auch einen eigenen Begriffsapparat zweiter Ordnung bereitstellen, der eine systematische Auseinandersetzung mit den beobachteten alltagsweltlichen Phänomenen ermöglicht und im Idealfall Anlegestellen für den begrifflich-terminologisch schiffbrüchigen pflegepraktischen Diskurs kreiert. Zu diesem Zwecke wird nachfolgend ein kommunikationszentrierter Kulturbegriff eingeführt, der als analytische Kategorie die bis hierhin benannten alltagsweltlichen Konzepte erklärend adressiert.

3 Der kommunikationszentrierte Kulturbegriff

Der kommunikationszentrierte Kulturbegriff betrifft keine zusätzliche Ausprägung eines alltagsweltlichen Umgangs mit Kultur, sondern versteht sich als Vorschlag für den *wissenschaftlichen Umgang* mit den beschriebenen alltagsweltlichen Phänomenen. Kultur ist nicht nur im institutionellen Alltag der multikulturellen Pflegeeinrichtung omnipräsent, zudem eine bedeutungstiftende Kategorie, die in vielfältigen Ausdeutungen durch das Handeln der Akteure hindurchgreift und daher auch aus wissenschaftlichen

Beschreibungen nicht zu verbannen ist. Sie kann im Alltag auf Herkunft oder Religion, aber auch auf gänzlich andere soziale Kategorien wie Alter, Milieu oder Communities (z.B. die Kultur der Gamer:innen, eine bestimmte Fankultur etc.) referieren. Die Bezugnahme auf Kultur und damit verzahnte Kategorien ist dabei in der Tat – wie von Kritiker:innen der kultursensiblen Pflege moniert – durch Distinktionsabsichten motiviert. Diesem Problem versucht der Pflegediskurs (und letztlich auch die Einrichtung) durch personenzentrierte Konzepte entgegenzuwirken. Ein herkunftsbezogener Kulturbegriff birgt die Gefahr von Stereotypisierungen und darauf gründender Diskriminierung, ist jedoch nicht *per se* negativ konnotiert; vielmehr kann er in einer symbolisch strukturierten Welt das sprachliche Mittel der Wahl sein, eine wahrgenommene Differenz zu benennen, und eröffnet auf dieser Grundlage die Möglichkeit, *Fremdheitserfahrungen*⁸ zu thematisieren und hinsichtlich angenommener Distinktionsmerkmale zu vermitteln. Für eine:n Austausch-schüler:in mag es in einer unvertrauten sozialen Situation in einem fremden Land z.B. hilfreich sein, die Überforderung mit der Situation an die eigene Herkunft und eine abweichende Praxis zu knüpfen, sodass die divergierenden Deutungsschemata der Kommunikationspartner:innen aufeinander abgestimmt werden können. Jene kommunikative Bearbeitung kulturbezogener Zuschreibungen im Alltag nimmt der hier eingeführte kommunikativ fundierte Kulturbegriff zum analytischen Ausgangspunkt. Er ermöglicht aber jenseits von Herkunft und Religion den wissenschaftlichen Umgang mit *allen* im Alltag beobachteten Ausdeutungen von Kultur und lässt darüber hinaus auch den Umgang mit anderen sozialen Kategorien zu. Auf diese Weise lassen sich auch Formen der Diskriminierung in Relation zu Diskursen und strukturellen Bedingungen im Detail nachzeichnen.

Die bisherige wissenschaftliche Problematisierung von (herkunftsbezogenen) Kulturzugängen in der Altenpflege bereitet – wenn man sie ihrerseits problematisiert – insofern den Weg für einen kommunikationszentrierten Kulturbegriff, als sie für Differenzen der Selbst- und Fremdzuschreibung sensibilisiert (ohne jedoch deren wechselseitiges Bedingungsverhältnis zu reflektieren; siehe unten). Kultur dürfe einerseits weder implizit noch explizit als Kategorisierungsinstrument bemüht werden, das herkunftsbezogene Größen und individuelle Verhaltensmuster relational zueinander setzt (Depner 2023, S. 111; Renz 2009). Andererseits seien kulturbezogene Selbst-

⁸ Dem Aspekt der *Fremdheit* kommt auch in Domenigs (2007, 2013) pflegepraktisch ausgerichtetem Konzept transkultureller Kompetenz ein zentraler Stellenwert zu. Gerade die jüngeren Überlegungen Domenigs zu transkategorialer Kompetenz (2021) stellen aufgrund geteilter Grundannahmen (Abkehr von einem essenzialistischen Kulturbegriff, Betonung von Kommunikation) Anknüpfungspunkte für eine *praktische* Übersetzung der hier ange-stellten kommunikationstheoretischen Überlegungen bereit.

zuschreibungen aber »durchaus im persönlichen Narrativ von Menschen mit Migrationsgeschichte verankert, beispielsweise als erlernte und ein Stück weit erwartete Begründung oder als Mittel zum Zweck« (Depner 2023, S. 112; siehe auch Hahn 2011, S. 266 f.; Strumpen 2018, S. 237 f.), und dürften deshalb nicht unberücksichtigt bleiben. Die Annahme, die Reproduktion von Stereotypen auf diesem Wege unterbinden zu können, erscheint jedoch aus zwei Gründen recht optimistisch: Zum einen kann das Setting der institutionellen Pflege nicht von gesamtgesellschaftlichen Bezügen abgelöst betrachtet werden und schließt somit zwangsläufig nicht nur Expert:innen ein. Zum anderen können kultur- bzw. herkunftsbezogene Selbstzuschreibungen nur Berücksichtigung finden, wenn sie auch als solche identifiziert werden – was aber nur in beidseitigem Bezug auf jene Kategorien gelingen kann. Der wissenschaftliche Diskurs versäumt hier eine Abstraktion von den alltagsweltlichen, in konkreten Interaktionssituationen und praktischen Diskursen herangezogenen Konzepten. Er stößt an jene Grenzen, die auch im pflegerischen Alltag beobachtet wurden, wenn personenzentrierte Konzepte auf etablierte und verfestigte alltagsweltliche Kategorien treffen.

Kommunikationstheoretisch interessant ist bei entsprechender Abstraktion aber die im wissenschaftlichen Diskurs bereits vorgenommene Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung, denn hier wird deutlich, dass Kultur als Zuschreibungskategorie untrennbar mit Kommunikation verwoben ist. Eine Fremdzuschreibung kann im kommunikativen Umgang ebenso wie im extrakommunikativen Umgang (der Beobachtung oder Reflexion von Kommunikationsprozessen; siehe Ungeheuer 2004) erfolgen, auch die Selbstzuschreibung einer kulturellen Identität ist aber stets fundiert in interkulturellen Kontakten und auf Fremdheitserfahrungen beruhenden Abgrenzungsbemühungen. Ein auf diese Weise an Fremdheitserfahrungen sowie Selbst- und Fremdzuschreibungen orientierter analytischer Kulturbegriff kann kontextspezifisch diverse Ausprägungen alltagsweltlicher Kulturkonzepte erfassen und ermöglicht im untersuchten institutionellen Setting der multikulturellen Pflegeeinrichtung die Adressierung sowohl herkunftsbezogener Kategorien als auch biografiezentrierter Konzepte. Ein Kulturbegriff, der als kommunikativ fundierte Zuschreibungsgröße konzipiert ist, fordert jedoch eine konkrete Auseinandersetzung mit *Kommunikationsprozessen* und in ihnen identifizierbaren Ausprägungen kultureller Zuschreibungen ein und kann nur in diesem Rahmen näher ausgearbeitet werden. Dies geschieht nachfolgend anhand der Differenzierung von (a) *interkultureller Kommunikation*, (b) *kulturbezogener Kommunikation* und (c) *kulturspezifischer Kommunikation*. Dabei soll mit Hilfe von Beispielen aus dem o.g. Projektzusammenhang deutlich werden, dass das multikulturelle Seniorenzentrum als Soziotop (Meier zu Verl 2020) einerseits gesamtgesellschaftliche Verhältnisse

abbildet – sodass die begrifflichen Überlegungen grundsätzlich auch von jenem Kontext losgelöst Geltungsanspruch erheben –, andererseits aber auch eine große Konzentration spezifischer Konstellationen aufweist, die das zu erarbeitende Begriffsinstrumentarium vor besondere Herausforderungen stellen.

3.1 Interkulturelle Kommunikation

Unter dem Label ›Interkulturelle Kommunikation‹ agieren zwei Jahrzehnte nach dem exponentiellen Anstieg diesbezüglicher (populär-)wissenschaftlicher und praxisorientierter Publikationen (siehe hierzu Loenhoff 2008, S. 99) noch immer heterogene Zugänge. Ein Bewusstsein für problematische Vorannahmen stellt sich zumindest im sozialwissenschaftlichen Diskurs mehr und mehr ein. Der zwar nicht etablierten, aber vermehrt geäußerten Annahme, wonach Interkulturelle Kommunikation nur dann vorliegt, wenn die beteiligten Akteur:innen selbst einen Bezug zwischen kommunikativem Ausdruck und divergierenden Kulturzugehörigkeiten herstellen (siehe ausführlicher Mollenhauer 2023b), soll auch hier gefolgt werden. Sobald die Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten explizit stattfindet, wird eine interkulturelle Kommunikation zwischen Akteur:innen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeiten (im oben angeführten weiten Sinne) bereits in eine kulturbezogene – weil kulturvergleichende und damit thematisierende – Kommunikation transformiert. Hier wird deutlich, dass von interkultureller Kommunikation immer dann die Rede ist, wenn im kommunikativen Vollzug (im *fungierenden Umgang* nach Husserl) ein gewisses Konfliktpotenzial aufgrund von (oder in Ermangelung angemessener) Fremd- und Selbstzuschreibungen gegeben ist.

Die Einordnung einer Kommunikation als ›interkulturell‹ erfolgt also einerseits anhand des wahrnehmbaren kommunikativen Ausdrucks aus einer Beobachterperspektive, kann andererseits – wenn anhand des sprachlich-symbolischen Materials eine Zurechnung auf ›Kultur‹ seitens der Akteur:innen nicht ablesbar ist – aber auch auf die Einnahme einer kommunikativen Betrachtungsweise (Ungeheuer 2004) angewiesen sein. Das Einfühlen in die Teilnehmerperspektive ist für wissenschaftliche Beobachter:innen einer Interaktion, die unter Beteiligung von Menschen mit Demenz abläuft, jedoch ungleich problematischer – und doch lassen allein die Ausdrucksbewegungen der Betroffenen mitunter durchaus darauf schließen, ob und in welchem Maße kulturbedingte und auf Kultur abzielende Zuschreibungsprozesse gegeben sind. Die folgende Feldnotiz, die im Gemeinschaftsbereich des multikulturellen Seniorenzentrums angefertigt wurde und eine Interaktion zwi-

schen Menschen mit Demenz betrifft, unterstreicht darüber hinaus, dass die Intersektionen⁹ Demenz und Kultur das Verhältnis von Beobachter- und Teilnehmerperspektive im Rahmen der Bestimmung interkultureller Kommunikation entscheidend berühren:

Feldnotiz 6: Als wir am Tisch [im Forum der Einrichtung] sitzen und die Einwilligungserklärungen sortieren, höre ich im Hintergrund einen Mann [nachfolgend: Mehmet] in türkischer Sprache reden. Er unterhält sich anscheinend mit Elisabeth. Durch das rege Treiben im Forum, die Lautstärke der Umgebung und meine Beschäftigung mit den Einwilligungserklärungen kann ich dem Gespräch nur in Ansätzen folgen. Erst allmählich wird mir bewusst, was dort geschieht. Der Mann erkundigt sich auf Türkisch nach dem Wohlbefinden seiner Gesprächspartnerin, die auf seine Frage auf Deutsch reagiert, ohne sich auf die Nachfrage, die sie mit ziemlicher Gewissheit gar nicht versteht, zu beziehen. Es entsteht eine Abfolge deutsch- und türkischsprachiger Gesprächsbeiträge, die keinerlei inhaltliche Bezüge zueinander aufweisen. Dennoch gewinne ich den Eindruck eines natürlichen Gesprächs mit formal angemessenen Anschlüssen und emotional auf die Haltung des Gegenübers abgestimmten Reaktionen. Auch der Abschluss der Unterhaltung wirkt, als hätten die Beteiligten Verständigung erzielt. Während der Mann das Gespräch mit einem »Hayırlısı« [sinngemäß: »Alles Gute«] zum Abschluss bringt, erwidert Elisabeth seine guten Wünsche mit einem »Schönen Abend noch« (es ist Vormittag). Beide Gesprächsteilnehmer[:innen] gehen nun scheinbar zufrieden ihrer Wege.

Hier liegt eine Situation vor, die unter Menschen ohne Demenzerkrankung kaum vorstellbar wäre. Die Wahl unterschiedlicher Sprachen seitens vollkompetenter Akteur:innen würde zweifellos einen Fall interkultureller Kommunikation bedeuten, zugleich aber auch nicht derart reibungslos verlaufen, sondern schnell das oben angesprochene Krisenpotenzial (Meyer 2016) entfalten. Das Gespräch zwischen Elisabeth und Mehmet verläuft gemäß der von Meyer (2014) mit Blick auf Demenz vorgenommenen Dimensionalisierung des Interaktionsbegriffs auf formal-prozeduraler Ebene ohne Zwischenfälle ab. Es bezieht sich zumindest diesbezüglich auf geteiltes Wissen (von Interaktionskonventionen), offenbart aber nur im Ansatz inhaltlich-semantiche Gesprächsanschlüsse – z.B. im Rahmen der Verabschiedung –, die sich jedoch aus der Kenntnis jener formalen Interaktionsnormen ableiten lassen und die durch Affizierung (Meier zu Verl 2023) unterstützt werden. Im gegebenen Kontext entscheidend ist aber, dass gemäß dem eingeführten Verständnis keine interkulturelle Kommunikation vorliegt. Es gibt keinerlei Grund zu der Annahme, dass Zurechnungen auf Kultur in der betreffenden Situation relevant werden oder überhaupt gegeben sind. Das veranschlagte

⁹ Die Intersektionalitätsforschung zielt auf eine mehrdimensionale Betrachtung sozialer Ungleichheit (Winker und Degele 2009), die im hier gegebenen Kontext über das Zusammenspiel von Kultur und Demenz gegeben ist.

Verständnis von interkultureller Kommunikation muss deshalb keineswegs verworfen werden, das angeführte Beispiel verdeutlicht aber, dass im Falle der Kommunikation zwischen Menschen mit Demenz in beobachtender Perspektive vorgenommene Zurechnungen nicht ohne Weiteres auf die kommunizierenden Akteur:innen übertragen werden können. Oder anders formuliert: Interaktionskonstellationen wie die beschriebene führen uns besonders gut vor Augen, dass derartige Rückschlüsse grundsätzlich problematisch sind, denn auch in anderen Konstellationen sind die beobachtend und thematisierend getroffenen Unterscheidungen den kommunikativ Handelnden nicht als Motive zuzurechnen (Loenhoff 2003).

Eine Interaktion als ›interkulturell‹ zu bestimmen, erweist sich letztlich in mehrerlei Hinsicht als schwierig. So ist aus der Beobachterperspektive eine Zurechnung (beispielsweise von Missverständnissen) auf Kultur nur dann eindeutig identifizierbar, wenn diese Zuschreibung expliziert wird (siehe oben). In diesem Fall ist aber bereits eine Verschiebung von Modi des Wissens involviert, in deren Rahmen der Vollzug interkultureller Kommunikation bereits von einer kulturvergleichend-reflektierenden Thematisierung (der kulturbezogenen Interaktion im weiter unten beschriebenen Sinne) dominiert wird. Methodologisch naheliegend ist zwecks Erfassung interkultureller Kommunikation daher eine Ergänzung von Interaktionsanalysen und Beobachtungsprotokollen durch Interviews, die es erlauben, die Akteur:innen gezielt zur Reflexion der von ihnen in einer spezifischen Situation zugrunde gelegten Zuschreibungskategorien zu bewegen. Auch in diesem Fall kommt man aber nicht umhin, in Rechnung zu stellen, dass im Zuge einer Explikation impliziter Vollzüge eine Übersetzungsleistung seitens der Akteur:innen zu erbringen ist. Das oben angeführte Beispiel der Interaktion zwischen Menschen mit Demenz schafft in mehrerlei Hinsicht Klarheit: Es lädt dazu ein, eine kommunikative Betrachtungsweise einzunehmen, wenn die Interaktion (a) *zwischen Menschen ohne Demenz* oder (b) *zwischen Menschen mit Demenz und Menschen ohne Demenz* stattfindet. Interkulturelle Kommunikation liegt dann vor, wenn in Erfahrung zu bringen ist, dass mindestens ein:e Beteiligte:r die Ausdrucksbewegungen des jeweiligen Gegenübers auf kulturelle Differenz zurechnet. Dementsprechend wäre auch der Fall einer Zurechnung auf unterschiedliche Kulturkonzepte (herkunftsbezogen auf der einen Seite und biografiebezogen auf der anderen Seite) begrifflich unproblematisch, und selbst die (krankheitsbezogenen) Fremdheitserfahrungen im Umgang mit Menschen mit Demenz ließen sich dem Konzept subsumieren. In der Betrachtung von Interaktionen (c) zwischen Menschen mit Demenz muss mit Fortschreiten der Erkrankung hingegen verstärkt die Beobachterperspektive eingenommen werden. Zuschreibungen auf symbolische Konzepte sind womöglich nicht mehr gegeben oder können nicht mehr erfragt

werden und eine Reziprozität der Perspektiven (Kongruenz der Relevanzsysteme, Austauschbarkeit der Standpunkte; Schütz 1962, 1974) kann in der wissenschaftlichen Betrachtung nicht mehr ohne Weiteres veranschlagt werden.

3.2 Kulturbezogene Interaktion

Kulturbezogene Kommunikation soll hier von interkultureller Kommunikation dadurch abgegrenzt sein, dass zwingend eine *Thematisierung* kultureller Kategorien stattfindet. Im Rahmen dieser Thematisierung kann die eigene Kultur adressiert werden, ebenso können Eigenschaften auf andere (fremde) Gruppen und ihnen zugeordnete Akteur:innen – *mit denen* oder *über die* kommuniziert wird – zugerechnet werden. Kulturbezogene Kommunikation betrifft somit einen expliziten (oder impliziten¹⁰) Kulturvergleich, der aus dem interkulturellen Kontakt erst erwächst, zugleich aber Einfluss auf wiederkehrende Kontakte nehmen kann. Ein interkultureller Kommunikationsprozess kann durch die involvierten Fremdheitserfahrungen und die damit verwobenen Konfliktpotenziale mitunter in kulturbezogene Kommunikation übergehen, wenn die Situation reflektiert und das auf divergierende Kulturzugehörigkeiten zugerechnete Problem explizit thematisiert wird. Im Kontext des Feldaufenthalts in der multikulturellen Senioreneinrichtung war kulturbezogene Kommunikation in Gesprächen mit dem Personal (teilweise auch in Gesprächen mit Angehörigen) besonders präsent, auch weil gegenüber den betreffenden Personen der Kontext der Studie offengelegt wurde. Die nachfolgende Passage entstammt einem *walk along*-Interview mit der Mitarbeiterin Merve, die im Rahmen eines dualen Studiums an drei Tagen je Woche mit verschiedensten Aufgaben in der Pflegeeinrichtung betraut wird:

Interviewauszug 2: Also viele [türkeistämmige Bewohner:innen] sind offener gegenüber den Türkischstämmigen [Mitarbeiter:innen] und können sich total halt ausleben in Wort und allem. Und bei den Deutschen ist das immer so, weil die [türkeistämmigen Bewohner:innen] sich, weil die auch diese Sprachbarriere haben, können die sich nicht so verständigen und da haben die halt nicht so viele Erwartungen. Aber von den türkischstämmigen Pflegemitarbeiterinnen wird halt erwartet: Ja, du musst mir das machen, weil wir sind aus einer Kultur und du bist verpflichtet, mir zu helfen, und ja.

¹⁰ Die Benennung kultureller Kategorien ist zwingend explizit, der Vergleich kann jedoch insofern teilweise implizit bleiben, als nicht notwendigerweise eine explizite Gegenüberstellung erfolgen muss. So wird im Rahmen der Aussage *Das ist ja üblich in unserer Kultur* kein expliziter Bezug zu anderen Kulturen hergestellt, die explizite Referenz auf die eigene Kultur impliziert aber eine Abgrenzung von einer spezifischen anderen Kultur oder von anderen Kulturen im Allgemeinen.

Die Dominanz herkunftsbezogener Kategorien in dieser Passage ist dem Umstand geschuldet, dass jene Kategorien im betreffenden Gespräch bereits etabliert waren; die herkunftsbezogene Ausdeutung – die im Interview mit dem Einrichtungsleiter ausblieb – erfolgte jedoch durch die Interviewte selbst. Demgemäß wird auch in der obigen Passage eine weitgehende Synonymisierung von *Migrationshintergrund* (›gegenüber den Türkischstämmigen‹) und *kulturellem Hintergrund* (›wir sind aus einer Kultur‹) sichtbar. Als ›kulturbezogen‹ kann die ablaufende Kommunikation aufgrund der Thematisierung von Kultur und semantisch mit Kultur assoziierten Kategorien klassifiziert werden. Jene Kategorien sind in diesem Fall herkunftsbezogen, können potenziell aber auch andere Ausprägungen aufweisen. Auffällig ist im Rückbezug auf das Interview mit dem Einrichtungsleiter (siehe Interviewauszug 1), dass er den Bezug zwischen Kultur und biografiebezogenen Aspekten stets explizit herstellt bzw. herstellen muss, während im hier angeführten Beispiel eine implizite, möglicherweise unbewusste Gleichsetzung von Kultur und Herkunft erfolgt, die die Dominanz herkunftsbezogener Kategorien in alltagsweltlichen Bezügen zusätzlich untermauert.

Im Gegensatz zur interkulturellen Kommunikation kann die kulturbezogene Kommunikation nicht nur in einer (nicht auf einen spezifischen alltagsweltlichen Kulturbegriff festgelegten) kulturell heterogenen, sondern ebenso in einer kulturell homogenen Konstellation stattfinden. Mit anderen Worten: Die Beteiligten müssen sich nicht notwendigerweise divergierende kulturelle Hintergründe zuschreiben, damit von kulturbezogener Kommunikation die Rede sein kann. Es genügt, wenn sie Kultur und mit ihr assoziierte Größen thematisieren. Sofern diese thematisierenden Bezugnahmen in ihrer Ausprägung auf eine – bezogen auf den sich selbst zugeschriebenen kulturellen Hintergrund – divergierende Kulturzugehörigkeit des Gegenübers zugerechnet werden, kann die kulturbezogene Kommunikation aus interkultureller Kommunikation hervorgehen. Erst in kulturbezogener Kommunikation können Stereotype (kulturvergleichend) entstehen; so strebt auch Merve in der oben angeführten Passage nach (alltagstheoretischen) Verallgemeinerungen ihrer Erfahrungen im kommunikativen und extrakommunikativen Umgang mit (interkultureller) Kommunikation. Zugleich ist die kulturvergleichende Kommunikation aber auch jener Modus, in dem sich regelmäßig der Versuch offenbart, Stereotypen entgegenzuwirken. So bewegt sich auch der Diskurs zu kultursensibler Altenpflege auf der Ebene kulturbezogener Kommunikation, ohne kritisch zu reflektieren, dass auf dieser Ebene der Kommunikation mit ihren spezifischen Modi des Wissens erst der Nährboden für die Potenzierung jener Stereotype bereitet wird, die es eigentlich abzubauen gilt.

3.3 Kulturspezifische Kommunikation

Feldnotiz 6 (das deutsch-türkische Gespräch; siehe oben) ist weder als interkulturelle noch als kulturbezogene Kommunikation einzuordnen, sondern stellt insofern einen interessanten Fall dar, als divergierende gruppenspezifische Ausdrucksbewegungen (in diesem Fall vornehmlich auf sprachlicher Ebene) aufeinandertreffen, jedoch demenzbedingt in einem kulturübergreifend funktionierenden, formale und prozedurale Aspekte betreffenden Regelwerk kommunikativen Verhaltens aufgehen und dadurch unproblematisch bleiben. Grundsätzlich betrifft kulturspezifische Kommunikation eine intrakulturelle Konstellation. Sie lässt sich als solche nur beobachtend oder die Kommunikation reflektierend ausmachen, indem sie fundiert in eigenen oder mitgeteilten Erfahrungen kulturvergleichend in den Blick genommen wird. Die kulturspezifisch kommunizierenden Akteur:innen selbst nehmen diese vergleichende Perspektive im Zuge des Kommunikationsprozesses nicht ein – sobald sie es tun, liegt erneut eine kulturbezogene Kommunikation (hier in einer kulturell homogenen Konstellation) vor. Im institutionellen Setting der multikulturellen Pflegeeinrichtung ist kulturspezifische Kommunikation von Bedeutung, wenn verschiedene Konstellationen in den Blick geraten und infrage steht, inwiefern Pflegekraft und Bewohner:in den Kommunikationsprozess auf spezifische Weisen gestalten, wenn wechselseitig (k)eine kulturelle Heterogenität angenommen wird. Orientiert an einem herkunftsbezogenen und mit Migrationserfahrungen verknüpften Kulturbegriff¹¹ ließe sich beispielweise fragen, wie sich die Kommunikation gestaltet, wenn Pflegekraft und Bewohner:in über einen spezifischen Migrationshintergrund verfügen, welche Unterschiede zu einer Kommunikation zwischen Pflegekraft und Bewohner:in ohne Migrationshintergrund bestehen und welche Besonderheiten sich gegenüber (variablen) interkulturellen Konstellationen ergeben. Ein alltagsweltlich fundierter Vergleich zwischen kulturspezifischen und interkulturellen Konstellationen ist bereits in Interviewauszug 2 angesprochen, wenn Merve – *kulturbezogen* – berichtet, dass türkeistämmige Bewohner:innen türkeistämmige Pflege- und Betreuungskräfte – in *kulturspezifischer Kommunikation* – mit besonders großen Erwartungen konfrontieren, die sie in *interkulturellen* Konstellationen nicht hegen. Die im Rahmen des

11 Bis hierhin sollte deutlich geworden sein, dass die Orientierung an herkunftsbezogenen Kategorien in der alltagsweltlichen Praxis der Pflegeeinrichtung gegenüber Bezugnahmen auf andere Kulturkonzepte dominiert. Dennoch wurde mit Blick auf verschiedene Konstellationen in den vorgetragenen Beispielen nicht auf ein spezifisches Alltagskonzept von Kultur referiert, wenn die Akteur:innen nicht selbst eine Explikation vornahmen. Einzig die Namen der betreffenden Akteur:innen wurden etymologisch an die tatsächlichen Namen angelehnt. An diesem Punkt ergibt sich also die Gelegenheit zu reflektieren, welche Kategorien man beim Lesen dieses Beitrags allein auf dieser Grundlage selbst veranschlagt hat.

Feldaufenthalts regelmäßig beobachtete Neigung vieler türkeistämmiger Pflegekräfte, verstärkt auf türkeistämmige Bewohner:innen zuzugehen, muss demnach nicht notwendigerweise eine intrinsische Priorisierung der ›eigenen Leute‹ bedeuten, sondern könnte ebenso normativ mit dem Wissen um die besondere Erwartungshaltung dieser Bewohner:innen begründet werden.

4 Abschlussbetrachtung

Ein systematischer Vergleich verschiedener kulturspezifischer und interkultureller Konstellationen – die jeweils auch in kulturbezogene Kommunikation übergehen können – steht noch aus (und wird im Zuge des Projekts *Kommunikation – Demenz – Migration* angestrebt). Im Rahmen dieses Beitrags wurde aber das begriffliche Gerüst erarbeitet, um einem solchen Unterfangen zu begegnen. Auf der Grundlage eines (universalistischen) analytischen Kulturbegriffs, der Kommunikation in ihrer Bedeutung als Aushandlungsort von Kulturkonzepten zentral stellt und in diesem Rahmen zwischen *interkultureller*, *kulturbezogener* und *kulturspezifischer* Kommunikation differenziert, können spezifische alltagsweltliche Ausprägungen von Kulturverständnissen und -bezügen erfasst werden. Den Akteur:innen folgend konnte im institutionellen Setting der multikulturellen Altenpflege die Dominanz eines herkunftsbezogenen Kulturbegriffs herausgearbeitet werden, die allenfalls episodenhaft von institutionell erwünschten biografiebezogenen Konzepten durchbrochen wird. Ähnlich den im internationalen Diskurs etablierten Modellen transkultureller Pflege (siehe Leininger 1991; Campinha-Bacote 2002; Purnell 2005; Giger und Davidhizar 2008) reagiert die kultursensible Altenpflege auf eine geringere Inanspruchnahme von Pflege- und Hilfsangeboten durch Menschen mit Migrationshintergrund, referiert demgemäß aber schon in ihrer Anlage auf herkunftsbezogene Kategorien, die – wie nicht nur die oben angeführten Beispiele aus der Pflegeeinrichtung, sondern auch andere öffentliche und mediale Diskurse (z.B. aktuelle Migrationsdebatten) zeigen – allgegenwärtig sind. Es mag der verstärkt aufkeimenden Kritik an ausbleibenden Reflexionsbemühungen geschuldet sein, dass Bestrebungen nach einem institutionell verankerten personen- bzw. biografiezentrierten Kulturkonzept im Bereich der Pflege intensiviert wurden. Letzteres weiß sich aber weder gänzlich von herkunftsbezogenen Kategorien zu lösen, noch kann es sich in der Praxis etablieren. Die Ambivalenz der im Pflegediskurs vorgetragenen Konzepte mag aber auch durchaus erwünscht sein, denn letztlich muss man den ursprünglich identifizierten und von herkunftsbezogenen Kategorien getragenen Herausforderungen noch immer begegnen.

Das Begriffsinventar eignet sich aber nicht nur, um die Aushandlung und das Verhältnis verschiedener alltagsweltlicher Kulturkonzepte nachzu-

zeichnen, sondern kann darüber hinaus Anwendung finden, um die Spezifika der Interaktion *mit* sowie *zwischen* Menschen mit Demenz – entlang von Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie Fremdheitserfahrungen – zu erfassen und der intersektionalen Verschränkung von *Kultur*, *Demenz* und *Alter* Rechnung zu tragen. Mit der hier nur tangierten Alterskategorie kommt ein weiteres alltagsweltlich bestimmtes, kontextspezifisch variabel gedeutetes Konzept hinzu, das bereits an anderer Stelle (Mollenhauer 2023a) in den analytischen Raum überführt wurde, dessen Verhältnis zum hier beschriebenen kommunikativ fundierten Kulturkonzept in zukünftiger Begriffsarbeit aber noch einer näheren Bestimmung bedarf. Kommunikationsempirisch eröffnet sich auf der Grundlage der angestellten Überlegungen somit ein breit gefächertes Feld mit einer Vielzahl potenzieller Fragestellungen, die weit über die in der bisherigen (Kommunikations-)Forschung gesetzten Schwerpunkte (wie Bi- und Multilingualismus) hinausgehen, deren methodische Bearbeitung aber einer stetigen Verzahnung mit theoretischen Überlegungen bedarf, um unreflektierte Forderungen nach Kultursensibilität als solche zu erkennen, zugleich aber die Orientierungen der Alltagsakteur:innen berücksichtigen zu können. Auch die im Alltag präsenten Formen von Diskriminierung lassen sich in ihren Bezügen zu Diskursen und individuellen Deutungsmustern erst im Detail verstehend nachvollziehen, wenn sie (wie hier mit dem kommunikativ fundierten Kulturbegriff geschehen) in den analytischen Raum überführt werden. Die auf diesem Wege gewonnenen Erkenntnisse müssen in einem weiteren Schritt – z.B. im Anschluss an das von Dagmar Domenig (2021) in den Pflegekontext eingebrachte Modell der transkategorialen Kompetenz – in (pflege-)praktische Konzepte übersetzt werden, um auf den (Pflege-)Alltag zurückwirken zu können. Dass Kategorien wie Herkunft, Ethnie und Religion nicht um ihrer selbst willen bemüht werden sollten, steht außer Frage; angesichts der hier nachgezeichneten Alltagskonzepte bedarf es aber auch einer realistischen Erwartungshaltung: Wenn Sozialisationsverläufe durch Interaktionen und gesellschaftliche Diskurse von herkunftsbezogenen Kategorien geprägt sind, wird eine alltagsweltliche Entkopplung von Kultur und Herkunft (wie auch eine grundsätzliche Befreiung von herkunftsbezogenen Kategorien) nicht erst im Kontext der institutionellen *Altenpflege* gelingen können.

Literatur

- Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenpflege, Hrsg. 2002. *Für eine kultursensible Altenpflege. Eine Handreichung*. Köln.
- Balibar, Étienne, und Immanuel Wallerstein. 1990. *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument.

- Beck, Stefan. 2009. Vergesst Kultur – wenigstens für einen Augenblick! Oder: Zur Vermeidbarkeit der kulturtheoretischen Engführung ethnologischen Forschens. In *Kultur – Forschung. Zum Profil einer volkskundlichen Kulturwissenschaft*, Hrsg. Sonja Windmüller, Beate Binder, und Thomas Hengartner, 48–68. Münster: Lit-Verlag.
- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann. 2012. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 24. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bock, Katharina. 2019. Ethnografisches Protokollieren – Erkenntnisabsichten und sprachlich-stilistische Gestaltungsprinzipien. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 20 (1): Art. 6.
- Bojadžijev, Manuela. 2015. Rassismus ohne Rassen, fiktive Ethnizitäten und das genealogische Schema. Überlegungen zu Étienne Balibars theoretischem Vokabular für eine kritische Migrations- und Rassismusforschung. In *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*, Hrsg. Julia Reuter und Paul Mecheril, 275–288. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). 2005. *Handbuch für eine kultursensible Altenpflegeausbildung*. Berlin: BMFSFJ.
- Brandenburg, Hermann, und Helen Günther, Hrsg. 2015. *Lehrbuch Gerontologische Pflege*. Bonn: Hogrefe.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, und Boris Nieswand. 2020. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 3., überarb. Aufl. München: UVK.
- Bartlett, Ruth, und Tula Branelly. 2020. Using Walking Interviews to Enhance Research Relations with People with Dementia. *Ethics and Social Welfare* 14 (4): 432–442.
- Campinha-Bacote, Josepha. 2002. The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services. A Model of Care. *Journal of Transcultural Nursing* 13: 181–184.
- Depner, Anamaria. 2022. Combining Cultural Anthropology and Gerontology: A Reflection on the Term ›Culture‹ in Context with Aging and Migration. *GeroPsych* 35: 95–103.
- Depner, Anamaria. 2023. Kommunikation mit älteren und über ältere Menschen mit Migrationsgeschichte. Zur Kritik eines differenztheoretischen und herkunftsbezogenen Kulturbegriffs. In *Interaktion und Kommunikation im Alter. Interdisziplinäre Forschungsperspektiven*, Hrsg. Rafael Mollenhauer und Christian Meier zu Verl, 95–115. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Domenig, Dagmar, Hrsg. 2007. *Transkulturelle Kompetenz: Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. 2. Aufl. Basel: Huber.
- Domenig, Dagmar. 2013. Ein Kommentar zur transkulturellen Kompetenz. In *Wege zur transkulturellen Pflege. Mit Kommunikation Brücken bauen*, Hrsg. Barbara Harold, 53–57. Wien: facultas.
- Domenig, Dagmar, Hrsg. 2021. *Transkulturelle und transkategoriale Kompetenz. Lehrbuch zum Umgang mit Vielfalt, Verschiedenheit und Diversity für Pflege-, Sozial- und Gesundheitsberufe*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bern: Hogrefe.
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Deutsches Rotes Kreuz (DRK). 2024. <https://www.drk.de/>. Zugriff: 12.6.2024.
- Giger, Joyce, und Ruth E. Davidhizar. 2008. *Transcultural Nursing. Assessment and Intervention*. 5. Aufl. St. Louis, MO: Mosby.

- Göbel, Andreas. 2010. Die Kultur und ihre Soziologie. Wissenschaftssoziologische Überlegungen. In *Kultursoziologie. Paradigmen, Methoden, Fragestellungen*, Hrsg. Monika Wohlrab-Sahr, 397–414. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn, Kathrin. 2011. *Alter, Migration und Soziale Arbeit. Zur Bedeutung von Ethnizität in Beratungsgesprächen der Altenhilfe*. Bielefeld: transcript.
- Hall, Stuart. 1989. Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument* 178: 913–921.
- Höwler, Elisabeth. 2018. Beziehungsgestaltung in der Pflege. *Pflegezeitschrift* 71: 39–42.
- Kitwood, Tom. 2000. *Demenz. Der person-zentrierte Ansatz im Umgang mit verwirrten Menschen*. Bern: Huber.
- Kusenbach, Margarethe. 2003. Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography* 4 (3): 455–485.
- Leininger, Madeleine M. 1991. *Culture Care Diversity and Universality: A Theory of Nursing*. New York, NY: National League for Nursing Press.
- Lenthe, Ulrike. 2020. *Transkulturelle Pflege. Kulturspezifische Faktoren erkennen – verstehen – integrieren*. 3., überarb. Aufl. Wien: Facultas.
- Loenhoff, Jens. 2003. Kulturvergleich und interkulturelle Kommunikation. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch*: 105–114.
- Loenhoff, Jens. 2008. Zu einem reflexiven Konzept interkultureller Kompetenz. In *Audiatur et altera pars. Kommunikationswissenschaft zwischen Historiographie, Theorie und empirischer Forschung. Festschrift für H. Walter Schmitz*, Hrsg. Achim Eschbach, Mark A. Halawa, und Jens Loenhoff, 98–117. Aachen: Shaker.
- Meier zu Verl, Christian. 2020. Die alternde Migrationsgesellschaft. Untersuchungen zur intersektionalen Praxis kultursensibler Pflege. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 46 (2): 305–329.
- Meier zu Verl, Christian. 2023. Affizierung und Responsivität als Arbeit. Interaktionssoziologische Untersuchungen zur reflexiven Praxis der Demenzpflege. In *Interaktion und Kommunikation im Alter. Interdisziplinäre Forschungsperspektiven*, Hrsg. Rafael Mollenhauer und Christian Meier zu Verl, 169–201. Weilerswist: Velbrück.
- Meier zu Verl, Christian. 2024. Ethnografie der Demenz: Methodologische und methodische Anmerkungen. In *Qualitative Forschung mit Menschen mit Demenz*, Hrsg. Sonja Teupen, Jonathan Serbser-Koal, Franziska Laporte Uribe, Claudia Dinand, und Martina Roes, 116–136. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Christian. 2014. Menschen mit Demenz als Interaktionspartner. Eine Auswertung empirischer Studien vor dem Hintergrund eines dimensionalisierten Interaktionsbegriffs. *Zeitschrift für Soziologie* 43 (2): 95–112.
- Meyer, Christian. 2016. Interaktionskrisen oder anthropologische Normalität? Über liminale Interaktionen im 21. Jahrhundert. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 41: 75–95.
- Mollenhauer, Rafael. 2020. I don't feel old. Probleme einer gerontologischen Kommunikationsforschung. In *Sine ira et studio. Disziplinübergreifende Annäherungen an die Koordination des Handelns*, Hrsg. Robin Kurilla, Karin Kolb-Albers, Hannes Krämer, und Karola Pitsch, 227–245. Wiesbaden: Springer VS.
- Mollenhauer, Rafael. 2023a. Den Akteuren folgen? Eine kommunikationstheoretische Betrachtung des Altersbegriffs und ihre methodologischen Implikationen. In *Interaktion und Kommunikation im Alter. Interdisziplinäre Forschungsperspektiven*, Hrsg. Rafael Mollenhauer und Christian Meier zu Verl, 25–49. Weilerswist: Velbrück.
- Mollenhauer, Rafael. 2023b. Transcultural Competence: Present-at-hand and Ready-to-hand? A Communication Theory Approach. In *A Relational View on Cultural*

- Complexity. Implications for Theory and Practice*, Hrsg. Julika Baumann Montecinos, Tobias Grünfelder, und Josef Wieland, 131–146. Basel: Springer International.
- Monsees, Jessica, Wolfgang Hoffman, und Jochen R. Thyrian. 2019. Prävalenz von Demenz bei Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 52: 654–660.
- Paillon, Monika. 2010. *Kultursensible Altenpflege. Ideensammlung mit Fokus Demenz*. München: reinhardt.
- Purnell, Larry. 2005. The Purnell Model for Cultural Competence. *Journal of Multicultural Nursing & Health* 11: 7–15.
- Reckwitz, Andreas. 2010. Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In *Kultursoziologie. Paradigmen, Methoden, Fragestellungen*, Hrsg. Monika Wohlrab-Sahr, 179–205. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renz, Ursula. 2009. *Was denn bitte ist kulturelle Identität? Eine Orientierung in Zeiten des Populismus*. Basel: Schwabe Verlag.
- Saake, Irmhild. 2006. *Die Konstruktion des Alters. Eine gesellschaftstheoretische Einführung in die Altersforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schilder, Michael, und Hermann Brandenburg. 2020. Einführung in den Gegenstandsbereich der transkulturellen Pflege. In *Transkulturelle Pflege. Grundlagen und Praxis*, Hrsg. Michael Schilder und Hermann Brandenburg, 15–27. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schopf, Christine, und Gerhard Naegele. 2005. Alter und Migration. Ein Überblick. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 38 (6): 384–395.
- Schütz, Alfred. 1962. Common Sense and Scientific Interpretations of Human Action. In *Collected Papers* 1: 3–47. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, Alfred. 1974. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spradley, James P. 1980. *Participant Observation*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Strumpfen, Sarina. 2018. *Ältere Pendelmigranten aus der Türkei: Alters- und Versorgungserwartungen im Kontext von Migration, Kultur und Religion*. Bielefeld: transcript.
- Ungeheuer, Gerold. 2004. Kommunikative und extrakommunikative Betrachtungsweisen in der Phonetik. In *Sprache und Kommunikation*, Hrsg. Karin Kolb und H. Walter Schmitz, 128–146, 3., erw. und völlig neu eingerichtete Aufl. Münster: Nodus Publikationen.
- Winker, Gabriele, und Nina Degele. 2009. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.

Lydia Heidrich, Judith Jording und Anna Cornelia Reinhardt

(Re-)Produktion von Bildungsungleichheit im Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen

Zusammenfassung

Die Beschulung neu migrierter Schüler:innen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen erfolgt in der Regel zunächst in Vorbereitungsklassen, in denen die Kinder und Jugendlichen überwiegend oder ausschließlich Deutsch lernen, um sie für eine anschließende oder parallel stattfindende Beschulung in einer bereits bestehenden Regelklasse vorzubereiten. Dieser Übergang ist bildungsbiografisch bedeutend, aber bildungspolitisch wenig geregelt. Mithilfe einer Sekundäranalyse dreier qualitativer Forschungsprojekte wird dieser Übergang vor dem Hintergrund bildungsungleichheitsrelevanter Überlegungen betrachtet.

Schlagwörter

Übergang, neu migrierte Schüler:innen, Schule, Bildungsungleichheit, Vorbereitungsklassen, qualitative Forschung

Dr.in Lydia Heidrich, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen

Dr.in Judith Jording, Institut für Berufliche Lehrerbildung, FH Münster & AG Migrations- und Ungleichheitsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

Dr.in Anna Cornelia Reinhardt, Institut für Soziologie, Fakultät Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich Migrations- und Bildungssoziologie, TU Dortmund

Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Studies (ZMF) 2025 5 (2): 31–61, DOI: <https://doi.org/10.48439/zmf.385>

(Re-)Production of Educational Inequality in the Transition from Preparatory to Mainstream Classrooms

Abstract

In Germany, newly arrived students with little or no knowledge of German are initially enrolled in so-called introductory classes. In order to prepare the children and adolescents for the full transition to the mainstream classrooms, they are taught predominantly, sometimes even exclusively, the German language. The transition is significant for the educational trajectory of the newcomers. However, there are only few legal regulations for the transition phase. Using a secondary analysis of three qualitative research projects, this transition is analyzed in relation to theories of educational inequalities.

Keywords

Transition, newly arrived students, school, educational inequality, introductory classes, qualitative research

* * * * *

1 Einleitung

Alle Kinder und Jugendlichen, auch neu Migrierte¹ im schulpflichtigen Alter, haben in Deutschland ein Recht auf qualitativ hochwertige Bildung (siehe insb. Artikel 28 und 29 UN-Kinderrechtskonvention; vgl. Funck/Ciesielski 2025). Neu Migrierte mit geringen deutschen Sprachkenntnissen werden zumeist in (teil-)separierten Klassenkontexten, sogenannten Vorbereitungsklassen², beschult. Diese als zeitlich begrenzte Sonderbeschulungsform konzipierten Maßnahmen werden bildungspolitisch mit dem Argument legitimiert, dass der Übergang ins Regelsystem durch die in den Vorbereitungsklassen organisierte Vermittlung der deutschen Sprache ermöglicht wird. Wie genau dieser Übergang in der schulischen Praxis gestaltet wird und

1 Wir nutzen die Bezeichnung *neu Migrierte* bzw. *neu migrierte Schüler:innen* für solche Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die vor kurzem selbst internationale Grenzen überschritten haben und nach Deutschland migriert sind. Sie haben ihre Bildungslaufbahn somit nicht mit der ersten Klasse in Deutschland begonnen.

2 Wir verwenden in diesem Beitrag den Begriff Vorbereitungsklassen und verweisen damit auf in den Ländern und Kommunen unterschiedlich bezeichnete Klassen wie internationale Vorbereitungsklassen, Vorkurse, Willkommensklassen usw.

welche Implikationen sich daraus für die Bildungsbiografien von neu migrierten Schüler:innen ergeben, wird in diesem Beitrag diskutiert.

Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass Übergänge im Kontext von Migration im Allgemeinen und schulische Übergänge im Besonderen keine »harmlosen Angelegenheit[en]« (Rieger-Ladich 2020, S. 207) darstellen. Nach Gomolla und Radtke (2002, S. 89 f.) handelt es sich bei schulischen Übergängen um organisational gerahmte Entscheidungsgelegenheiten, an denen Zugangsberechtigungen zu unterschiedlichen Bildungsräumen erteilt werden, die für Schüler:innen von hoher (bildungs-)biografischer Bedeutung sind. Übergangsentscheidungen sind eingebettet in zahlreiche Strukturen wie organisationale Routinen, vorangegangene Entscheidungen in Schule und Verwaltung, die lokalen Schullandschaften, freie Schulplätze, verfügbare pädagogische Fachkräfte sowie gesellschaftliche Diskurse zur Migration im Allgemeinen. An diesen Übergängen wird Kontingenz durch machtvollere Organisationen bearbeitet und soziale Ordnung hergestellt (siehe grundlegend Rieger-Ladich 2017).

Für schulpflichtige neu migrierte Kinder und Jugendliche entstehen spezifische Übergänge, die in dieser Form für Schüler:innen, die das deutsche Schulsystem von Beginn an durchlaufen, strukturell nicht vorgesehen sind. Dazu gehört der oft unterjährig stattfindende Einstieg in das Schulsystem. Wie dieser gestaltet ist und welche Möglichkeiten oder Hürden sich ergeben, hängt unter anderem vom aufenthaltsrechtlichen Status sowie den damit verbundenen landes- und bundesrechtlichen Regelungen und Vorgaben (vgl. Massumi et al. 2015, El-Mafaalani und Massumi 2019) wie auch vom Alter der Schüler:innen ab (vgl. SVR 2020). Gleichzeitig spielen Entscheidungen in kommunalen Schulverwaltungen und Schulen eine relevante Rolle bei der Frage, ob Bildungswege eröffnet oder verschlossen werden (vgl. Massumi 2019; Jording 2022; Heidrich 2024; Reinhardt 2024a). Darüber hinaus muss regelmäßig ein weiterer Übergang bewältigt werden, der ausschließlich für neu migrierte Schüler:innen besteht: der Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. Dieser Übergang ist bildungsbiografisch bedeutsam, da hier unter anderem über den Zeitpunkt, die Zielklasse, die Jahrgangsstufe, die Schulform sowie gegebenenfalls die Einleitung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen entschieden wird. Auch der – nicht nur symbolische – Status der Schüler:innen als zugehörig oder nicht zugehörig wird an dieser Stelle verhandelt.

Bisher liegen Einzelstudien vor, die sich in verschiedenen Bundesländern vor dem Hintergrund der spezifischen landespolitischen Regelungen mit der Ungleichheitsrelevanz dieses Übergangs befassen. Ein systematischer Vergleich qualitativer Erkenntnisse zur konkreten Ausgestaltung dieses Über-

gangs in der schulischen Praxis über mehrere Bundesländer hinweg fehlt jedoch bislang. Dieses Desiderat greift der vorliegende Beitrag auf.

Massumi (2019) analysiert die bildungspolitischen und schulrechtlichen Reaktionen der Bundesländer auf Migration von den 1970er bis zu den 2010er Jahren und konstatiert, dass keine »einheitliche[n] Regelungen und Leitlinien zur formalen sowie inhaltlichen schulischen Einbindung« (ebd., S. 98) neu migrierter Schüler:innen vorliegen. Trotz der uneinheitlichen Regelungen und Erlasslagen zeigt sich gleichzeitig, dass alle Bundesländer eines gemeinsam haben: Es fehlen Hinweise darauf, wie neu migrierte Schüler:innen langfristig in den Regelunterricht eingebunden werden können. Diese Regelungslücke erklärt Massumi u.a. damit, dass sich der Unterricht in Deutschland weiterhin »an linear aufbauenden – nationalen – Lehrplänen« orientiert (ebd.). Vor diesem Hintergrund fragen wir, inwiefern sich im Vergleich der Bundesländer Bremen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg Gemeinsamkeiten und Unterschiede in empirisch rekonstruierten schulischen Praxen ausmachen lassen. Dabei gehen wir davon aus, dass erst im Vergleich bundeslandbezogene Spezifika wie auch bundesweite Ähnlichkeiten sichtbar werden.

Für diesen Beitrag wurde eine Analyse in Anlehnung an eine sekundäranalytische Verfahrensweise vorgenommen, deren Bedeutung in der qualitativen Sozialforschung zunehmend wächst.³ Sekundäranalytische Ansätze sollen nicht nur als die Analyse fremderhobener Daten verstanden werden, sondern auch als eine Möglichkeit, ursprüngliche Fragestellungen weiterzuverfolgen, neu zu formulieren und das Material aus neuen theoretischen Perspektiven zu analysieren (u.a. Logan 2019; Jansen et al. 2022). Diese Herangehensweise erlaubt es also, die ursprünglichen Fragestellungen zu erweitern, sodass das empirische Material gezielt unter einem spezifischen Erkenntnisinteresse zusammengeführt wird. Auf diese Weise werden in diesem Beitrag die Ergebnisse von drei Promotionsstudien (Jording 2022; Heidrich 2024; Reinhardt 2024a) nicht nur in ihrer Singularität gewürdigt, sondern mit Fokus auf einen Bundeslandvergleich auch kontextübergreifende Erkenntnisse zum Übergang neu migrierter, schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher in das (Regel-)Schulsystem aus einer bildungsungleichheitstheoretischen Perspektive gewonnen.

Die Forschungsprojekte befassten sich mit der Bildungssituation neu migrierter Schüler:innen im Kontext erhöhter Migrations- und Fluchtbewegungen unter anderem aus Syrien in den Jahren 2015 bis 2018 in den Bundes-

3 Während Sekundäranalysen im quantitativen Paradigma bereits als etablierte methodische Vorgehensweise anerkannt sind, wird in der qualitativen Forschung verstärkt über deren methodische und methodologische Implikationen diskutiert (u.a. Medjedovic 2022).

ländern Nordrhein-Westfalen (Jording 2022), Bremen (Heidrich 2024) und Baden-Württemberg (Reinhardt 2024a). Angesichts des (erneuten) quantitativen Anstiegs der Anzahl von Schüler:innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit⁴ an Schulen in Deutschland, der auf globale Migrations- und Fluchtbewegungen unter anderem aus der Ukraine zurückzuführen ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2025), haben die gewonnenen Erkenntnisse weiterhin hohe Aktualität. So bleibt die vorübergehende Beschulung neu migrierter Kinder und Jugendlicher in Vorbereitungsklassen mit dem Ziel der (vollständigen) Einmündung in das reguläre Schulsystem nach wie vor deutschlandweit ein dominantes Vorgehen (vgl. Mediendienst Integration 2022; Kollender und Schwendowius 2025).

Der vorliegende Beitrag diskutiert daher in einer vergleichenden Analyse, wie sich der Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen konkret in der schulischen Praxis in den drei untersuchten Bundesländern vollzieht, welche Gemeinsamkeiten sich trotz unterschiedlicher regionaler Kontexte und landespolitischer Regelungen zeigen und inwiefern erkennbar werdende Muster als ungleichheitsrelevant gedeutet werden können. Zunächst wird vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsarbeiten die spezifische historische Kontinuität von Vorbereitungsklassen als Ad-hoc-Beschulungsmaßnahme aufgezeigt (Kap. 2). Anschließend erfolgt eine theoretische Einordnung des Übergangs von Vorbereitungs- in Regelklassen als bildungsungleichheitsrelevantes Phänomen (Kap. 3). Daraufhin werden die drei Forschungsprojekte sowie die daraus gewonnenen zentralen empirischen Befunde dargestellt (Kap. 4). In einer Gesamtschau der Erkenntnisse wird pointiert verdeutlicht, wie der Übergang in einem bundeslandübergreifenden Vergleich als komplexe und zugleich bildungsungleichheitsrelevante Situation für neu migrierte Schüler:innen interpretiert werden kann (Kap. 5). Abschließend wird die studienübergreifende Relevanz der präsentierten Befunde erläutert (Kap. 6).

2 Forschung zur Bildungsbeteiligung neu Migrierter

In der Bundesrepublik stieg die Zahl von ausländischen Kindern und Jugendlichen im Schulalter während der Zeit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte an. Zur Beschulung dieser jungen Menschen etablieren sich ab den 1970er Jahren in allen Bundesländern unterschiedliche Arten von Vorbereitungsklassen, die das Ziel hatten, die Schüler:innen auf die Teilhabe am

⁴ Wenngleich unter *nicht deutsche Staatsangehörigkeit* Kinder und Jugendliche fallen, die bereits in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, lässt sich aus dem Anstieg näherungsweise schließen, dass auch der Anteil neu migrierter Schüler:innen in den letzten Jahren deutlich angewachsen ist. Spezifische Zahlen zu neu migrierten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen liegen nur vereinzelt vor (vgl. El-Mafaalani et al. 2021, S. 2).

Regelunterricht vorzubereiten und gleichzeitig durch die Förderung von Herkunftssprachen deren »Rückkehrfähigkeit« (Czock 1993, S. 69) aufrechtzuerhalten. Hierzu gehörten auch separierte Klassen, in denen die Kinder und Jugendlichen nach Herkunftssprachen getrennt unterrichtet wurden, sowie Klassen, die nicht auf den Übergang ins Regelsystem, sondern auf den Verbleib in getrennter Beschulung ausgelegt waren (u.a. sogenannte Vorbereitungsklassen in Langform in Nordrhein-Westfalen bis 1982, siehe KM NRW v. 24.05.1976 und v. 23.08.1982; sowie sogenannte Ausländerregelklassen in Berlin, siehe Steinmüller 1989). Die Erziehungswissenschaften reagierten in dieser Zeit zum einen mit Impulsen für die verbesserte Ausgestaltung der pädagogischen Praxis für diese Zielgruppe und zum anderen mit kritischen Kommentierungen der schulischen Angebote und bildungspolitischen Maßnahmen (vgl. Jungk 2021). In den 1980er Jahren verwiesen erste wissenschaftliche Publikationen auf mögliche ungleichheitsrelevante Auswirkungen der Beschulungspraktiken auf die ausländischen Kinder und Jugendlichen (vgl. Liebe-Harkort 1981; Boos-Nünning 1985). Für die 1990er Jahre analysierten Bommes und Radtke (1993), Radtke (1996), Diehm und Radtke (1999) sowie Gomolla und Radtke (2002) in Anschluss an die aus dem US-Kontext stammenden Theorien Institutioneller Diskriminierung (insb. Feagin und Booher Feagin 1986) organisationsspezifische Reaktionen und Eigenrationalitäten von Schule und wiesen darauf hin, dass Schlechterstellungen neu migrierter Schüler:innen nicht durch (vermeintliche) Eigenschaften der Schüler:innen, sondern durch das Schulsystem selbst erzeugt würden. Die Einrichtung von Vorbereitungsklassen wurde unter anderem als Ausgangspunkt für eine *Problemwahrnehmung* von neu migrierten Schüler:innen diskutiert (vgl. Gomolla und Radtke 2002, S. 182) und der schulische Umgang mit neuer Migration wurde, in Anlehnung an Lindblom (1959), als »alltägliches ›muddling through‹« (Bommes und Radtke 1993, S. 494) – d. h. als weniger von pädagogischen Konzepten als vielmehr von pragmatischen Entscheidungen geprägt – beschrieben.

Trotz dieser seit den 1980er Jahren wiederholt geäußerten Kritik am schulischen Umgang mit Migration haben sich die Schulen in Deutschland weiterhin nicht langfristig auf die Anwesenheit von neu migrierten Schüler:innen eingestellt. Massumi (2019) zeigt für die Zeit von den 1970er bis 2010er Jahren, dass die Entscheidungen der Kultusministerkonferenz keine pädagogischen Begründungen für organisatorische Maßnahmen enthalten, etwa zur Förderung individueller Kompetenzen der neu Migrierten. Vielmehr zielten diese Vorgaben in erster Linie darauf ab, Störungen des Regelsystems zu vermeiden und einen »monolingual-deutschen Habitus« im Sinne von Gogolin (1994) aufrechtzuerhalten (vgl. Massumi 2019, S. 95–99). Die kaum von pädagogischen Konzepten geleitete Beschulung in Vorbereitungs-

klassen ist bis heute erhalten geblieben und wurde insbesondere seit dem Jahr 2015 als Reaktion auf aktuelle Migrationsbewegungen erneut aktiviert (vgl. Brüggemann und Nikolai 2016). So wird stets von Neuem *unvorbereitet* auf Vorbereitungsklassen zurückgegriffen, und die von Diehm und Radtke (1999) herausgearbeiteten »administrativ-organisatorische[n] Ad-hoc-Lösungen« (ebd., S. 135) bleiben als spezifische historische Kontinuität erhalten.

Mit der erhöhten Migration nach Deutschland um das Jahr 2015 ist die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf die Situation neu Migrierter im Schulalter und deren Übergang in das Regelschulsystem deutlich angestiegen (siehe ausführlich El-Mafaalani et al. 2021; Heidrich und Jording [2026]). Für die hier durchgeführte Sekundäranalyse sind insbesondere qualitative⁵ Studien relevant, die schulische Übergänge im Kontext neuer Migration untersuchen.

In Studien zur Bedeutung von aufenthaltsrechtlichen Regulierungen wird der Übergang ins reguläre Bildungssystem analysiert (u.a. Korntheuer 2016; Funck 2024). In Studien mit Fokus auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Schule (u.a. Khakpour 2023; Plöger 2023; Knappik et al. 2025) wird der Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen als Teil machtvoller Sprachverhältnisse rekonstruiert. Untersuchungen zu Prozessen der Inklusion und Exklusion (u.a. Emmerich et al. 2016; Korntheuer 2016; Massumi 2019; Jording 2022) weisen darauf hin, dass Übergänge auf diskriminierungsrelevanten Selektionsentscheidungen in kommunalen Schulverwaltungen sowie auf Handlungs- und Ermessensspielräumen der Einzelschule beruhen. In praxistheoretischen Studien (u.a. Heidrich 2024; Schitow 2025) werden Übergänge in der Verwobenheit von schulischer Praxis und materialisierten bildungspolitischen Entscheidungen als ungleichheitsrelevant rekonstruiert. Transitionswissenschaftliche Studien (u.a. von Dewitz und Bredthauer 2020; Reinhardt und Becker 2022; Reinhardt 2024a, b; Warkentin 2024) rücken in den Fokus, wie Übergänge relational hergestellt, institutionell gerahmt und diskursiv in Bezug auf Wissens- und Zugehörigkeitsordnung über Migration und Bildung produziert werden.

Da staatliche Regulierungen einen starken Einfluss auf die öffentliche Schulbildung und die Schulpflicht haben, sind für den vorliegenden Beitrag insbesondere Studien zur Situation von neu Migrierten in Deutschland relevant. Gleichzeitig liegen selbstredend Forschungen zu anderen nationalstaat-

⁵ Zudem liegen inzwischen diverse quantitative Studien vor (u.a. de Paiva Lareiro 2019; Emmerich et al. 2020; Maurice und Will 2021; Kemper und Reinhardt 2022), in denen die Schlechterstellung neu migrierter Kinder und Jugendlicher im deutschen Bildungssystem aufgezeigt wird. Da sich diese Studien nicht mit der Prozessierung des Übergangs von Vorbereitungsklassen ins Regelsystem befassen, wird auf eine ausführliche Darlegung dieser quantitativen Studien verzichtet.

lichen Kontexten vor (zur Übersicht siehe Bunar 2018), die ähnliche Fragestellungen zur Bedeutung von Übergängen diskutieren und vergleichbare Herausforderungen für neu migrierte Schüler:innen in den jeweiligen Schulsystemen aufzeigen (siehe u. a.: zu Österreich Dausien et al. 2020 sowie Khakpour 2023; zu den USA Lukes 2021; zu Norwegen Hilt 2017). Diese und weitere international vergleichende Studien zu neu migrierten Schüler:innen (u.a. Korntheuer 2016; Cudak 2017; Panagiotopoulou und Rosen 2018; tom Dieck und Rosen 2023; Leone-Pizzighella et al. 2025; Le Pichon 2025) sind für die hier vorgenommene Sekundäranalyse also insofern anregend, als durch die Methode des Vergleichens die Spezifika der jeweiligen Systeme herausgearbeitet werden können.

Bundesländervergleichende Studien für Deutschland liegen bisher nur vereinzelt vor. Korntheuer und Damm (2020) vergleichen bildungspolitische Dokumente, betrachten jedoch nicht die schulische Praxis. Kollender und Schwendowius (2025) rekonstruieren institutionalisierte schulische Routinen im Umgang mit aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen in zwei Bundesländern, führen aber keinen systematischen Vergleich dieser durch. Funck und Ciesielski (2025) haben bundesweit Erstaufnahmeeinrichtungen hinsichtlich des Bildungszugangs dort lebender geflüchteter Schüler:innen untersucht. Sie zeigen beispielsweise, dass unterschiedliche Regelungen zur Schulpflicht dazu führen, dass Schüler:innen bei einer früh einsetzenden Schulpflicht – auch bereits in Erstaufnahmeeinrichtungen – deutlich schneller Zugang zu Bildung und qualitativ hochwertigen Angeboten erhalten.

An diesem hier deutlich werdenden Desiderat eines bundeslandvergleichenden Blicks auf die ungleichheitsrelevante Bildungspraxis an Schulen, insbesondere im Hinblick auf den Übergang neu migrierter Schüler:innen in das Regelschulsystem, setzt der vorliegende Beitrag an. Dabei werden auch die unterschiedlichen bildungspolitischen Regulierungen in Rechnung gestellt werden.

3 Bildungsungleichheit und Übergang

Mit Emmerich und Hormel (2017, S. 103) verstehen wir unter der in dieser Sekundäranalyse angelegten bildungsungleichheitstheoretischen Perspektive »zunächst eine strukturelle Ungleichverteilung von Bildungsabschlüssen oder Bildungsergebnissen zwischen sozialen Gruppen, die wiederum alloкатive Ungleichheit zur Folge hat«. Schulische Ungleichheitsverhältnisse beziehen sich jedoch nicht nur auf den Erwerb von Bildungszertifikaten, sondern auch auf subjektive Teilhabemöglichkeiten (u.a. Thieme 2020) sowie auf Fragen der Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. Honneth 1994) und schulischer Teilhabe sowohl auf formaler, non-formaler als auch informeller Ebene (vgl.

Reinhardt und Becker 2022, S. 116), die alle als miteinander verwoben zu betrachten sind.

Zahlreiche Studien belegen immer wieder die Bildungsungleichheit im allgemeinbildenden Schulsystem in Deutschland, was insbesondere die meritokratische Selbstbeschreibung der Schule infrage stellt (u.a. Lewalter et al. 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024; Stanat et al. 2025). Wie diese Ungleichheit erklärt werden kann, ist jedoch wissenschaftlich umstritten. So gehen Erklärungsansätze von disparaten Grundannahmen aus und verweisen beispielsweise auf *Selbstselektionen* und rationale Bildungsentscheidungen von Schüler:innen und ihren Familien, auf die Bedeutung kultureller Milieus, auf die Diskriminierungsrelevanz machtvoller Ungleichheitsideologien und die Reproduktion von Eliten oder auf institutionell verankerte Diskriminierungen als Ergebnis von in Organisationen etablierten Strukturen, Regeln, Routinen etc. (vgl. Hasse und Schmidt 2021). Wir folgen im Weiteren einer Perspektive, mit der davon ausgegangen wird, dass Bildungsungleichheit nicht maßgeblich auf der Ebene von Individuen, d. h. den Schüler:innen und ihren Eltern im Sinne einer Selbstselektion, erzeugt wird, sondern vielmehr durch intentionale wie auch nicht-intentionale, offene und versteckte Diskriminierungsstrukturen innerhalb des Bildungssystems hervorgebracht wird (vgl. Emmerich und Hormel 2015). Diskriminierung fassen wir dabei in Rückgriff auf Scherr (2017, S. 40 f.) als ein soziales Phänomen, das nicht nur auf individueller Ebene als Vorurteil, sondern in seiner gesamtgesellschaftlichen und strukturellen Ausdehnung untersucht werden muss.

Zudem gehen wir davon aus, dass Bildungsungleichheit und ihre multifaktorielle Entstehung insbesondere in schulischen Übergängen (re-)produziert wird. Hierbei lassen sich Übergänge, die in diesem Beitrag fokussiert werden, zunächst als soziale Zustandswechsel innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen beschreiben, die von Individuen und/oder Gruppen vollzogen werden. In der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung sind Übergänge in Bezug auf die Herstellung sozialer Integration, Zugehörigkeit und Teilhabe (vgl. Ahmed et al. 2013) sowie auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für Bildungsbiografien und -prozesse relevant (u.a. Hof 2013; Hinrichsen 2022). Zudem werden durch Übergänge soziale Ordnungsverhältnisse und »Vorstellungen der Gestaltbarkeit des Lebenslaufs« (Wanka et al. 2020, S. 11) verhandelt sowie »Artikulationen gesellschaftlicher und individueller Ungewissheiten« (ebd.) bearbeitet. Dabei werden nicht nur Ungleichheits-, Macht- und Differenzverhältnisse, sondern auch gesellschaftliche Ordnungen und Normalitätsvorstellungen eines dominanten Lebensverlaufs (re-)produziert (vgl. Hinrichsen und Reinhardt 2025, S. 4).

Übergänge werden innerhalb des Bildungssystems einerseits in ihrer vertikalen Dimension betrachtet, etwa beim Wechsel vom Primar- in den Se-

kundarbereich I (u.a. Gomolla und Radtke 2002). Diese Übergangsperspektive ist eng mit dem Konzept des »institutionalisierten Lebenslaufs« (Kohli 2003) verbunden, der die zeitliche Kontinuität und Abfolge innerhalb des Bildungssystems untersucht. Andererseits können Übergänge im Kontext von neuer Migration auch als horizontale Transitionsphänomene gelesen werden. Diese Phänomene liegen quer zu einer altersspezifischen Gliederung und den damit einhergehenden aufeinanderfolgenden Bildungssegmenten des dominanzgesellschaftlichen Normallebenslaufs (vgl. Schroeder und Seukwa 2018, S. 141). Der Übergang von neu migrierten Schüler:innen in das Regelschulsystem bzw. in eine Regelklasse kann dafür exemplarisch angeführt werden. Dieser ist vor dem Hintergrund ungleicher Bildungschancen besonders relevant, da der Übergang quer zu einer schulischen (Normal-) Ordnung und damit zum institutionell vorgesehenen Bildungsverlauf steht. Hierbei werden zentrale Entscheidungen getroffen – etwa wann oder ob der Übergang in die Regelklasse erfolgen kann, in welche Jahrgangsstufe und/oder Klasse die Schüler:innen wechseln und ob sie an der zugewiesenen Schulform und dem Bildungsgang verbleiben. Eine solche bildungsungleichheitstheoretische Lesart auf dieses Übergangsphänomen bedeutet für unseren Forschungskontext zu neu migrierten Schüler:innen, dass die Frage nach potenziellen Ungleichheiten für diese Schüler:innen einer komplexen Forschung bedarf, mit der unterschiedliche Faktoren in der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in den Blick geraten können. Die multifaktorielle Herstellung von Bildungsungleichheit in diesem Übergang wird deshalb im Folgenden durch eine sekundäranalytische Betrachtung von drei rekonstruktiven Forschungsarbeiten empirisch beleuchtet.

4 Drei empirische Perspektiven auf den Übergang

Die Grundlage der Sekundäranalyse bilden drei qualitativ empirische Dissertationsprojekte (Jording 2022; Heidrich 2024; Reinhardt 2024a). Diese Studien unterscheiden sich in ihren methodologischen Ansätzen, theoretischen und methodologischen Verortungen und Analyseverfahren sowie den betrachteten Beschulungsmodellen und Schulformen, die jeweils in unterschiedlichen Bundesländern angesiedelt sind (siehe Tabelle).

Wir spitzen im Folgenden die vielschichtigen Befunde der Arbeiten jeweils im Hinblick auf die Frage zu, welche besondere Perspektive auf den Übergang und die damit einhergehende empirische Erkenntnis in Bezug auf die Ungleichheitsrelevanz des Übergangs deutlich werden. Einführend werden die rechtlichen Rahmenbedingungen der Beschulung neu migrierter Schüler:innen und für den Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse in den einzelnen Bundesländern skizziert. Dabei weisen wir auf Ähn-

lichkeiten wie auch bundeslandspezifische Besonderheiten in der Ausgestaltung hin.

Tabelle: 1 Überblick über die drei Forschungsprojekte

	Schule – Migration – Übergang	Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen	Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme
Autorin	Reinhardt (2024a)	Heidrich (2024)	Jording (2022)
Bundesland	Baden-Württemberg	Bremen	Nordrhein-Westfalen
Sample	2 Gesamtschulen 1 Verbundschule (drei Städte) Teilintegrative Beschulungsmodelle	1 Gesamtschule 1 Schulverwaltung (eine Stadt) Teilintegratives Beschulungsmodell	6 Grundschulen 2 Schulverwaltungen (zwei Städte) Teilintegrative und parallele Beschulungsmodelle
Erhebungszeitraum	03/2017 – 08/2018	01/2017 – 05/2018	04/2015 – 02/2017
Erhebungs- & Auswertungsmethode	Ethnografie Situationsanalyse	Ethnografie Grounded Theory	(Gruppen)Interviews Dokumentarische Organisationsforschung als funktionale Analyse
Theoretischer Bezugspunkt	Situationsanalyse als Theorie-Methoden-Paket; Doing Transitions-Ansatz, Differenz- und Übergangstheorien	Theorien sozialer Praktiken aus differenzierungstheoretischer Perspektive	Theorien institutioneller Diskriminierung, Differenzierungstheorien

Quelle: eigene Darstellung.

In der Dissertationsstudie von Reinhardt (2024a) wird durch eine ethnografisch versierte Situationsanalyse prekäre Teilhabe(-möglichkeiten) und eine fragile (schulische) Zugehörigkeit im Übergang neu migrierter Schüler:innen rekonstruiert. Die empirische Primärerhebung bilden ethnografische Daten (Beobachtungsprotokolle, Interviews und Dokumente), die an weiterführenden Schulen (zwei Gesamtschulen und eine Verbundschule) in Baden-Württemberg gewonnen wurden, an denen neu migrierte Schüler:innen – ähnlich wie in der Studie von Heidrich (2024) – von Beginn an teilintegrativ unterrichtet werden.

Bildungspolitisch sieht das Land Baden-Württemberg für neu migrierte Schüler:innen eine institutionell gerahmte Sprachförderung vor, die überwiegend in (teil-)separierten Vorbereitungsklassen erfolgt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017a). Diese Klassen sind formal an allen allgemeinbildenden Schularten und -formen vorgesehen und damit in das dreigliedrige Sekundarschulsystem eingebettet, wobei sie häufiger an niedrigeren Schulformen implementiert sind, während ihre Etablierung an höherqualifizierenden Bildungsgängen wie Gymnasien erst seit 2015 erfolgt und somit vergleichsweise neu ist (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017b, S. 15; Landtag von Baden-Württemberg 2019; Reinhardt 2024a, S. 295 f.). Eine Zuweisung zu einer Schule kann zwischen Kommunen variieren und obliegt zumeist der kommunalen Schulplatzvermittlung, dem zuständigen Schulamt oder direkt der Schule. Das Curriculum dieser Klassen sieht zwar einen verbindlichen Pflichtbereich mit festgelegten Stundenkontingenten für Deutschförderung und Demokratiebildung im Primar- und Sekundarbereich vor⁶, lässt jedoch zentrale Fragen der inhaltlichen Ausgestaltung, pädagogischen Schwerpunktsetzung und organisatorischen Umsetzung offen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017b, S. 1–3). Ähnlich offen und vage bleibt der Übergang in die Regelklasse bildungspolitisch skizziert. Er soll in der Regel nach spätestens ein bis zwei Jahren erfolgen und stützt sich auf eine schulinterne pädagogische Einschätzung durch Lehrkräfte und Schulleitung, die den Sprachstand, die fachlichen Leistungen und die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017a, S. 6f.; 2019, S. 36; 50–53). Die Vorbereitungsklasse ist demnach als zeitlich begrenzte Übergangsphase konzipiert, innerhalb derer abhängig von schulischen Ressourcen eine schrittweise Ausweitung der Unterrichtsanteile in der Regelklasse erfolgen soll. Nach Abschluss der Vorbereitungsklasse sollen die Schüler:innen alters-, sprach- und kompetenzbezogen einer Regelklasse zugewiesen werden, die nicht zwingend derselben Schulform oder Schule angehören muss (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 50–55).

Aus der eingenommenen situationsanalytisch informierten relationalen Übergangsperspektive wird diese bildungspolitisch postulierte und institutionell gerahmte Transition in das Regelschulsystem im Modus der Selbstreflexion dekonstruiert und, in Anschluss an Clarke (2012), als komple-

⁶ Laut Stundentafel sind im Primarbereich zehn Wochenstunden Deutschförderung sowie zwei Unterrichtseinheiten *Demokratiebildung* vorgesehen und im Sekundarbereich I zwölf Deutschstunden und vier Stunden *Demokratiebildung*. Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Stundentafel findet sich in Reinhardt 2024a, S. 288 f., 304.

xe und sozial (re-)produzierte Situation rekonstruiert (vgl. Reinhardt 2024b). Während das Beschulungsmodell der Vorbereitungsklasse politisch als zeitlich befristet und auf die vollständige Integration in Regelklassen ausgerichtet ist, zeigen die empirischen Befunde, dass der Übergang keinen klar abgrenzbaren Transitionsprozess im Sinne eines linearen »davor, dazwischen, danach« (Reinhardt und Becker 2022, S. 117) darstellt. Die Analyse zeigt vielmehr, dass diese Übergangssituation zu einer räumlich entgrenzten Situation wird, in der symbolische Grenzen der Migrationsgesellschaft – etwa Exklusion, Stigmatisierung und (Nicht-)Anerkennung – fortlaufend durch wirksame Macht-, Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen produziert und stabilisiert werden. Für die neu migrierten Schüler:innen geht diese entgrenzte Situation mit einer erhöhten Vulnerabilität, Exklusion und Unsicherheit einher.

Empirisch arbeitet Reinhardt (2024a) exemplarisch heraus, wie innerhalb dieser Übergangssituation von den beteiligten Lehrkräften handlungspraktische Deutungen und Differenzmarkierungen vorgenommen werden, die auf kolonialistischen, migrantistischen und stereotypen Wissensordnungen beruhen. Durch spezifische Adressierungsweisen und Praktiken der Aberkennung und Abwertung wird deutlich, dass neu migrierte Schüler:innen aufgrund kulturalistisch und symbolisch geprägter sozialer Dominanz- und Ordnungsverhältnisse eine *Verbesonderung* erfahren. Diese ist mit einer prekären Zugehörigkeit verbunden, die ihre Teilhabemöglichkeiten sowie ihren schulischen Handlungs- und Möglichkeitsraum maßgeblich beschränkt. Diese daraus resultierende, ausgehandelte Zugehörigkeitsordnung in der Übergangssituation hat dem folgend auch bildungsungleiche Konsequenzen für diese Jugendlichen, welche sich unter anderem wie folgt verdeutlichen:

In der Rekonstruktion der Übergangssituation wird deutlich, dass neu migrierte Jugendliche als Schüler:innen positioniert werden, die sich bewähren müssen, um in das Regelschulsystem übergehen zu können. Beispielsweise weist eine Vorbereitungsklassenlehrerin zum Halbjahr ihre Schüler:innen darauf hin, dass sie nun bis zum Sommer noch eine »letzte Chance« hätten, um den Übergang in das Regelschulsystem zu bewältigen. Der Übergang in eine Regelklasse wird durch ein meritokratisches Deutungsnarrativ als eine Bewährungsprobe entworfen, welche durch vage Artikulationen wie individuellen Fleiß und Leistungsbereitschaft sowie angepasstes Verhalten von den Schüler:innen bewältigt werden muss, jedoch nicht von allen geschafft bzw. erfolgreich passiert werden kann. Vor dem Hintergrund des Schulgesetzes, spezifischer bildungspolitischer Erlasse und des Diskurses um Chancengleichheit im Bildungssystem steht diese meritokratische und selektive Hervorbringung des Übergangs in einem Spannungsverhältnis zu den normativen Ansprüchen an Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe (vgl. Rein-

hardt 2024a, S. 373–404). Aber auch nach dem vollständigen Übergang in eine Regelklasse verlieren die neu migrierten Schüler:innen ihren prekären Mitgliedschaftsstatus nicht. So erklärt ein Regelklassenlehrer einer Vorbereitungsklassenlehrerin, dass ihre ehemaligen Schüler:innen auch nach der formalen Inklusion in seine achte Klasse bei ihm immer noch »Gäste« seien, weshalb er die im Halbjahr zu ihm gewechselten Schüler:innen auch noch nicht auf die Klassenliste gesetzt habe. Durch diese fortgesetzte Adressierung und Konstruktion als temporäre und nicht gleichberechtigte Mitglieder wird der vulnerable und prekäre Status dieser Schüler:innen verstärkt und auf Dauer gestellt. In der rekonstruierten Figur der migrierten Schüler:innen als *Gäste*, die sich bewähren müssen, lassen sich empirisch konkrete Einschränkungen ihrer Teilhabe skizzieren: So werden ihnen etwa Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Fächerwahl und die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten verwehrt (vgl. Reinhardt und Becker 2022; Reinhardt [2026]). Die institutionell gerahmte und interaktional hervorgebrachte Verweigerung der schulischen Zugehörigkeit und Mitgliedschaft in der Regelklasse trägt maßgeblich dazu bei, dass der schulische Verbleib neu migrierter Schüler:innen selbst nach der formalen Integration prekär bleibt. So konnte ethnografisch beobachtet werden, dass einige der zunächst inkludierten Schüler:innen am Ende des Schuljahres die Regelklasse wieder verlassen mussten und entweder in sogenannte VAB(O)-Klassen⁷ oder zurück in das teilseparierte Modell der Vorbereitungsklasse wechselten, was die Übergangssituation räumlich und zeitlich weiter verstetigt (vgl. Reinhardt 2024a, S. 291–310, 427–465).

Der Übergang zeigt sich, wie bei Reinhardt (2024a) deutlich wird, als eine räumlich und zeitlich entgrenzte Situation, in der eine ausgehandelte Zugehörigkeitsordnung nicht nur ungleiche Privilegien, Zugänge und Handlungsmöglichkeiten erzeugt, sondern für die neu migrierten Schüler:innen mit einem prekären Mitgliedschaftsstatus verbunden ist. Dieser Status wird durch die Zuschreibung von Nicht-Zugehörigkeit legitimiert und manifestiert sich als stetige Bewährungsanforderung für die betroffenen Schüler:innen. Die inhärente Möglichkeit des Scheiterns, sei es durch das Nicht-Erreichen oder das Nicht-Verbleiben in einer Regelklasse, hat dabei, so kann vermutet werden, weitreichende Konsequenzen für den Bildungsverlauf dieser Schüler:innen.

In der Dissertationsstudie von Heidrich (2024) wird die Bedeutung von Zeit für die Bildungsbeteiligung neu migrierter Schüler:innen deutlich. So

⁷ VAB(O) steht für »Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen«. Ähnlich wie die Vorbereitungsklassen im Sekundarbereich I sind diese an Berufsschulen angesiedelt und verfolgen das Ziel, den Schüler:innen gezielt Sprachkenntnisse zu vermitteln.

kann in der Studie gezeigt werden, dass sich über die Zeit das Risiko entfaltet und mitunter verstärkt, dass die neu Migrierten nicht auf den Übergang in die bzw. die Teilhabe am Unterricht der Regelklasse vorbereitet werden.

Seit 2015 werden in der Stadtgemeinde Bremen⁸ neu migrierte Schüler:innen über ein zentrales Anmeldeverfahren bei der Bildungsbehörde einer Vorbereitungsklasse zugewiesen. Im Zuge dieses Verfahrens werden neu Migrierte im Sekundarschulalter sowohl einer Vorbereitungsklasse als auch der altersentsprechenden Jahrgangsstufe an einer Sekundarschule zugewiesen und bei der Kapazitätsauslastung der Regelklassen mitberechnet. Dabei wird in der Regel kein Kompetenzfeststellungsverfahren durchgeführt (vgl. Heidrich 2024, S. 144–147; Karakaşoğlu et al. 2021, S. 11). Die Zuweisung in eine Vorbereitungsklasse an einem Gymnasium hingegen hängt von Nachweisen der vorherigen schulischen Bildung bzw. als hoch einzuschätzenden Kompetenzen ab (vgl. Vogel und Stock 2018, S. 18f.). Jedoch ist es seit der Schulreform im Schuljahr 2009/10 an Bremer Schulen im Sekundarbereich – also an Gymnasien und an den neu eingeführten Gesamtschulen, den sogenannten Oberschulen – möglich, sämtliche Schulabschlüsse, einschließlich des Abiturs, zu erwerben. Vorbereitungsklassen im Sekundarschulbereich sind teilintegrativ organisiert: Vorgesehen sind 20 Wochenstunden Unterricht in der Vorbereitungsklasse, während die übrigen Pflichtstunden in der Regelklasse stattfinden sollen. Für die konkrete Ausgestaltung dieses teilintegrativen Modells existieren jedoch nur wenige verbindliche Vorgaben. Dies gilt insbesondere für den Unterricht selbst, da weder ein Curriculum noch andere inhaltliche Rahmenkonzepte für Vorbereitungsklassen vorliegen. Formuliert ist lediglich das übergeordnete Ziel, dass neu migrierte Schüler:innen in der Vorbereitungsklasse erste stabile Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch erwerben sollen. Entsprechend liegt es in der Verantwortung der einzelnen Schule beziehungsweise der Lehrkraft der Vorbereitungsklasse, zentrale Entscheidungen – etwa zum Zeitpunkt des vollständigen Übergangs in die Regelklasse oder zu einer möglichen Verlängerung der Beschulung in der Vorbereitungsklasse um maximal ein weiteres Jahr – in Abstimmung mit den Lehrkräften der Regelklasse zu treffen (vgl. Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen 2013; Heidrich 2024, S. 149–152).

Ausgangspunkt der empirischen Forschung war eine Oberschule in der Stadtgemeinde Bremen. Die dort durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen und ethnografischen Gespräche sowie gesammelten Artefakte führten zu weiterer Feldforschung an Schulen in Bremen und New York, um im

⁸ Die Beschulung neu Migrierter wird in den beiden Städten des Landes Bremen (Bremen und Bremerhaven) unterschiedlich organisiert.

Modus des Vergleichs die Spezifika der Beschulung neu Migrierter in Bremen zu rekonstruieren. Neben der Analyse schulischer Praxis wurden insbesondere Gesetze, Verordnungen und Expertisen der Bremer Bildungspolitik und -verwaltung als materialisierte Praktiken analysiert. Auf diese Weise konnten die Beschulungspraktiken im Kontext neuer Migration in ihrer komplexen Verwobenheit erforscht werden (vgl. Heidrich 2024, S. 102–114).

Die im Fokus der ethnografischen Feldforschung stehende Oberschule folgt dem in Bremen vorherrschenden teilintegrativen Beschulungsmodell, ebenso wie in den von Reinhardt (2024a) untersuchten Schulen in Baden-Württemberg. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Bildungsbeteiligung der neu Migrierten zeitlich in dem Sinne prozessiert wird, dass ungleichheitsrelevante Risikostellen sich über die Zeit von der Aufnahme in die Schule, über die Beschulung in der Vorbereitungsklasse und dem teilintegrativen Übergang hin zur vollständigen Einmündung in die Regelklasse entfalten. Exemplarisch werden zwei ungleichheitsrelevante Praktiken im Übergang dargestellt, zum einen Unterrichtspraktiken der Vorbereitungsklasse und zum anderen Unterrichtspraktiken der Regelklasse nach dem Verlassen der Vorbereitungsklasse.

So zeigt sich in den Unterrichtspraktiken der Vorbereitungsklasse, dass keine ausreichende deutschsprachliche oder fachliche Vorbereitung auf den Fachunterricht stattfindet, weil es kein Curriculum für Vorbereitungsklassen gibt und Lernbedarfe der neu Migrierten auch nicht individuell erfasst oder gefördert werden. Dies verdeutlicht sich an dem Fall des Schülers Ismail, der neben dem Unterricht in der Vorbereitungsklasse teilintegrativ am Mathematikunterricht seiner Regelklasse im Jahrgang acht teilnimmt. Dort bearbeitet er ein Mathematik-Arbeitsheft, um Grundrechenarten zu üben, so erläutert es auf Nachfragen der Forscherin der Mathematiklehrer. Ob das Arbeitsmaterial Ismails Wissensstand entspricht und das Bearbeiten der Aufgaben auf ein spezifisches Lernziel – wie der Anschluss an den Wissensstand der Regelklasse – ausgerichtet ist, weiß der Fachlehrer nicht. Unter diesen Bedingungen bleibt Ismails Teilhabe am Fachunterricht erschwert, weil ein Anschluss an den Lernstand der Regelklasse nicht verfolgt wird. Wenn es – wie im Fall von Ismail – wegen seiner von den Vorkurslehrkräften als unzureichend eingeschätzten Deutschkenntnisse zu einer Verlängerung der Beschulung in der Vorbereitungsklasse kommt, werden die beschriebenen Probleme noch einmal verstärkt. Denn auch während der Verlängerung werden den Vorkursschüler:innen keine den Lernbedarfen entsprechenden Inhalte geboten, die den vollständigen Übergang vorbereiten (vgl. Heidrich 2024, S. 305–317).

Erkennbar wird in der Studie außerdem, dass auch nach dem vollständigen Übergang in die Regelklasse im Fachunterricht nicht immer förderliche Lernangebote gemacht werden, welche auf die erfolgreiche Teilhabe der neu

Migrierten am Fachunterricht ausgelegt sind. Zwar wird den ehemaligen Schüler:innen der Vorbereitungsklasse eine Anschlussförderung in Deutsch als Zweitsprache angeboten, diese kollidiert jedoch wie im Fall der Schülerin Ezgi zeitlich mit anderem Fachunterricht, sodass sie gar nicht erst an der Förderung teilnimmt. Auch ist der Deutschförderunterricht als individuelle Selbstlernzeit organisiert, und die Schüler:innen erhalten zu deutschsprachlichen und fachlichen Fragen nur in geringem Maße Unterstützung (vgl. Heidrich 2024, S. 332–348).

Die Befunde dieser Studie machen deutlich, dass sich für neu Migrierte das Risiko, von abschlussrelevantem Wissen im Fachunterricht der Regelklasse ausgeschlossen zu bleiben, über die Zeit entfaltet. Mit der hier eingenommenen Perspektive auf Temporalität kann gezeigt werden, dass im Verlauf der Beschulungspraktiken neu migrierte Schüler:innen immer wieder einem Bildungsungleichheitsrisiko ausgesetzt sind. Für einzelne Schüler:innen kann dies bedeuten, dass sich dieses Risiko über die Zeit aufschichtet und verstärkt. Es sind aber auch Praktiken zu beobachten, in denen sich die neu Migrierten für die Verbesserung ihrer Bildungssituation einsetzen. Hier zeigt sich, dass sie sich über die Zeit relevantes Wissen über schulische Routinen aneignen und dieses Wissen einsetzen, um Widerstand zu üben (vgl. Heidrich 2024, S. 348–352).

In der Dissertationsstudie von Jording (2022) wird die Bedeutung schulischer Gelegenheitsstrukturen und außerschulischer Kontexte für den Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen diskutiert. Die empirische Basis des Projekts bilden Interviews mit schulischen Akteur:innen in zwei Großstädten in Nordrhein-Westfalen. Hierzu gehörten Personen in den kommunalen Schulverwaltungen sowie Schulleitungen und Lehrkräfte an sechs Grundschulen in unterschiedlichen städtischen Sozialräumen, die teilintegrative und/oder parallele Beschulungsmodelle anwenden. Der im Fokus stehende Übergang erfolgt an den Schulen entweder – wie in den Studien von Reinhardt (2024a) und Heidrich (2024) – sukzessiv oder zu einem spezifischen Zeitpunkt.

In Nordrhein-Westfalen sollen neu migrierte Schüler:innen über einen Zeitraum von in der Regel zwei Jahren Deutschkenntnisse erwerben, um anschließend in das reguläre Schulsystem übergehen zu können. Eine verbindliche Obergrenze für die Dauer ist nicht festgelegt. Die Schulen entscheiden selbst über die Organisationsform der Erstförderung, d. h. ob diese teilintegrativ oder parallel zum regulären Unterricht erfolgt. Festgelegt ist im Beschluss von 2016 lediglich, dass neu migrierte Schüler:innen mit der Aufnahme an eine Schule auch als Schüler:innen dieser Schule bzw. Schulform gelten. Vorbereitungsklassen können an Grundschulen sowie allen Schulformen des in Nordrhein-Westfalen weiterhin bestehenden dreigliedrigen

Sekundarschulsystems eingerichtet werden. Die Entscheidung über die zu besuchende Sekundarschulform wird in der Seiteneinsteigerberatung der kommunalen Integrationszentren getroffen (vgl. Jording 2022, S. 136 f.). Während der Erstförderung sind wöchentlich zehn bis zwölf Stunden Deutschförderung vorgesehen. Weitere Details zum Curriculum werden nicht vorgegeben. Sobald neu migrierte Schüler:innen ausreichend Deutschkenntnisse erworben haben, soll gemeinsam von Lehrkräften, Schulleitungen und teilweise sozialpädagogischen Fachkräften entschieden werden, welche Jahrgangsstufe sie besuchen sollen. Dabei sollen das Alter und die »Leistungsfähigkeit« der Schüler:innen berücksichtigt werden. Ein Wechsel der Schulform ist nur in Absprache mit der Schulaufsicht möglich (siehe Runderlass 13–63 Nr. 3, v. 28.06.2016, Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen).⁹ Der bildungsrechtliche Rahmen enthält nur wenige konkrete und verbindliche Vorgaben. Er scheint darauf abzielen, den Schulen flexible und individuelle Optionen zur Beschulung neu migrierter Schüler:innen zu bieten.

Anhand der empirischen Erkenntnisse der Studie von Jording (2022) lassen sich zwei zentrale Aspekte zum Übergang herausstellen:

Erstens erfolgt der Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse – unabhängig vom jeweiligen Beschulungsmodell – nicht für Schüler:innen derselben Schule gleichermaßen, sondern selektiv. Dabei lassen sich zwei Differenzierungspraxen rekonstruieren:

Eine *intrakategoriale Leistungsdifferenzierung*, bei der zwischen neu migrierten Schüler:innen mit positiver oder negativer Leistungsprognose differenziert wird. Die Folgen dieser Kategorisierung sind schwerwiegend: Schüler:innen mit positiver Leistungsprognose werden zügig in altersangemessene Regelklassen inkludiert oder in der Vorbereitungsklasse nach dem curricularen Regellehrplan unterrichtet. Schüler:innen mit negativer Leistungsprognose hingegen verbleiben längerfristig ohne spezifische curriculare Vorbereitung auf den Regelunterricht in den Vorbereitungsklassen, werden

⁹ Im Jahr 2018 erfolgte eine Überarbeitung des Runderlasses von 2016. Auch wenn diese Regelungen erst nach Durchführung der empirischen Erhebung des Forschungsprojektes erfolgten, werden für die zusammenführende Diskussion der drei Projekte zentrale Neuerungen kurz skizziert: Während bis 2018 »ausreichende« Deutschkenntnisse für den Übergang in die Regelklasse vorliegen sollten, ist das Ziel nun präzisiert mit dem »Erreichen des Sprachniveaus B1« formuliert. Darüber hinaus wird nun festgehalten, dass die endgültige Entscheidung, in welche Schulform die neu migrierten Schüler:innen übergehen sollen, erst beim vollständigen Übergang in die Regelklasse erfolgen soll – Schüler:innen also nicht in der ihnen bei Schuleintritt zugeordneten Schulform verbleiben müssen. Neu ist außerdem, dass sonderpädagogische Förderverfahren seitdem bereits während der zweijährigen Erstförderung eingeleitet werden dürfen (siehe Runderlass 13–63 Nr. 3 v. 15.10.2018, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen).

beim Übergang in die Regelklasse um mehrere Jahrgänge zurückgestuft oder vor dem Übergang einem sonderpädagogischen Förderverfahren zugeführt.

Eine *kategoriale Differenzierung*, bei der zwischen neu migrierten Schüler:innen und den sogenannten Regelschüler:innen einer Schule differenziert wird. Bei dieser kategorialen Differenzierung unterliegen alle neu Migrierten einem unregelmäßigen und intransparenten Verfahren zur Zuordnung zu einer Jahrgangsstufe. Diese Verfahren beruhen in der Regel auf einer ressourcenabhängigen Zuweisungspraxis der Schulverwaltung oder der Schulen selbst. Dabei werden die neu migrierten Schüler:innen je nach verfügbaren freien Plätzen in bestimmten Jahrgangsklassen eingeteilt. An dieser Zuteilung wird auch dann noch festgehalten, wenn Lehrkräfte sie im Hinblick auf das Alter und den Kenntnisstand der Schüler:innen als nicht passend bewerten.

Deutlich wird hier ein mit vielen Einschränkungen versehenes Recht auf Bildung, welches ein Recht auf Unterricht nach einem bildungspolitisch festgelegten Curriculum in einer dem Alter- und Leistungsstand entsprechenden Jahrgangsstufe umfasst. Diese Missachtung grundlegender Rechte wird jedoch über die Differenzierung zwischen neu migrierten Schüler:innen und Regelschüler:innen legitimierbar (vgl. Jording 2022, S. 359–370).

Zweitens zeigt sich, dass die Frage, auf welche Differenzierungspraxis von welcher Schule zu welchem Zeitpunkt zurückgegriffen wird, von verschiedenen Faktoren abhängt. Dabei spielen schulische Gelegenheitsstrukturen wie verfügbare Schulplätze, Lehrkräfte und Klassenräume, aber auch Möglichkeiten zur Einleitung sonderpädagogischer Verfahren eine relevante Rolle. Darüber hinaus berücksichtigen die zuständigen Akteur:innen an den Schulen bei der Entscheidungsfindung sozialräumliche, bildungspolitische und bildungsrechtliche Kontexte. Im Hinblick auf sozialräumliche Kontexte zeigt sich ein deutliches Muster: Neu migrierte Schüler:innen werden an Schulen, die sich selbst als in einem *problematischen* Einzugsgebiet befindlich entwerfen, stärker als Teil der regulären Schüler:innenschaft verhandelt und unterliegen denselben Rechten wie *Regelschüler:innen*. Demgegenüber werden neu migrierte Schüler:innen an Schulen, die sich in einem *gut situierten* Einzugsgebiet verorten, mit Verweis auf die Sozialisation der neu migrierten Schüler:innen in einem als sogenannter Brennpunkt gekennzeichneten Sozialraum, als von den Normalitätserwartungen der Schule abweichend entworfen. Selektionsentscheidungen werden an diesen Schulen mit Verweis auf den vermeintlich problematischen Sozialraum legitimiert. Hier wird die externe Kategorie *Migrant:in* und *Sozialraum* mit der schulinternen Kategorie *Leistungsfähigkeit* in einer potenziell diskriminierungsrelevanten Weise verknüpft (vgl. Jording 2022, S. 370–380).

Jordings Studie (2022) macht deutlich, dass beim Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen auf unterschiedliche Differenzierungsmuster zu-

rückgegriffen wird, deren Wahl stark von schulischen Gelegenheitsstrukturen und außerschulischen Kontexten beeinflusst ist. Daraus ergeben sich ganz unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten für neu migrierte Schüler:innen. Zudem wird sichtbar, dass die Frage, wie mit welchen diskriminierungsrelevanten Folgen der Übergang gestaltet wird, stark vom Zufall abhängt – also davon, welche Schule mit welchen Bedingungen und Kontexten von wem besucht wird.

5. Der Übergang als bildungsbiografisch relevante Phase

Die untersuchten Bundesländer Baden-Württemberg, Bremen und Nordrhein-Westfalen unterscheiden sich hinsichtlich landesspezifischer Vorgaben zur Beschulung neu migrierter Schüler:innen, ihrer Schullandschaften sowie sozioökonomischer und demografischer Rahmenbedingungen. Die sekundäranalytische Betrachtung der drei Forschungsprojekte verdeutlicht die vielschichtige und komplexe Dynamik des Übergangs neu migrierter Kinder und Jugendlicher in das Regelschulsystem. In der analytischen Gesamtbetrachtung wird deutlich, dass dieser Übergang auf bildungspolitischer und -rechtlicher Ebene nur unzureichend strukturiert ist und damit auf schulpraktischer Ebene ausgehandelt wird.

Der Vergleich der bildungspolitischen und -rechtlichen Rahmenbedingungen zeigt, dass in allen drei Bundesländern lediglich vage und wenig verbindliche Regelungen zur konkreten Ausgestaltung des Übergangs bestehen. Dies führt dazu, dass relevante Empfehlungen in der schulischen Praxis vor Ort häufig nicht eingehalten werden. Exemplarisch lässt sich ein daraus resultierendes Bildungsrisiko für neu migrierte Schüler:innen an der empfohlenen Dauer des Besuchs einer Vorbereitungsklasse zeigen, die in allen drei Bundesländern zeitlich begrenzt ist, faktisch jedoch vielfach überschritten wird (vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW 2018; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 15 f., 50 f.; Heidrich 2024, S. 347). Vorbereitungsklassen folgen keinem festgelegten Curriculum, und Schüler:innen werden dort häufig nicht systematisch auf die Teilhabe am Regelunterricht vorbereitet, insbesondere in abschlussrelevanten Fächern wie beispielsweise Mathematik. Dadurch erhöht sich mit einer Verlängerung der Verweildauer in den Vorbereitungsklassen das Risiko, dass die Schüler:innen auch nach einem späteren vollständigen Übergang in die Regelklasse keinen Anschluss an abschlussrelevantes Wissen finden (vgl. Jording 2022, S. 295–299; Heidrich 2024, S. 347; Reinhardt 2024a, S. 454). Zudem lässt sich zeigen, dass Vorbereitungsklassen zu Orten negativer Selektion werden (vgl. Jording 2022, S. 297): Schulen erhalten die Möglichkeit, Schüler:innen, die sie als leistungsstark einschätzen, frühzeitig in den Regelunterricht aufzuneh-

men, während Schüler:innen, die sie als leistungsschwach klassifizieren, längerfristiger aus dem Regelunterricht ausgeschlossen (vgl. ebd.; Heidrich 2024, S. 341–343) oder erst gar nicht in eine Regelklasse überführt werden (vgl. Reinhardt 2024a, S. 432 f.). Ein solches Vorgehen, bei dem Schulen gezielt leistungsstarke, motivierte und den Regelbetrieb wenig störende Schüler:innen auswählen, wird unter anderem im Kontext der Reproduktion von Bildungsungleichheit von Whitty und Power (2001) als »cream skimming« diskutiert. Diese Perspektive lässt sich auch auf die Aufnahme von neu migrierten Schüler:innen in den Regelbetrieb übertragen. Zwar haben Schulen in der Regel keinen Einfluss darauf, welche neu migrierten Schüler:innen an ihre Schule zugewiesen werden, sie können jedoch entscheiden, wer an ihren Schulen wann den Regelunterricht besuchen darf.

Ebenso bleibt die Frage, in welche konkrete Jahrgangsstufe oder Schulform neu migrierte Schüler:innen übergehen sollen, in allen drei Bundesländern rechtlich unterdeterminiert. In Baden-Württemberg wird empfohlen, dass Lehrkräfte, Schulleitung und z.T. sozialpädagogische Fachkräfte erst zum Ende der Zeit in der Vorbereitungsklasse (ggf. zusammen) über die Jahrgangsstufe und Schulform entscheiden (siehe Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 50 f.). In Bremen hingegen werden neu Migrierte direkt der Vorbereitungsklasse und der altersentsprechenden Jahrgangsstufe einer Schule zugewiesen (vgl. Karakaşoğlu et al. 2021, S. 11). In Nordrhein-Westfalen wurden neu migrierte Schüler:innen bis 2018 ähnlich wie in Bremen bei Schulanmeldung einer Schulform zugewiesen. Dieses Verfahren wurde 2018 durch Vorgaben ersetzt, die denen in Baden-Württemberg ähneln. Welche Folgen sich daraus ergeben, müsste in weiteren Forschungen untersucht werden. Eine besondere Bedeutung erhält die Frage nach den Verfahren der Schulformzuweisung vor dem Hintergrund der regionalen Schullandschaften in den Bundesländern. Während Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg grundsätzlich am dreigliedrigen Sekundarschulsystem festhalten, wurde dieses in Bremen zugunsten eines zweigliedrigen Systems mit Gymnasien und Gesamtschulen abgeschafft. Das Schulsystem in Bremen ist insofern hinsichtlich eines Wechsels der Bildungsgänge bzw. des Erreichens höherer Schulabschlüsse deutlich durchlässiger (vgl. Maaz et al. 2019; Heidrich 2024, S. 154–158) als Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, wo die primären Zuteilungen zu einer Sekundarschulform oftmals nicht erneut überprüft werden und somit langfristige Folgen für die Bildungslaufbahn haben (vgl. Jording 2022, S. 346–349). In diesen beiden Bundesländern sind es darüber hinaus insbesondere Hauptschulen, die unter anderem aufgrund von zahlreichen freien Schulplätzen zu primären Beschulungsorten für neu migrierte Schüler:innen wurden (vgl. für Nordrhein-Westfalen u.a. Emmerich et al. 2020; für Baden-

Württemberg u.a. Landtag von Baden-Württemberg 2019; Reinhardt 2024a, S. 295–297). Eine weitere relevante Erkenntnis ergibt sich dabei auch mit Blick auf die Beschulungsmodelle: Ob der Übergang aus einer integrativen oder teilintegrativen Beschulungspraxis erfolgt, scheint weniger relevant für die Bildungslaufbahn zu sein (vgl. Jording 2022, S. 366 f.).

Obwohl in allen drei Bundesländern ein *sprachliches Grundrepertoire* (Baden-Württemberg) bzw. *ausreichende* (Nordrhein-Westfalen) oder *stabile* (Bremen) Deutschkenntnisse sowie, je nach Land, die *zu erwartende Leistungsfähigkeit* (Nordrhein-Westfalen) oder *Leistungsvermögen und Motivation* (Baden-Württemberg) ausschlaggebend für Übergangsentscheidungen sein sollen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 51 f.; Jording 2022, S. 171–173; Heidrich 2024, S. 150; Reinhardt 2024a, S. 302), bleibt unklar, nach welchen Kriterien diese Voraussetzungen konkret bestimmt, bewertet und schließlich zur Grundlage für die Übergangsentscheidung herangezogen werden. Ausgehend von diesem Befund eröffnet sich in der Praxis ein Entscheidungsspielraum, der von lokaler Interpretation und schulischer Aushandlung geprägt ist. Dieser Spielraum begünstigt strukturell Bildungsungleichheiten und bildet den zentralen Gegenstand aller drei Projekte.

In der sekundäranalytischen Zusammenschau haben wir den Fokus auf den Vergleich ebendieser schulischen Praxis gelegt. Dabei zeigen sich in den drei Untersuchungen deutliche Gemeinsamkeiten, die auf Strukturen jenseits von singulären Einzelforschungen – ein Merkmal, das qualitativen Forschungsprojekten stets inhärent ist – verweisen. In bildungsungleichheitstheoretischer Perspektive wird sichtbar, dass sich im Übergang ein vielschichtiger symbolischer Aushandlungsprozess von (Nicht-)Zugehörigkeit vollzieht. Dieser Prozess ist von diskriminierungsrelevanten Zuschreibungen und Adressierungspraxen geprägt, die auf verschiedenen Ebenen – institutionell, strukturell sowie interaktional – wirksam werden. Zugleich ist die Gestaltung des Übergangs nicht nur Ergebnis individueller Entscheidungen oder pädagogischer Prämissen, sondern wird maßgeblich durch die institutionellen Gelegenheitsstrukturen der jeweiligen Schulen sowie durch lokale außerschulische Kontexte beeinflusst.

Darüber hinaus zeigt sich, dass der Übergang nicht als klar limitierte Phase, sondern als räumlich und zeitlich entgrenzter Prozess zu begreifen ist. Als solche stellt die Übergangsphase eine prozessuale Bewährungszeit dar, in der neu migrierte Schüler:innen einer erhöhten Vulnerabilität ausgesetzt sind – einer Situation, in der Zugehörigkeit immer wieder neu bestätigt oder infrage gestellt wird. Zudem wird eine Diskrepanz zwischen dem bildungspolitischen Narrativ und den schulischen Wirklichkeiten deutlich: Während politische Leitlinien eine zügige Integration in das Regelschulsystem inner-

halb eines festgelegten Zeitrahmens vorsehen, zeigt sich in der schulpraktischen Umsetzung die Brüchigkeit dieses Anspruchs. Dies liegt nicht zuletzt an einer vielfach bildungsinadäquaten Vorbereitung auf den Fachunterricht der Regelklassen. Aber auch wenn neu migrierte Schüler:innen formal einer Regelklasse zugeteilt werden bzw. schließlich vollständig in diese übergehen, bleibt ihr Mitgliedschaftsstatus oftmals prekär. Eine Beteiligung an abschlussrelevanten Inhalten des Fachunterrichts ist auch dann nicht immer gegeben.

Insgesamt zeigt die sekundäranalytische Betrachtung der drei Projekte, dass der Übergang neu migrierter Schüler:innen in die Regelklasse eine hochgradig komplexe und situativ kontingente Situation darstellt, die zugleich bildungsungleichheitsrelevant ist und von *anderen* (Regel-)Schüler:innen nicht durchlaufen werden muss. Zwar wird der Übergang durch bildungspolitische und -rechtliche Vorgaben gerahmt, diese sind jedoch nur vage formuliert. Deshalb kommen Kontextfaktoren wie lokalen sozioökonomischen Bedingungen, regionalen Schullandschaften und schul(form)spezifischen Schulplatzangebote ebenso eine moderierende Rolle zu wie schulischen (Differenz-)Praktiken und individuellen Aushandlungsprozessen. Bildungsbiografisch bedeutsame Unterschiede im Übergangsprozess entstehen also insbesondere auf der Ebene schulspezifischer Aushandlungsprozesse und Gelegenheitsstrukturen.

Den bundeslandspezifischen bildungspolitischen und -rechtlichen Vorgaben kommt Bedeutung zu, da sie neu migrierten Schüler:innen ein grundsätzliches Recht auf Bildung und einen Anspruch auf Förderung der deutschen Sprache garantieren. Da Übergänge aber, wie herausgearbeitet, Resultat von kontingenten Prozessen sind, bleiben diese kaum vorhersagbar und nachvollziehbar für Erziehungsberechtigte und Schüler:innen.

6 Fazit

Zu Beginn haben wir Übergänge als machtvolle organisationale Entscheidungsstelle beschrieben, an denen bildungsbiografisch relevante Weichenstellungen vorgenommen werden. In der Sekundäranalyse des Übergangs von der Vorbereitungs- in die Regelklasse in drei Bundesländern konnten diese Übergänge als Orte rekonstruiert werden, an denen sich soziale Ungleichheits-, Macht- und Differenzverhältnisse sowie Bildungsungleichheiten (re-)produzieren können. Bedeutsam erscheinen diese Erkenntnisse insbesondere vor dem Hintergrund der seit 2022 wieder deutlich ansteigenden Zahl geflüchteter junger Menschen aus Kriegsgebieten wie Afghanistan, Syrien und der Ukraine, die in die Bildungssysteme der Bundesländer übergehen. Obwohl seit 2015 einige bildungspolitische und -rechtliche Änderun-

gen im Zusammenhang mit der Aufnahme und Beschulung neu migrierter Schüler:innen stattgefunden haben¹⁰, bleibt grundsätzlich die Vorstellung erhalten, dass diese Schüler:innen in speziell eingerichteten Vorbereitungsklassen auf den unverändert monolingual deutschsprachigen Regelunterricht vorbereitet werden müssen. In absehbarer Zeit sind keine grundlegenden Änderungen zu erwarten, in der Migration als Normalfall in dem Sinne Anerkennung findet, dass Schule insgesamt und nicht nur in gesonderten Bildungsangeboten den schulischen Erfolg *aller* in den Blick nimmt. Der vorliegende Beitrag zeigt entsprechend auf, dass auch Erkenntnisse zu den im Übergang vom Vorbereitungssystem in die Regelklasse erzeugten Ungleichheiten für neu migrierte Kinder und Jugendliche – bedauernswerterweise – Relevanz behalten. Die Eröffnung von (Übergangs-)Optionen und die Sicherung der Bildungsqualität vor und nach dem Übergang sind für eine gerechtere Bildungsteilhabe essenziell.

Literatur und Quellen

- Ahmed, Sarina, Axel Pohl, Larissa von Schwanenflügel, und Barbara Stauber, Hrsg. 2013. *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit: Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg. 2024. *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bommes, Michael, und Frank-Olaf Radtke. 1993. Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (3): 483–497.
- Boos-Nünning, Ursula, Hrsg. 1985. *Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, interkultureller Unterricht: Ergebnisse e. vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich u. d. Niederlanden*. München: Oldenbourg.
- Brüggemann, Christian, und Rita Nikolai. 2016. *Das Comeback einer Organisationsform. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>.
- Bunar, Nihad, Hrsg. 2018. Education: Hope for Newcomers in Europe. Brüssel. <https://www.ei-ie.org/file/246>. Zugriff: 10.10.2020.
- Clarke, Adele E. 2012. *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cudak, Karin. 2017. *Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen*. Wiesbaden: Springer VS.

¹⁰ Diese Änderungen richteten sich insbesondere an die aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen (vgl. u.a. KMK v. 10.05.2022 und v. 23.06.2022).

- Czock, Heidrun. 1993. *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*. Frankfurt a.M.: Cooperative-Verlag.
- Dausien, Bettina, Nadja Thoma, Faime Alpogu, und Anna-Katharina Draxl. 2020. *ZwischenWeltenÜberSetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule. Abschlussbericht*. Wien: Universität Wien.
- de Paiva Lareiro, Cristina. 2019. Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Herausgegeben von Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge* (2), Nürnberg.
- Dewitz, Nora von, und Stefanie Bredthauer. 2020. Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (4): 429–442.
- Diehm, Isabell, und Frank-Olaf Radtke. 1999. *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- El-Mafaalani, Aladin, und Mona Massumi. 2019. Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-of-Research Papier, Band 08a. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf>. Zugriff: 7.9.2021.
- El-Mafaalani, Aladin, Judith Jording, und Mona Massumi. 2021. Bildung und Flucht. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer, und Albert Scherr, 1–19. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus, und Ulrike Hormel. 2015. Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft. In *Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*, Hrsg. Maria Dammayr, Barbara Rothmüller, und Doris Graß, 227–246. Bielefeld: transcript.
- Emmerich, Marcus, Ulrike Hormel, und Judith Jording. 2016. Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis Sonderheft 13*, Hrsg. Albert Scherr und Gökçen Yüksel, 115–125. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Emmerich, Marcus, und Ulrike Hormel. 2017. Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Isabell Diehm, Melanie Kuhn, und Claudia Machold, 103–121. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Emmerich, Marcus, Ulrike Hormel, Judith Jording, und Mona Massumi. 2020. Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? In *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter, Esther Dominique Klein, und Ulrich Salaschek, 135–146. Opladen: Budrich.
- Feagin, Joe R., und Clairece Booher Feagin. 1986. *Discrimination American Style: Institutional Racism and Sexism*. 2. erweiterte Auflage. Malabar: R.E. Krieger Pub. Co.
- Funck, B. Johanna. 2024. *Migration und Recht auf Bildung. Die Rolle des Aufenthaltsstatus beim Zugang zum Schulsystem*. Bielefeld: transcript.

- Funck, Johanna, und Markus Ciesielski. 2025. Bildungsrechte und Schulbildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen – Verfügbarkeit und Zugänglichkeit in den Bundesländern. Forschungsbericht zur BiSKE-Studie. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft. *AbIM-Arbeitspapier* (2). <https://doi.org/10.26092/elib/4985>.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hasse, Raimund, und Lucia Schmidt. 2021. Institutionelle Diskriminierung. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer und Albert Scherr, 883–899. Wiesbaden: Springer VS.
- Heidrich, Lydia. 2024. *Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen. Eine praxis-theoretisch-ethnographische Studie zu Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration*. Opladen: Budrich.
- Heidrich, Lydia, und Judith Jording. [2026]. Die Ungleichheitsrelevanz der Beschulung neu migrierter Schüler:innen in Vorbereitungsklassen. In *Handbuch Schule in der Migrationsgesellschaft*, Hrsg. Aysun Doğmuş, Rudolf Leiprecht, und Anja Steinbach. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag/Debus Pädagogik.
- Hilt, Line Torbjørnsen. 2017. Education without a Shared Language: Dynamics of Inclusion and Exclusion in Norwegian Introductory Classes for Newly Arrived Minority Language Students. *International Journal of Inclusive Education* 21 (6): 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Hinrichsen, Merle. 2022. Prekarisierte Übergänge biographisch bearbeiten? – Bildung und soziale Ungleichheit im Kontext des Freiwilligen Sozialen Jahres. In *Biographische Verknüpfungen: Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion*, Hrsg. Daniela Rothe, Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma, und Christine Thon, 73–91. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hinrichsen, Merle, und Anna Cornelia Reinhardt. 2025. Übergänge. In *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, Hrsg. Isabell Diehm, Merle Hummrich, Wolfgang Meseth, und Galina Putjata. Wiesbaden: Springer VS.
- Hof, Christiane. 2013. Übergänge und Lebenslanges Lernen. In *Handbuch Übergänge*, Hrsg. Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch, und Karl Lenz, 394–414. Weinheim: Beltz Juventa.
- Honneth, Axel. 1994. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jansen, Malte, Aleksander Kocaj, und Petra Stanat. 2022. Sekundäranalysen in der Schulforschung. In *Handbuch Schulforschung*, Hrsg. Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper, 171–194. Wiesbaden: Springer VS.
- Jording, Judith. 2022. *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Jungk, Sabine. 2021. *Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-) Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch*. Opladen: Budrich.
- Karakaşoğlu, Yasemin, Vesela Kovacheva, und Dita Vogel. 2021. Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014–2018 (EMiBi). Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung. *AbIB-Arbeitspapier* (1). <https://doi.org/10.25656/01:22024>

- Kemper, Thomas, und Anna Cornelia Reinhardt. 2022. Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW. *Die Deutsche Schule* 114 (2): 225–240. <https://doi.org/10.25656/01:24783>
- Khakpour, Natascha. 2023. *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- KM NRW. 1976. Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Runderlass des Kultusministers vom 24.05.1976, NRW.
- KM NRW. 1982. Unterricht für ausländische Schüler. Runderlass des Kultusministers vom 23.03.1982, NRW.
- Knappik, M, Julie A. Panagiotopoulou, und Maren Gudat. 2025. »... 'ne richtig gute Schülerin [werden], wie ein deutsches Kind«: Deutsch(sprachig)-Sein als erwartete Fähigkeit von Grundschulkindern beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse in NRW. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 4 (1): 72–88. <https://doi.org/10.3224/zem.v4i1.06>.
- Kohli, Martin. 2003. Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In *Entstaatlichung und soziale Sicherheit*. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Hrsg. Jutta Allmendinger, 525–545. Opladen: Leske + Budrich.
- Kollender, Ellen, und Dorothee Schwendowius. 2025. »Was die Organisation betrifft, ham wir sicherlich vom System her was gelernt«: Neue schulische Routinen und institutionelle Ausschlüsse im Kontext der Fluchtmigration aus der Ukraine. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (14): 28–43. <https://doi.org/10.25656/01:33203>.
- Korntheuer, Annette. 2016. *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge: Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Münster: Waxmann.
- Korntheuer, Anette, und Ann-Christin Damm. 2020. What Shapes the Integration Trajectory of Refugee Students? A Comparative Policy Analysis in Two German States. *Refuge: Canada's Journal on Refugees* 36 (2): 31–44. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40719>.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2022. Zum Umgang mit (schulpflichtigen) geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine. Beschluss vom 10.5.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_05_10-Ukraine-schulpflichtige-Kinder.pdf. Zugriff: 1.4.2023.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2022. Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023. Beschluss vom 23.6.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Beschulung-Kinder-Ukraine-SJ-22-23_01.pdf. Zugriff: 1.4.2023.
- Landtag von Baden-Württemberg. 2019. Kleine Anfrage des Abg. Gerhard Kleinböck SPD und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Entwicklung der Vorbereitungsklassen und VABO-Klassen; 16. Wahlperiode, Drucksache 16/5751 am 15.2.2019; https://www.landtag-bw.de/resource/blob/244216/c0027021ee04428fd1f84db5a99c4f18/16_5751_D.pdf. Zugriff: 13.12.2025.
- Leone-Pizzighella, Andrea Renee, und Nadja Thoma. 2025. Transitional Educational Policies and Practices in Italy and Austria. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 4 (1): 23–41. <https://doi.org/10.3224/zem.v4i1.03>.
- Le Pichon, Emmanuelle. 2025. Navigating the Complexities of the Education of Students with a Refugee Background: A Continuum of Adaptation. *Zeitschrift für erzie-*

- hungswissenschaftliche Migrationsforschung 4 (1): 9–22. <https://doi.org/10.3224/zem.v4i1.02>
- Lewalter, Doris, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller, und Kristina Reiss, Hrsg. 2023. *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Liebe-Harkort, Klaus. 1981. Seiteneinsteiger = Seitenaussteiger? *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten* 2 (4): 4–8.
- Lindblom, Charles E. 1959. The Science of »Muddling Through«. *Public Administration Review* 19 (2): 79–88. <https://doi.org/10.2307/973677>
- Logan, Tracy. 2019. A Practical, Iterative Framework for Secondary Data Analysis in Educational Research. *The Australian Educational Researcher* 47: 129–148. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00329-z>.
- Lukes, Marguerite. 2021. Deconstructing the Dropout Factory: Redesigning Secondary Schools to Better Serve Immigrant Youth – Examples from the US Context. In *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans-)National Constellations*, Hrsg. Lydia Heidrich, Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril, und Saphira Shure, 257–273. Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, Kai, Marcus Hasselhorn, Till-Sebastian Idel, Eckhard Klieme, Birgit Lütje-Klose, Petra Stanat, Marko Neumann, Anna Bachsleitner, Josefine Lühe, und Stefan Schipolowski, Hrsg. 2019. *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster: Waxmann.
- Massumi, Mona, Nora von Dewitz, Johanna Griefsbach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann, und Lale Altinay. 2015. *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3229651>. Zugriff: 13.12.2025.
- Massumi, Mona. 2019. *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin: Peter Lang.
- Maurice, Jutta von, und Gisela Will. 2021. Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Zentrale Befunde der Studie ReGES. *Forschung kompakt. Aktuelle Analysen aus dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe* (2). https://www.reges-studie.de/Portals/5/LIfBi-Forschung-kompakt_02_ReGES.pdf?ver=hd9692Ny0Uftj6nzViPmeg. Zugriff: 21.5.2021.
- Mediendienst Integration. 2022. Bundesländer richten Willkommensklassen ein. <https://mediendienst-integration.de/artikel/bundeslaender-richten-willkommensklassen-ein.html>. Zugriff: 17.10.2023.
- Medjedovic, Irena. 2022. Qualitative Daten für die Sekundäranalyse. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Hrsg. Nina Baur und Jörg Blasius, 271–282. Wiesbaden: Springer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2017a. Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vwv. Zugriff: 12.12.2025.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2017b. Verordnung des Kultusministeriums zur Regelung der Stundentafeln für die Vorbereitungs-

- klassen allgemein bildender Schulen. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/leitfaden-studentafeln/studentafeln. Zugriff: 1.12.2024.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2019. Schulunterfahrene und nicht-alphabetisierte Kinder und Jugendliche in den Vorbereitungsklassen. Empfehlungen für ein schulisches Förderkonzept. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/sprachfoerderangebote/schulunterfahrenevkl.pdf. Zugriff: 13.12.2025.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. 2016. Runderlass BASS 13-63 Nr. 3, Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, v. 28.6.2016. <https://bass.schule.nrw/pdf/16252.pdf>. Zugriff: 11.12.2025.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. 2018. Runderlass BASS 13-63 Nr. 3 v. 15.10.2018. <https://bass.schule.nrw/18431.htm>. Zugriff: 3.4.2020.
- Panagiotopoulou, Argyro, und Lisa Rosen. 2018. Neue Migration nach Deutschland und Kanada als Bildungsmigration: Zur Notwendigkeit und den Herausforderungen einer international vergleichenden Migrations- und Familienforschung. In *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, Hrsg. Nora von Dewitz, Henrike Terhart und Mona Massumi, 324–337. Weinheim: Beltz Juventa.
- Plöger, Simone. 2023. *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf. 1996. Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In *Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*, Hrsg. Georg Auernheimer und Peter Gstettner, 49–63. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Reinhardt, Anna Cornelia, und Birgit Becker. 2022. Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. *Zeitschrift für Pädagogik* 68 (Beiheft): 115–129. <https://doi.org/10.3262/ZPB2201115>.
- Reinhardt, Anna Cornelia. 2024a. *Schule, Migration, Übergang. Eine situationsanalytische Rekonstruktion und theoretische Reflexion zur Beschulung von neu Zugewanderten*. Opladen: Budrich.
- Reinhardt, Anna Cornelia. 2024b. Vorbereitungsklasse als komplexe Übergangssituation. Situationsanalytische Überlegungen einer relationalen Migrationsforschung. In *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven*, Hrsg. Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold, und Stephanie Warkentin, 175–190. Bielefeld: transcript.
- Reinhardt, Anna Cornelia. [2026]. Stigma und Widerstand. Migration und (Bildungs-) Ungleichheit im schulisch gerahmten Übergang. In *Neuere Entwicklungen der Übergangsforschung. Aktuelle Beiträge aus Deutschland und der Schweiz*, Hrsg. Heidi Hirschfeld und Axel Pohl. Zürich: Seismo Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus. 2017. Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, Hrsg. Thorsten Bohl, Jürgen Budde, und Markus Rieger-Ladich, 27–42. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rieger-Ladich, Markus. 2020. Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen: Grundlagentheoretische Überlegungen. In *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*, Hrsg. Andreas

- Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich, und Anna Wanka, 207–230. Opladen: Budrich.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich). 2020. *Heraus aus dem Labyrinth. Jungen Neuzugewanderten in Europa den Weg zur Berufsbildung erleichtern*. Berlin. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2022/10/SVR-Broschu%CC%88re-Studie-Bildungslu%CC%88cken_de_RZ5_web.pdf. Zugriff: 11.12.2025.
- Scherr, Albert. 2017. Soziologische Diskriminierungsforschung. In *Handbuch Diskriminierung*, Hrsg. Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, und Gökçen Yüksel, 39–58. Wiesbaden: Springer VS.
- Schitow, Katharina. 2025. *Institution – Wissen – Migration. Eine institutionelle Ethnographie in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Schroeder, Joachim, und Louis Henri Seukwa. 2018. Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, Hrsg. Nora von Dewitz, Henrike Terhart, und Mona Massumi, 141–157. Weinheim: Beltz Juventa.
- Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen. 2013. Gesamtkonzept zur Aufnahme und Integration von Flüchtlingen in der Stadt Bremen sowie weitere Maßnahmen zur kurzfristigen Unterbringung. Beschlossene Fassung. Vorlage für die Sitzung des Senats am 17.09.2013. https://www.senatspressestelle.bremen.de/sixcms/media.php/13/20130917_Gesamtkonzept_zur_Aufnahme_und_Integration_von_Fluechtlingen-NEU.pdf. Zugriff: 17.6.2021.
- Stanat, Petra, Stefan Schipolowski, Sarah Gentrup, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich, und Sofie Henschel, Hrsg. 2025. *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt. 2025. Bevölkerung. Im Fokus: Russland und Ukraine. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/ukraine.html>. Zugriff: 12.12.2025.
- Steinmüller, Ullrich. 1989. Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin (West). *Diskussion Deutsch* 106: 136–145.
- Thieme, Nina. 2020. Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen. In *Bewegungen*, Hrsg. Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein, und Ulrich Salaschek, 529–540. Opladen: Budrich.
- tom Dieck, Fenna, und Lisa Rosen. 2023. Before, In or After Transition? On Becoming a »Mainstream Student« in Germany and Italy in the Context of New Migration. In *Perspectives on Transitions in Refugee Education. Ruptures, Passages, and Re-Orientations*. Hrsg. Seyda Subasi Singh, Olja Jovanović, und Michelle Proyer, 161–174. Opladen: Budrich.
- Vogel, Dita, und Ellena Stock. 2018. Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees. In *Education: Hope for Newcomers in Europe*, Hrsg. Nihad Bunar. Brüssel. <https://www.ei-ie.org/file/246>. Zugriff: 10.10.2020.
- Wanka, Anna, Markus Rieger-Ladich, Barbara Stauber, und Andreas Walther. 2020. Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausfor-*

- derungen, Hrsg. Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich, und Anna Wanka, 11–36. Opladen: Budrich.
- Warkentin, Stephanie. 2024. Die Gestaltung schulischer Übergänge für neu zugewanderte Jugendliche. Zwischen Responsibilisierungen und individueller Handlungsfähigkeit. In *Bildung im Kontext von Flucht und Migration. Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven*, Hrsg. Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Miriam Sheffold, und Stephanie Warkentin, 159–173. Bielefeld: transcript.
- Whitty, Geoff, und Sally Power. 2001. Devolution and Choice in Education. The Research Evidence to Date. In *Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik*, Hrsg. Jürgen Oelkers, Beiheft; 43: 99–118. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7917>.

Maurice Stierl, Laura Stielike, Philipp Schäfer,
Inken Bartels, Anna Amelina, Iva Dodevska,
Maissam Nimer, and Omololá S. Olarinde-Olomola

Reflexivity as Critique? A Conversation on the Politics of Knowledge Production in Migration Studies

Abstract

This article, which examines the role of *reflexivity* in the field of migration studies, is composed as a conversation with four reflexive migration scholars: Anna Amelina, Iva Dodevska, Maissam Nimer, and Omololá S. Olarinde-Olomola. Reflexivity implies analyzing how migration-related phenomena are scientifically observed, how these observations are transformed into knowledge, and how this knowledge is enacted in an academic field. Bringing in their different positionalities, perspectives, and experiences, the contributors discuss tensions between ethical claims and academic realities, the dominance of perspectives from the Global North, as well as the risk for reflexivity to become detached from critical engagement or struggle against migration governance and its violent excesses. The conversation highlights the need to move toward genuinely transformative research that reflects not only on *what* we study, but also on *how* and *why* we study migration-related issues, situated in broader institutional structures of knowledge production.

Dr. Maurice Stierl, Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS),
Osnabrück University

Dr. Laura Stielike, Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS),
Osnabrück University

Dr. Philipp Schäfer, Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS),
Osnabrück University

Dr. Inken Bartels, Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS),
Osnabrück University

Prof. Dr. Anna Amelina, Institute for German and Intercultural Studies (IfGIK), Chemnitz
University of Technology

Dr. Iva Dodevska, Centre for Migration, Diversity and Justice (CMDJ) of the Brussels
School of Governance, Vrije Universiteit Brussel

Dr. Maissam Nimer, Department of Sociology, Akdeniz University

Dr. Omololá S. Olarinde-Olomola, Economics Department, Elizade University

Keywords

Migration studies, reflexivity, critique, knowledge production, positionality, academia

Reflexivität als Kritik? Ein Gespräch über die Politiken der Wissensproduktion in der Migrationsforschung

Zusammenfassung

Dieser Beitrag, der sich mit der Rolle von *Reflexivität* im Feld der Migrationsforschung befasst, ist als Gespräch mit vier reflexiven Migrationsforscherinnen konzipiert: Anna Amelina, Iva Dodevska, Maissam Nimer und Omolola S. Olarinde-Olomola. Reflexivität bedeutet zu analysieren, wie migrationsbezogene Phänomene beobachtet werden, wie diese Beobachtungen in Wissen umgewandelt werden und wie dieses Wissen als wissenschaftliche Erkenntnis in einem akademischen Feld hervorgebracht wird. Unter Einbeziehung ihrer unterschiedlichen Positionalitäten, Perspektiven und Erfahrungen diskutieren die vier Migrationsforscherinnen Spannungen zwischen ethischen Ansprüchen und akademischen Realitäten, die Dominanz von Perspektiven aus dem Globalen Norden sowie das Risiko, dass Reflexivität sich von der kritischen Auseinandersetzung mit oder dem Kampf gegen Migrationspolitik und deren gewaltvollen Dimensionen löst. Das Gespräch unterstreicht die Notwendigkeit, zu einer wirklich transformativen Forschung überzugehen, die nicht nur reflektiert, *was* wir untersuchen, sondern auch, *wie* und *warum* wir migrationsbezogene Themen untersuchen, und wie diese in institutionellen Strukturen der Wissensproduktion verortet sind.

Schlagwörter

Migrationsforschung, Reflexivität, Kritik, Wissensproduktion, Positionalität, Wissenschaft

* * * * *

Introduction

Whenever you read the news, take a look at social media, or study any political party's program, it becomes abundantly clear: nowadays, migration is everywhere. In light of the last decade's hype surrounding migration and the resulting research boom, a growing number of migration scholars have come to (self-)reflexively scrutinize their own knowledge practices, analyzing the

politics of knowledge production in their interdisciplinary field of study. As a result, reflexivity has become a much-used notion, concept, and approach in international migration studies, epitomized by the title of the IMISCOE network's annual conference in 2024: »Migration as a Social Construction. A Reflexive Turn«.¹

Scholars associated with the emerging subfield of reflexive migration studies emphasize the need for a reflexive approach in order to consider the situatedness of academic knowledge production, the positionality of researchers, and the acknowledgement of a crisis of migration categories and terminologies. Moreover, they suggest scrutinizing the relationship more closely between scholarship and policymaking, and decenter or decolonize migration studies (e.g., Nieswand and Drotbohm 2014; Dahinden 2016; Amelina 2021). Commonly, reflexive approaches offer a fundamental critique of the (Eurocentric) epistemologies, ontologies, and the moral economies prevailing in migration studies (Stielike et al. 2025).

However, we—Maurice Stierl, Laura Stielike, Philipp Schäfer and Inken Bartels—, the organizers of the IMISCOE roundtable discussion entitled »Reflexivity as Critique? The Politics of Knowledge Production in Migration Studies«,² on which this contribution is based, have recently shown that morally-charged claims in reflexive migration studies often stand in tension with the field's socio-material practices (Stielike et al. 2024). By and large, the subfield of reflexive migration studies adheres to the dominant economies of scientific knowledge production and academic labor, such as highly exclusionary and often exploitative hiring, research, conference, and publishing procedures.

For the IMISCOE roundtable, we invited Anna Amelina, Iva Dodevska, Maissam Nimer, and Omololá S. Olarinde-Olomola to share their own reflections on possible tensions between the morally-charged claims and the material conditions when *doing* reflexive migration research. We asked these scholars to also discuss the relationship between reflexivity and critique, following our observation—at least in the context of Germany—that scholars associated with reflexive migration studies rarely engages with critical migration studies, a subfield associated with the autonomy of migration approach, migration and border regime analyses, as well as post-migrant perspectives (Bojadžijev and Karakayalı 2007; Papadopoulos et al. 2008; Tsianos and Karakayalı 2010; Hess 2010; Mezzadra and Neilson 2013; De

1 IMISCOE is the largest interdisciplinary migration research network in Europe and beyond (www.imiscoe.org).

2 This roundtable discussion took place on 2 July 2024 at the 21st IMISCOE Annual Conference in Lisbon.

Genova 2017; Yıldız 2023). We wondered about this lack of engagement, not least due to critical migration research's long existence, impact, and its contributions to debates on the politics of knowledge production in migration research and governance (e.g., Georgi and Wagner 2009; Hess 2014; New Keywords Collective 2015; Bartels 2018; Braun et al. 2018; Hatton 2018; Stierl 2020). Scholars engaged in critical migration research tend to take an explicitly political stance, for example, by intervening into political debates or engaging in activist research practices, thereby accepting potential career risks. We wondered whether labeling themselves as ›reflexive‹ would allow scholars to distance themselves from the unruly associations that the term ›critical‹ may evoke.

Reflexivity often implies analyzing how migration-related phenomena are scientifically observed, how these observations are transformed into knowledge, and how this knowledge is enacted in an academic field. As we argued in a recent article, we see a risk that a (self-)reflexive mode of knowledge production on migration might reintroduce the role of a seemingly uninvolved observer—the reflexive migration researcher—and thereby create distances of various kinds: distances from colleagues who produce ›conventional‹ knowledge on migration; distances from migration scholars who take an explicit political stance; distances from migration-related activism; and distances from the hardships many people, constructed as migrants, face (Stielike et al. 2024).

In view of these challenges and concerns, and following our rich discussions at IMISCOE 2024, we asked four scholars, who have contributed in diverse ways to the development of reflexive migration studies, to engage in a written conversation about their experiences with reflexivity and critique in current migration research.³ Anna Amelina, Professor for Intercultural Communication at the Chemnitz University of Technology in Germany; Iva Dodevska, Postdoctoral Researcher at the Brussels School of Governance at Vrije Universiteit Brussel in Belgium; Maissam Nimer, Senior Researcher at the Department of Sociology, Akdeniz University in Turkey; and Omololá S. Olarinde-Olomola, Senior Lecturer in Economics at Elizade University in Nigeria, responded to three sets of questions about the challenges and tensions of practicing reflexivity critically.

³ Following our panel discussion at IMISCOE 2024, we asked all participants to write down their contributions as responses to three sets of questions. We subsequently edited and arranged the responses to allow for an accessible read.

Encountering Reflexivity

Thank you all for participating in this conversation. For us, as a research group studying the knowledge production on migration, engaging with the emerging paradigm of reflexivity in migration research has been important in our analytical work over the last years. How did you first encounter the question of reflexivity in migration studies?

Maissam Nimer: I first encountered the question of reflexivity in migration studies the summer after defending my PhD in 2016. At that time, I was optimistic, engaging with prestigious, well-funded migration research groups. However, my initial enthusiasm faded when I realized that these centers operated more like mass production facilities for research projects, mainly commissioned by funding institutions in the Global North, with little regard for genuine academic advancement. These projects lacked scholarly rigor and reflexivity as well as relevance for over-researched migrant and refugee populations. This led to a sense of alienation from the research to which I was contributing. Sharing my experiences with colleagues revealed that many felt similarly disillusioned, prompting me to critically examine the processes and structures governing our research environment. This reflection resulted in a blog post titled »Reflections on the Political Economy in Forced Migration Research« in the *Sociological Review*, in which I questioned the adequacy of the Institutional Review Board ethics process in forced migration research, critiquing its reliance on dominant Euro-American conventions without considering the nuances of informed consent in different contexts (Nimer 2019). I argued for a more genuine reflection on ethics that addresses the disconnect between over-researched interviewees and the outcomes of their participation as well as one that scrutinizes the broader political economy influencing funding allocation and research design. Specifically, I highlighted two major issues: 1) competition for funding leads to over-researching and interviewee fatigue, and 2) research topics are often determined by funding organizations in the Global North, rendering local partners mere implementers rather than active contributors, perpetuating a cycle of project churning.

Now, as a principal investigator on projects, I strive to foster a more collaborative and equitable research environment. I ensure that input is shared equally within the team, regardless of hierarchy, and that output is fairly distributed. Most importantly, I incorporate reflexive analysis into our methodology, examining our research practices through an intersectional and decolonial lens. This involves questioning and writing about how team dynamics influence findings, identifying whose perspectives are represented and whose are omitted, and critically evaluating the categories used in our

studies. By reintroducing societal structures into our analysis and acknowledging the impact of colonial histories and postcolonial legacies, I aim to produce research that is both ethically sound and academically robust. Reflexivity, for me, is not just an add-on but a central component of my research practice, driving me to continually question and improve our approaches to studying migration.

Omololá S. Olarinde-Olomola: Like Maissam, I first encountered reflexivity at the postdoctoral level. It was upon completion of the *Migration for Inclusive African Growth (MIAG)* project when my colleague, Parvati Raghuram, suggested that we, African women and migration scholars who were working on the project, should think reflexively about our experience (Olarinde et al. 2024). I found vast literature on the subject that, at the time, was completely new for me. We started to try to *do* reflexivity, although initial attempts were difficult, particularly detaching from previous experiences of objectivity and deductive reasoning. We had progressed significantly when we encountered Isaac Dery (2020) who claimed that African universities were requiring more reflexivity. I thought about my experience of getting a PhD in Nigeria just a few years earlier and tried to understand how Dery's suggestion could resonate with my work. I realized that in my field of economics, being reflexive was considered a purely academic exercise, practiced in the context of thesis writing, but not beyond this. The emphasis in my postgraduate education was not on aspects of reflexivity and decoloniality but on critical thinking and questioning assumptions. This led to original scholarship, and an emphasis on rethinking concepts and theories with which we were working.

During my PhD, re-examining conceptual assumptions made a world of difference and was key in the production of new knowledge. Still, when compared to how we practiced reflexivity at MIAG, my previous experience was inadequate as a reflexive practice. Only by doing reflexivity with my colleagues at MIAG did I acknowledge the need to engage more reflexively with objects of economic research. Beyond questioning taken-for-granted assumptions that I had already learned at the PhD level, examining my positionality (Adu-Ampong and Adams 2020) as well as co-creating knowledge when interacting with research subjects and colleagues (Jansma et al. 2022) were new to me. Doing reflexivity now meant for me to question my frame of thinking as an economist and woman researcher interested in both migration and gender. This exercise led to reasoning migration experiences outside strict ›rational‹ frames in which the migrant is motivated to maximize benefits, and understanding more nuanced heuristic rules that affect migration decision-making and how these are gendered (Olarinde et al. 2023).

Iva Dodevska: When I first encountered the idea of reflexivity in reference to migration research, I was early in my doctoral research. As other fresh PhD candidates, I read a lot of literature in preparation for designing and carrying out my research project. However, the more I read from the migration research literature, the worse I felt for choosing to pursue a PhD in this field. I found myself aghast at what seemed to me as a body of scholarship largely aligned with state-defined, often oppressive, political agendas (e.g., ›migration management‹, ›migrant integration‹, etc.) that did not align with my own worldviews. It seemed that there was little space for critical perspectives in a field predominantly defined by a neocolonial, Eurocentric gaze where the precarious mobility of Global South subjects forged the careers of mobility-privileged researchers based in the wealthiest countries of the world. At the time, I was in an academic environment that did not provide an answer to such concerns. I think the first time I encountered the term ›reflexive knowledge‹ in the context of migration research was when I read Janine Dahinden's article on »de-migranticization« (2016). The reflexive literature and the IMISCOE Standing Committee »Reflexivities in Migration Studies«, in particular, eased the crisis I was going through and filled in the gaps for me. I realized that there were researchers who felt the same discomfort with migration research and who were set on scrutinizing the ways we produce knowledge about ›migrants‹ and ›migration‹.

And that is precisely what reflexivity means to me and my work. It is a (much-needed) feeling of discomfort at the knowledge we produce; an inability to normalize ›migration‹ and ›migrants‹ as objects of study; and a need to question the knowledge that is being produced—including our own personal role in it. Reflexive migration studies articulates this unease and gives it a form and shape. It is a tool to validate questioning the knowledge production on migrants, including—and I would say especially—in academia. A reflexive attitude keeps us, as researchers, always on the edge of our seats, so to speak. It helps prevent us from settling into our work routines and normalizing the vocabularies that pervade our field of research—vocabularies that are also linked to so much state-induced violence over people on the move and racialized populations. Reflexivity keeps us constantly aware that what we say and write and do as migration researchers has consequences in the wider societal discourse, as they can both challenge and legitimize migration management narratives.

Anna Amelina: Thinking about my first encounter with the notion of reflexivity, I have to think about European sociology in the 1990s and the increased visibility of the topic of reflexivity associated with the writings of Ulrich Beck and Anthony Giddens some decades ago (Beck et al. 1994). Pierre Bourdieu's ideas on reflexivity (Bourdieu 2004) have also been very influen-

tial, directly in the field of sociology, and more indirectly influencing migration studies. With his reflection on the educational and scientific institutions, Bourdieu proposed to systematically question the epistemological biases and the institutional conditions of (scientific) knowledge formation. He highlighted the embeddedness of scientific knowledge in social, political, and institutional conditions of its formation (Wacquant and Bourdieu 1996 [1992]). More recently, sociological thinking on questions of reflexivity has found its way into migration scholarship. A prominent example is the work of Boris Nieswand and Heike Drotbohm (2014).

At the same time, I would not argue that scholars in migration studies have completely ignored the subject of reflexivity in their own knowledge production in the 20th century. We can recall a number of prominent historic publications in the fields of sociology (Simmel 2013 [1908]), postcolonial studies (Du Bois 1920), history (Mongia 1999), anthropology (Clifford and Marcus 1986), and critical race theory (Delgado 1995; Malkki 1992; Roediger 1991; Zetter 1988) that have been intensively debated in international migration research. These multiple contributions have, however, not been explicitly framed in the (European) academic discourse as a ›reflexive turn‹. This did not occur until the above-mentioned edited collection by Nieswand and Drotbohm (2014) was published and explicitly used this expression in the book title.

So, in my eyes, the explicit framing of the subject of knowledge production in migration studies as a ›reflexive turn‹ mirrors an increased number of publications around transnational studies, critical race theory, decolonial studies, and knowledge production, which have emerged since the early 2000s. These publications addressed topics of »methodological nationalism« (Wimmer and Glick Schiller 2003), »methodological whiteness« (Bhambra 2017), geo- and body-politics of knowledge (Mignolo and Tlostanova 2006), ethnic groupism (Glick Schiller et al. 2006), »de-migranticization« (Dahinden 2016), and de-nationalism (Anderson 2019; Dahinden and Anderson 2021), to mention only a few. In my reading, ›doing reflexivity‹ means to identify practices of signification, practices of naming by institutions and organizations (which Janine Dahinden terms ›migranticization‹) as an essential element of migration and integration governance and to critique migration and integration governance as a hegemonic institution. Therefore, I personally use the expressions ›reflexive‹ and ›critical‹ in migration studies synonymously.

Challenges and Tensions in Reflexive Migration Studies

As so vividly described in your answers to the first question, reflexive migration studies have considerably evolved over the last decade. What do you consider to be the key challenges for this subfield today? Do you see tensions between the morally-

charged claims of reflexive migration studies and the current economies of academic knowledge production on migration and its labor conditions?

Iva Dodevska: In my view, there are several important challenges. First, the field that we call »migration studies«, including reflexive migration studies, is both infrastructurally and epistemologically largely constrained within white, European, and I would even add, mostly North- and West-European academia. There is only so much one can do from that limited, privileged vantage point. No matter how critical, it still primarily articulates the views and concerns of Global North academics.

Second, another problem emerges from tensions between claims of reflexive migration studies and the current economies of producing knowledge. Especially in the context of the prevalent precarity of early- and mid-career scholars, one should note that, career-wise, there is not necessarily a reward attached to adopting a critical/reflexive lens. In fact, often such marginal perspectives and the very themes that we choose to study (e.g., knowledge production) do not tend to be as popular with policymakers, funders, or employers (as opposed to, for instance, research agendas around predicting migration flows, understanding why people migrate, or anything focused on numbers and statistics). This might change as we see more mainstreaming of reflexive approaches and ongoing transformations in the field of migration research. (One current, but striking example is the recently filled professorship in reflexive migration studies at Osnabrück University). But as for now, there is still a tension between senior scholars who are in secure positions and often have little incentive to challenge dominant paradigms, which often helped establish and define their academic careers, and precarious junior and mid-career scholars who often are most vocal in demanding a change in scholarship practices but whose alignment with reflexive/critical perspectives makes them more exposed to precarity.

Third, a particularly difficult issue is determining what reflexive migration studies can achieve from within the mainstream field of migration studies. Even though we see signs (for instance, in the thematic focus of recent IMISCOE conference calls) that it is becoming more critical, more inclusive, and more open to non-European and decolonial approaches, migration studies as a field of research will always study »migrants« and »migration«. It will always see these two as objective phenomena. It will always seek to remain relevant to policymakers, thus legitimizing established vocabularies, categories, and classifications that are inherently deeply problematic. In this sense, it will remain stuck in methodological nationalism and complicity with how states deal with mobility. If this were not the case, there would be no migration studies—we would call it something else. In this context, it is undoubtedly a positive development that there is a critical stream in the field, but,

nonetheless, it makes one wonder what we can achieve as reflexive scholars in a field that is inherently defined to respond to a statist gaze on human mobility. We do not want to make reflexive migration studies another tool in cementing the hegemony of neocolonial academia. Therefore, we should be both excited and extremely cautious in seeing the adjective ›reflexive‹ proliferating in migration scholarship, as there is always the risk of it becoming an empty signifier that allows for the status quo to continue.

Maïssam Nimer: Returning to Iva's second point, in my view, the key challenges for reflexive migration studies stem from the prevalent mass production model in many migration research centers, which prioritize project output for overhead gains, leading to researcher alienation. This model often emphasizes crafting ›innovative‹ proposals that align with policy priorities over genuine academic advancement and scholarly depth, frequently sidelining reflexivity in research, particularly in forced migration studies. Reflexivity, when included, is often treated as an afterthought rather than a central element of the research process, undermining its potential to drive structural change in research commissioning, design, and implementation. For example, when forming an editorial team for a renowned journal, a suggestion to promote greater reflexivity in knowledge production was brushed aside with the explanation that one team member already focused on reflexivity—implying that reflexive engagement is a niche concern rather than a shared responsibility among all researchers.

This marginalization is problematic in the current economies of academic knowledge production and labor conditions, where reflexivity risks becoming a token gesture in grant proposals or ethics applications rather than a meaningful practice. The true value of reflexive migration studies lies in its potential to critically examine and challenge existing research paradigms and methodologies, fostering a deeper and more nuanced understanding of migration phenomena. To address these challenges, there must be a concerted effort to embed reflexivity at the core of research practices, recognizing its importance and ensuring it is systematically integrated into all research stages. This shift would move beyond the superficial ›add reflexivity and stir‹ approach toward a genuinely reflexive and transformative research culture.

Omololá S. Olarinde-Olomola: I view reflexive migration studies from my positionality as an African economist and think that the latency in the use of reflexivity is associated with its slow adaptation by disciplines, such as economics and especially by economics scholars in Africa. While there is a vibrant and emerging scholarship that appeals to reflexive methodologies in other social sciences, its use in economics in Africa is still limited. I became aware through one of my African colleagues on the MIAG project that reflexive methodology was part of her research methods curriculum in geography.

In contrast, I had not previously encountered it in my studies. I have since acknowledged its benefits and have introduced my students to it. One challenge I find is how difficult it is to ask students to *do* reflexivity at the same time that I am asking them to detach from the object and subject of their study and be rational, which is the major requirement for thesis writing in my field. I currently approach this by introducing reflexivity *ex-post*, after the thesis has been written. I think that reflexive studies should be taught in research methodology training in African institutions such as mine. Specifically, I think that reflexivity should be used as reflected in Bourdieu's writing (2004), to interrogate disciplinary limitations.

Another key concern that I have is how to do reflexivity myself. My experience shows that it requires some skill to avoid narcissistic confessions. I think that reflexivity should not be constrained by the limitations of critical reasoning, which often require adhering to a specific process to acquire knowledge. There should be some clear requirements including identifying one's positionality and avoiding confessional discourse. A compilation of ideas on what is currently practiced as reflexivity, particularly as a guide to those starting in the practice, is useful as suggested by Dery and others (Dery 2020; Olarinde et al. 2024). However, I think that doing reflexivity requires a temporary detachment from established reasoning parameters to consider what could be outside of those frames. This approach is particularly useful for scholars who are custodians of knowledge from their local environment, to ensure that local knowledge does not become fragmented in the process of restricting it to Northern/Western theoretical perspectives and frames.

One final concern I would like to address is the critique of knowledge generated through reflexive thinking. I believe that my contributions could not have been achieved without embracing reflexivity. Although reflexivity itself fosters epistemological development, the knowledge produced through this lens can also benefit from evaluation within traditional disciplinary frameworks. This does not undermine the inherent validity of reflexivity as a knowledge production process; rather, it enables adopters of the reflexive approach to push beyond the existing boundaries of what is understood in the discipline.

In terms of the economies of academic knowledge production and its labor conditions, I would draw the reader's attention to the colonization of knowledge production and the long-term dominance that can result from being the first to advance a certain technology or knowledge (Krugman 1991; Hacker and Pierson 2016). Examples of this dominance include editorial positions in journals and how this determines who and what gets published. For instance, migration in parts of West Africa can be understood as part of social and cultural practices related to coming of age. This perspective conflicts

with dominant views in migration studies that see migration as a problem (Salazar 2010; Ungruhe and Esson 2017). To overcome this dominant view and explore other perspectives, it is important to create spaces to discuss and promote other concepts of significance to non-Western scholars (Jacobs 2022).

The tension between the claims of reflexive migration studies and the practices of academic knowledge production is, to my mind, a productive tension. In other words, it is a level of pressure that is, in the economic sense, efficient. Given the immersion of self without the autobiographical catch, reflexive studies generally allow the researcher to appeal to critical thinking processes that could be different from their core disciplinary frames and perspectives. In this way, reflexive studies offer scholars the opportunity to use their own perspectives, which reflect their positionality as related to ethnicity, gender, and other characteristics. This intersectional character is unique to reflexivity (Rodriguez 2018). From my experience, reflexivity often requires ›permission‹ to escape traditional academic perspectives and to use a more constructivist approach.

Anna Amelina: I would like to answer this question from a slightly different angle. From my point of view, this question invites us to re-review the uses of theory at the university as a societal institution. In other words, my response is not primarily in reference to an obvious dissonance between reflexive migration studies' ethical considerations and exploitative working conditions for PhD and post-doc researchers at the European universities. This should be the subject of a critique of the university as a neoliberal institution. Instead, I would like to pose a broader question about the role of the university as a societal institution and, subsequently, the location of (reflexive) migration studies within the university. From Gurminder Bhambra and colleagues (Bhambra et al. 2018), we have learned that universities have a long history of exercising colonial domination. Thus, they have contributed in different ways to the reproduction of colonial knowledge over centuries, for example, by erasing colonial histories and the histories of migration, which until recently have not been seen as part of the national histories of European states.

Moreover, relying on Bhambra and others, one should be cautious about the potential complicity of researchers with the reproduction of imperialism and coloniality of migration and their integration in the governance apparatus (Mayblin and Turner 2021). Therefore, it seems important to situate the *uses of reflexive and critical approaches* in migration studies in the institutional context of the university. In other words, not only the analytical angle of the theories matter, but also how we, as scholars, *use* (reflexive) theories (or not) at the university in terms of either reproducing or questioning their contribution to dominant societal projects and imaginaries. From this point of view,

one key challenge of reflexive migration studies is to connect the reflexive debate about knowledge production on migration and integration governance with the reflexive inspection of universities' contributions to multiple forms of domination (colonial, exploitative capitalist, androcentric, to name but a few).

Reflexivity and/as Critique?

Interestingly, all four of us entered the field of migration studies through our engagement in critical migration research. It was only later that our interest for the politics and practices of migration-related knowledge production led us to discover ›reflexivity‹ in migration studies. As mentioned in the introduction, we see a risk that the distances created through a reflexive mode of knowledge production might soften and depoliticize claims of critique in migration studies. At the same time, we wonder how doing reflexivity might become a practice of (engaged) critique. How do you envision the relationship between reflexivity and critique?

Anna Amelina: As mentioned above, I use the expressions ›reflexive‹ and ›critical‹ in migration studies synonymously, and I prefer to avoid a dichotomy between the two notions. However, we can heuristically differentiate between theories that label themselves ›critical‹ (such as discourse-oriented, neo-Marxist and decolonial approaches) and knowledge-production approaches that label themselves ›reflexive‹ (e.g., Dahinden and Anderson 2021). The former explicitly criticizes dehumanizing outcomes of migration and integration governance by disclosing discursive problematizations of the figure of the migrant (Wodak 2008; Kofman 2023), questioning mechanisms of capitalist (differentiated) exploitation of people on the move (Mezzadra and Neilson 2013) and addressing the colonality of migration and integration (Astolfo and Allsopp 2023; Mayblin and Turner 2021; Favell 2022; Fiddian-Qasmiyeh 2020, etc.). Reflexive approaches, however, emphasize signification-related meaning-making around ›migration‹ and ›integration‹ and invite us to disclose homogenizing naming practices around the figure of the migrant (Anderson 2019; Dahinden and Anderson 2021). But in disclosing naming and labeling practices, these approaches also exercise (sometimes directly and sometimes indirectly) critique in regard to the societal production of ›migration‹, ›mobility‹, ›refugeehood‹, ›integration‹, etc.

Such a heuristic differentiation allows us to better understand the different targets of ›critical‹ (critique of domination through migration and integration governance) and ›reflexive‹ (critique of epistemic domination) approaches. This also suggests that it can be beneficial *to avoid a universalization of a singular definition of critique* because reflexive approaches question the notion of a generalization or even a canonization of only one form of critique.

They warn that canonization always implies power asymmetries (in the field of knowledge production), meaning that those (emancipatory) theory projects that resist different forms of critique risk losing their emancipatory potential.

Iva Dodevska: I agree that this question implies a strong boundary between reflexivity and critique. I also find it both difficult and unnecessary to draw hard lines between the two. If one can even speak of a clearly delineated ›reflexive migration studies‹ scholarship as opposed to an equally easily identifiable and separate ›critical migration research‹ scholarship, the two have more commonalities than differences. Reflexive and critical migration scholars both deal with questions of power relations, social hierarchies, and social justice. The positionality occupied by the researcher and its importance for the process of knowledge production are equally important to both ›camps‹. Finally, they share a strong political positioning, in the sense that they take a normative standing vis-à-vis the phenomena they study, which are often intermixed with political struggles.

If pressed to identify differences, one evident matter (and for me, the only criterion that can be argued to separate the two research strands) is that while they share a similar methodological and epistemological approach, they can be distinguished by their thematic foci. Thus far, as Anna has argued, the reflexive literature has dealt to a much greater extent with the effects of *epistemic practices*, i.e., questions of knowledge and discourse on migrants and migration. Much of the literature has focused, for instance, on the categorizations that are cemented and the paradigms that are reinforced or validated when we appropriate common sense or political vocabularies. Reflexive migration literature has been instrumental in showing how these vocabularies—on which mainstream migration scholarship is often built (consider concepts such as ›migrants‹, ›identity‹, or ›integration‹)—sustain power structures that are unjust, violent and/or rooted in colonial legacies. On the other hand, critical scholarship has focused more on *material* (rather than discursive) *practices* that reinforce borders, bordering and othering. Thematically, their focus strongly overlaps with concerns that drive the actions of activist circles that sympathize with and organize around the plight of migrants, racialized people, and refugees. Critical migration research has demonstrated and uncovered states' violent practices related to detention, refoulements, externalization, pushbacks, deportations, border technologies, and securitization.

At the heart of what you probably allude to with this question, there is perhaps another difference: one might argue that self-labeled ›critical scholars‹ (or ›militant researchers‹ in the Francophone tradition) have been more politicized, as they are often activist scholars. ›Reflexive scholars‹, on the

other hand, have perhaps claimed a more ›scientific‹ position and have been less likely to link their scholarship to political struggles. If this is true, then it might explain why the reflexive literature has been more palatable compared to activist scholarship, and arguably less risky for researchers in terms of their careers. To this we should add that while the descriptor ›critical‹ comes with its epistemological and methodological baggage and is linked to specific research traditions connected to the political left, ›reflexivity‹ is seen as a more general, necessary element of any research process, not only critical. There is hardly a researcher who would say they do not employ (self-)reflexivity, which makes it less clear as to what the purpose and uniqueness of reflexive migration studies is. Even as someone who is actively engaged in reflexive migration scholarship (also in a formal capacity as a board member of the IMISCOE Standing Committee »Reflexivities in Migration Studies«), I am often frustrated at this lack of clarity in what defines a reflexive approach and what this means in the context of migration research. Being a reflexive scholar might be, then, the more comfortable of the two positions.

Maïssam Nimer: I would like to highlight that the relationship between critique and reflexivity in migration studies involves a nuanced interplay. In critical migration research, critique exposes power dynamics and structural inequalities, highlighting mechanisms of state and market power that frame migrants and refugees within broader economic systems, or the ›material‹ as mentioned by Iva. This often incorporates decolonial, feminist, and critical race theory perspectives.

Reflexive migration studies, while sharing similar aims and ideally encompassing critical migration research, in practice, often focusses on themes relating to the research process itself, such as researchers' positionality and relationship to activism and policy-making. There is often less emphasis on the ›material‹ or the mechanisms of capitalist (differentiated) exploitation and on the colonial underpinnings of discourse and studies on migration and integration, as summed up by Anna. Instead, the approach provides a comprehensive understanding of knowledge production, as also noted by both of my colleagues, Iva and Anna. In my opinion, the growing interest in reflexive migration studies, compared to critical migration research, can be attributed to its broader applicability and relevance to contemporary research practices. It encourages researchers to engage with their positionality and the power dynamics inherent in the research process, fostering a more nuanced and self-aware approach.

Scholars such as Gülay Türkmen and my forthcoming chapter in an edited volume with Susan Rottmann demonstrate how integrating reflexivity through critical approaches can reveal deeper insights into migration complexities and challenge established categories and power structures. Türk-

men, in her paper on ›categorical astigmatism‹, critiques how knowledge is produced through rigid categories of migrant minorities and identity politics, incorporating class differences and intersectionality concepts (Türkmen 2024). In our forthcoming chapter, co-authored with Susan Rottmann, we examine colonial histories and postcolonial legacies in migration governance beyond Europe. We reveal the mechanisms of state and market power in a globalized context and identify spaces that may foster inter-categorical solidarity and commonalities in struggle. We advocate for a reflexive redefinition of categories, taking colonial contexts into account to expose the racialized and exclusionary ideologies embedded in migration categorizations. Our work shows that while ethnicity categories of refugees may initially shape reception policies, they do not shield migrants from broader insecurities tied to legal status and prolonged stays in Turkey as former colonial subjects, common across inter-ethnic groups (Nimer and Rottmann [2025]).

To connect reflexive migration studies with critical migration research, it is essential for both groups to analyze the hierarchization of migrants or refugees within the global economy. This involves emphasizing the position of migrants through processes of racialization and labor subordination and exploitation, within existing social, racial, and hierarchical relations. This analysis should serve as the epistemic foundation for any research carried out under the banner of reflexivity, guiding everything from the formulation of the research question to the execution of the research project and fieldwork.

Omololá S. Olarinde-Olomola: In my view, yes, critique and reflexivity can both be viewed as methodologies that permit the questioning of existing knowledge frames and that can thereby produce novel contributions. Yet, there are two key differences.

The first difference is that critique is process-driven, while reflexivity does not result from a defined process. Indeed, reflexivity requires stepping out of theoretical and methodological frames and immersing oneself into the study through understanding how our positionality shapes our academic curiosities. One common way critique has been used is to question existing knowledge by restating existing arguments to critically examine their validity (see e.g., Smart and Williams 2008). Such a critique may result, for example, in a total reversal of how we think about integration in migration studies (Schinkel 2018). Reflexivity, in contrast, involves critically examining how our positionality shapes our understanding of concepts and influences the research process, rather than solely (in)validating existing arguments. It has been used to emphasize the impact of personal biases and differences in the interpretation of well-established concepts (Olarinde et al. 2024).

The second difference between critique and reflexivity is that reflexivity permits us to use non-established frames or perspectives. This makes reflexivity appeal to scholarship that aims at decentering and decoloniality. The appeal of reflexivity lies in its capacity to critique existing conceptual and theoretical frameworks while introducing new assumptions derived from specific contexts not previously addressed in mainstream literature. For example, Schinkel (2018) critically examined the philosophical and linguistic constructions of immigrant integration. While not explicitly labeling his methodology as ›reflexive,‹ he illustrates how it can challenge and expand traditional notions. Reflexivity allows scholars to acknowledge and address individual and societal biases at all stages of the research process, making it a particularly relevant and applied concept. I agree that both critical and reflexive approaches can be complementary so that reflexivity becomes critical.

Conclusion and Outlook

We thank Anna Amelina (AA), Iva Dodevska (ID), Maissam Nimer (MN), and Omolola S. Olarinde-Olomola (OO) for their detailed and inspiring answers that emphasize the context-dependence and situatedness of the concepts of reflexivity and critique. Bringing in their different positionalities, perspectives, and experiences in the field of migration studies, they point to the multiple ways of understanding and applying these concepts in migration research. For us, their contributions also highlight the ambivalences that come with the current boom of reflexive migration studies.

Against this background, we read their answers as making a strong case for doing reflexivity beyond »narcissistic confessions« (OO). Observing the increasing use of a »superficial ›add reflexivity and stir‹ approach« (MN), they convincingly show from their rich and diverse experiences how reflexivity can become a »central component« of ethically sound research on migration (MN) and lead to a constant awareness of the unease with the knowledge we produce as migration researchers (ID). In this sense, doing reflexivity constantly reminds us of the »embeddedness of scientific knowledge in social, political and institutional conditions of its formation« and its complicity with migration governance (AA, ID).

We also learn that the current demand for more reflexivity generates its own powerful consequences. It risks creating new hierarchies and artificial boundaries among migration scholars (ID). Predominantly emerging in academia in the Global North, reflexivity seeks to set new standards in international migration scholarship, which might come with its own unquestioned epistemological biases and Eurocentric assumptions (OO). While reflexivity as a purely academic exercise helps us to rethink one's concepts and theories

and to question taken-for-granted assumptions (OO), it seems important to consider for whom it is actually relevant and who profits from participating in such an academic exercise. In other words, who can afford to do reflexive migration studies? Pointing out that (reflexive) migration studies are still predominantly conducted by scholars in the Global North (ID), we wonder where (potential) »spaces for non-Western knowledge production« (OO) are in reflexive migration research.

Finally, their contributions also direct our attention to the material and institutional conditions of doing reflexivity. In this respect, they raise the question whether practicing reflexivity in migration studies can become a critical endeavor under the prevailing conditions of precarious academic labor. Is it at all possible to conduct reflexive migration research within a university system that is (and always has been) entangled with multiple forms of domination (AA)? How can the field disentangle itself from migration governance and violent forms of border control? Or will it »always be stuck in methodological nationalism and complicit with how states deal with mobility« (ID), and, therefore, needs to be abolished? And then, what would come after migration studies? In lieu of a conclusion, the answers leave us with the unruly question and continuous task: How can we practice reflexivity critically?

References

- Adu-Ampong, Emmanuel A., and Ellis A. Adams. 2020. »But You Are Also Ghanaian, You Should Know«: Negotiating the Insider–Outsider Research Positionality in the Fieldwork Encounter. *Qualitative Inquiry* 26 (6): 583–592. <https://doi.org/10.1177/1077800419846532>.
- Amelina, Anna. 2021. After the Reflexive Turn in Migration Studies: Towards the »Doing Migration Approach«. *Population, Space and Place* 27 (1). <https://doi.org/10.1002/psp.2368>.
- Anderson, Bridget. 2019. New Directions in Migration Studies: Towards Methodological de-Nationalism. *Comparative Migration Studies* 7 (1): 1–13.
- Astolfo, Giovanna, and Harriet Allsopp. 2023. The Coloniality of Migration and Integration: Continuing the Discussion. *Comparative Migration Studies* 11 (1): 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40878-023-00343-2>.
- Bartels, Inken. 2018. Practices and Power of Knowledge Dissemination. International Organizations in the Externalization of Migration Management in Morocco and Tunisia. *Movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 4 (1): 47–66.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens, and Scott Lash. 1994. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bhambra, Gurinder K. 2017. The Current Crisis of Europe: Refugees, Colonialism, and the Limits of Cosmopolitanism. *European Law Journal* 23 (5): 395–405.

- Bhabra, Gurinder K., Dalia Gebrial, and Kerem Nişancioğlu, eds. 2018. *Decolonising the University*. London: Pluto Press.
- Bojadžijev, Manuela, and Serhat Karakavali. 2007. Autonomie der Migration: 10 Thesen zu einer Methode. In *Turbulente Ränder: Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas*, ed. Forschungsgruppe Transit Migration, 209–215. Bielefeld: transcript.
- Bourdieu, Pierre. 2004. *Science of Science and Reflexivity*. Cambridge: Polity Press.
- Braun, Katherine, Fabian Georgi, Robert Matthies, Simona Pagano, Mathias Rodatz, and Maria Schwertl. 2018. Umkämpfte Wissensproduktionen der Migration: Editorial. *Movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 4 (1): 9–27.
- Clifford, James, and George Marcus. 1986. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Oakland: University of California Press.
- Dahinden, Janine. 2016. A Plea for the »de-Migranticization« of Research on Migration and Integration. *Ethnic and Racial Studies* 39 (13): 2207–2225. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1124129>.
- Dahinden, Janine, and Bridget Anderson. 2021. Exploring New Avenues for Knowledge Production in Migration Research: A Debate between Bridget Anderson and Janine Dahinden pre and after the Burst of the Pandemic. *Swiss Journal of Sociology* 47 (1): 27–52.
- De Genova, Nicholas, ed. 2017. *The Borders of »Europe«: Autonomy of Migration, Tactics of Bordering*. Durham: Duke University Press.
- Delgado, Richard, ed. 1995. *Critical Race Theory: The Cutting Edge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Dery, Isaac. 2020. Negotiating Positionality, Reflexivity and Power Relations in Research on Men and Masculinities in Ghana. *Gender, Place & Culture* 27 (12): 1766–1784. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2020.1748578>.
- Du Bois, W. E. B. 1920. The Soul of White Folk. In *Darkwater: Voices from within the Veil*, ed. W. E. B. Du Bois, 923–938. New York: Harcourt Brace.
- Favell, Adrian. 2022. *The Integration Nation: Immigration and Colonial Power in Liberal Democracies*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Fiddian-Qasmiyeh, Elena. 2020. Introduction: Recentering the South in Studies of Migration. *Migration and Society* 3 (1): 1–18.
- Georgi, Fabian, and Fabian Wagner. 2009. Macht Wissen Kontrolle. Bedingungen Kritischer Migrationsforschung. *Kulturrisse. Zeitschrift für radikaldemokratische Kulturpolitik* 1: 24–27.
- Glick Schiller, Nina, Ayşe Çağlar, and Thaddeus C. Guldbrandsen. 2006. Beyond the Ethnic Lens: Locality, Globality, and Born-again Incorporation. *American Ethnologist* 33 (4): 612–633. <https://doi.org/10.1525/ae.2006.33.4.612>.
- Hacker, Jacob S., and Paul Pierson. 2016. Making America Great Again: The Case for the Mixed Economy. *Foreign Affairs* 95 (3): 69–90.
- Hatton, Joshua. 2018. MARS Attacks! A Cautionary Tale from the UK on the Relation Between Migration and Refugee Studies (MARS) and Migration Control. *Movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 4 (1): 103–132.
- Hess, Sabine. 2010. De-naturalising Transit Migration. Theory and Methods of an Ethnographic Regime Analysis. *Population, Space and Place* 18 (4): 428–440. <https://doi.org/10.1002/psp.632>.
- Hess, Sabine. 2014. Das Regieren der Migration als wissensbasierte Netzwerkpolitik. Eine ethnografische Policy-Analyse des International Centre for Migration Policy

- Development. In *Formationen des Politischen*, eds. Jens Adam and Asta Vonderau, 241–274. Bielefeld: transcript.
- Jacobs, Dirk. 2022. Contested Concepts in a Predominantly Anglophone Publication Market. *Ethnic and Racial Studies* 46 (8): 1164–1168. <https://doi.org/10.1080/01419870.2022.2146452>
- Jansma, Sikke R., Anne M. Dijkstra, and Menno D. T. de Jong. 2022. Co-Creation in Support of Responsible Research and Innovation: An Analysis of Three Stakeholder Workshops on Nanotechnology for Health. *Journal of Responsible Innovation* 9 (1): 28–48. <https://doi.org/10.1080/23299460.2021.1994195>.
- Kofman, Eleonore. 2023. Integration Discourses, the Purification of Gender and Interventions in Family Migrations. *Ethnic and Racial Studies* 46 (14): 3037–3057.
- Krugman, Paul. 1991. Increasing Returns and Economic Geography. *Journal of Political Economy* 99 (3): 483–499.
- Malkki, Liisa. 1992. National Geographic: the Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees. *Cultural Anthropology* 7 (1): 24–44.
- Mayblin, Lucy, and Joe Turner. 2021. *Migration Studies and Colonialism*. Cambridge: Polity Press.
- Mezzadra, Sandro, and Brett Neilson. 2013. *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, Walter D., and Madina V. Tlostanova. 2006. Theorizing from the Borders: Shifting to Geo-and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory* 9 (2): 205–221.
- Mongia, Radhika Vyas. 1999. Race, Nationality, Mobility: A History of the Passport. *Public Culture* 11 (3): 527–556. <https://doi.org/10.1515/9780822384397-014>.
- New Keywords Collective. 2015. New Keywords: Migration and Borders. *Cultural Studies* 29 (1): 55–87. <https://doi.org/10.1080/09502386.2014.891630>.
- Nieswand, Boris, and Heike Drotbohm. 2014. Einleitung: Die Reflexive Wende in der Migrationsforschung. In *Kultur, Gesellschaft, Migration: Die Reflexive Wende in der Migrationsforschung*, eds. Boris Nieswand and Heike Drotbohm, 1–37. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03626-3_1.
- Nimer, Maissam. 2019. Reflections on the Political Economy in Forced Migration Research from a ›Global South‹ Perspective. *The Sociological Review Magazine. Global Sociology Collection*. <https://thesociologicalreview.org/collections/global-sociology/reflections-on-the-political-economy-in-forced-migration-research-from-a-global-south-perspective/>. Accessed: 8.10.2014.
- Nimer, Maissam, and Susan Beth Rottmann. [2025]. Decolonizing Migration Studies: Interrogating the Colonial Dynamics of Categories through the Case of Turkey. In *Unsettling Migration Studies: Postcolonial, Decolonial and Intersectional Perspectives on Research and Teaching*, eds. Nina Sahraoui, Jane Freedman, and Elsa Tyszler. Bristol: Bristol University Press.
- Olarinde, Omolola, Lena Detlefsen, Melissa E. Tornari, Eleonore Kofman, Tobias Heidland, and Abdulfatai Salawudeen. 2023. Gender in Migration Aspirations and Decision-Making, Trajectories and Policies. DYNAMIG Research Paper. Brussels: ECDPM. <https://dynamig.org/application/files/9717/0228/1943/Gender-Migration-Aspirations-Decision-Making-Tajectories-Policies-DYNAMIG-Paper-2023.pdf>. Accessed: 7.10.2024.

- Olarinde, Omololá, Parvati Raghuram, Delali Badasu, and Gorrety Yogo. 2024. African Women Migration Researchers and the Question of Reflexivity. *Gender, Place & Culture* 32 (3): 1–21. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2024.2352109>.
- Papadopoulos, Dimitris, Niamh Stephenson, and Vassilis Tsianos. 2008. *Escape Routes. Control and Subversion in the 21st Century*. London: PlutoPress.
- Rodriguez, Jenny K. 2018. Intersectionality and Qualitative Research. In *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions*, eds. Catherine Cassell, Anne Cunliffe, and Gina Grandy, 429–461. London: SAGE.
- Roediger, David. 1991. *The Wages of Whiteness. Race and the Making of the American Working Class*. London: Verso.
- Salazar, Noel B. 2010. Towards an Anthropology of Cultural Mobilities. *Crossings: Journal of Migration & Culture* 1 (1): 53–68.
- Schinkel, Willem. 2018. Against »Immigrant Integration«: For an End to Neocolonial Knowledge Production. *Comparative Migration Studies* 6 (31). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0095-1>.
- Simmel, Georg. 2013 [1908]. Exkurs über den Fremden. In *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, ed. Georg Simmel, 529–532. Berlin: Duncker & Humblot.
- Smart, John J. C., and Bernard Williams. 2008. *Utilitarianism For and Against*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stielike, Laura, Philipp Schäfer, Maurice Stierl, and Inken Bartels. 2024. The Moral Economies of Reflexive Migration Studies. *Migration Studies* 12 (3). <https://doi.org/10.1093/migration/mnae021>.
- Stielike, Laura, Isabella Löhr, Christiane Reinecke, Philipp Schäfer, and Inken Bartels. 2025. Rethinking the Production of Knowledge on Migration: A Moral Economies Approach. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 51 (10): 2505–2528. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2025.2461340>.
- Stierl, Maurice. 2020. Do no harm? The Impact of Policy on Migration Scholarship. *Environment and Planning C: Politics and Space* 40 (5): 1083–1102. <https://doi.org/10.1177/2399654420965567>.
- Tsianos, Vassilis, and Serhat Karakayalı. 2010. Transnational Migration and the Emergence of the European Border Regime: An Ethnographic Analysis. *European Journal of Social Theory* 13 (3): 373–387. <https://doi.org/10.1177/1368431010371761>.
- Türkmen, Gülay. 2024. Categorical Astigmatism: On Ethnicity, Religion, Nationality, and Class in the Study of Migrants in Europe. *Ethnic and Racial Studies* 47 (9): 1834–1857. <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2328326>.
- Ungruhe, Christian, and James Esson. 2017. A Social Negotiation of Hope: Male West African Youth, »Waithood« and the Pursuit of Social Becoming Through Football. In *Boyhood Studies* 10 (1): 22–43. <https://doi.org/10.3167/bhs.2017.100103>.
- Wacquant, Loïc J., and Pierre Bourdieu. 1996 [1992]. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Wimmer, Andreas, and Nina Glick Schiller. 2003. Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. *International Migration Review* 37 (3): 576–610.
- Wodak, Ruth. 2008. »Us« and »them«: Inclusion and Exclusion–Discrimination via Discourse. *Identity, Belonging and Migration* 17: 54–77.

- Yıldız, Erol. 2023. Postmigrantisch. In *Umkämpfte Begriffe der Migration. Ein Inventar*, eds. Inken Bartels, Isabella Löhr, Christiane Reinecke, Philipp Schäfer, and Laura Stielike, 269–282. Bielefeld: transcript.
- Zetter, Roger. 1988. Refugees, Repatriation, and Root Causes. *Journal of Refugee Studies* 1 (2): 99–106. <https://doi.org/10.1093/jrs/1.2.99>.

Simon Weiser

Lebenswelt statt Kultur? Kollektive Orientierungssysteme untersuchen, ohne zu homogenisieren

Zusammenfassung

Kollektive Orientierungssysteme unter Migrationsbedingungen zu untersuchen, ist ein wichtiges sozialwissenschaftliches Anliegen. Der Begriff der Kultur stellt dabei einen Versuch dar, solche in einer Gruppe geteilten Denk- und Handlungsmuster zu konzeptualisieren. Allerdings steht er in der Migrationsforschung auch in der Kritik: Der Begriff sei zu vage, gehe von klar abzutrennenden kulturellen Sphären aus und trage dadurch zu *Othering* bei. Demgegenüber schlägt dieser Beitrag das Konzept der Lebenswelt als Alternative vor. Es ermöglicht, die Kritik am Kulturbegriff ernst zu nehmen, ohne die Untersuchung kollektiver Orientierungssysteme aufzugeben. Darüber hinaus führt die Verwendung des Begriffs der Lebenswelt zu einer höheren begrifflichen Klarheit und einer klareren theoretischen Verortung in der subjektorientierten Migrationsforschung.

Schlagwörter

Migration, Lebenswelt, Kultur, Kulturalisierung, subjektorientierte Migrationsforschung, Syrien

Life-world instead of Culture? Analyzing Systems of Collective Orientation without Homogenization

Abstract

Researching systems of collective orientation under migration conditions are an important sociological concern. The concept of culture can be understood as an attempt to conceptualize such collective patterns of thought and action.

Simon Weiser, M.A., Institut für Nahen und Mittleren Osten, Ludwig-Maximilians-Universität München

Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Studies (ZMF) 2025 5 (2): 85–100, <https://doi.org/10.48439/373>

However, it is subject to criticism in migration research: The concept is too vague, assumes clearly separable cultural spheres and thus contributes to othering. Accordingly, this article proposes the concept of the lifeworld as an alternative. It allows the criticism of the concept of culture to be taken seriously without abandoning the inquiry into systems of collective orientation. The use of the concept of the lifeworld leads to greater terminological clarity and a more explicit theoretical positioning within the subject-oriented migration research.

Keywords

Migration, life-world, culture, culturalization, subject-oriented migration research, Syria

* * * * *

1 Einleitung

»Und das war für meine Eltern sehr schwierig. Weil die syrische Kultur und die deutsche Kultur ist unterschiedlich. Also, hier ist ein Kind, wie soll ich sagen, freier. Also hier ist es normal, wenn ich sage: So und so mache ich es. Und die Eltern akzeptieren es. Aber das ist in Syrien nicht so. Also da gehe ich zum Beispiel immer zu meinem Vater und sage: *Yā bābā*, was denkst du? [...] Natürlich nicht immer, es gibt auch Unterschiede. Aber so allgemein gesagt, ist die deutsche Kultur und die syrische Kultur schon unterschiedlich.« (M., Zeile 312–321)

Diese Aussage aus einem biografisch-narrativen Interview (nach Rosenthal 1995) wurde im Rahmen eines laufenden Dissertationsprojekts über Familienbeziehungen junger Männer¹ unter Asylbedingungen erhoben. Sie stammt von einem 24-jährigen Studenten, der 2016 aus Syrien nach Deutschland geflohen ist.

Bei der Interpretation solcher Aussagen stehen Forschende vor einer schwierigen Herausforderung: Auf der einen Seite gilt es, die vom jungen Mann wahrgenommenen Differenzen ernst zu nehmen. Auf der anderen Seite besteht durch eine Übernahme des Kulturbegriffs aber auch die Gefahr,

¹ Die Bezeichnung »jung« bezieht sich auf den Begriff des »jungen Erwachsenen« aus SGB II und AufenthG, das Menschen im Alter zwischen 18 und einschließlich 26 meint. Das Forschungsprojekt konzentriert sich nur auf Männer, da ich davon ausgehe, dass Gespräche über intime Themen leichter fallen können, wenn sie zwischen Personen des gleichen Geschlechts geführt werden (Tuzi 2023). Dementsprechend wird im Folgenden auch nicht durchgängig eine gendersensible Schreibweise verwendet. Ist also von »Teilnehmer«, »Interviewpartner« etc. die Rede, beziehe ich mich auf die konkrete Zielgruppe meiner Arbeit.

Stereotype über »die syrische Kultur« zu reproduzieren und zur Konstruktion eines Migrationsanderen (Varela und Mecheril 2016) beizutragen. Wie ist mit dieser Herausforderung umzugehen?

Vorliegender Beitrag ist aus einer Reflexion über diese Frage entstanden und schlägt als Lösung die Verwendung des Konzepts der Lebenswelt (Schütz und Luckmann 2017) vor. Dieses gibt Forschenden eine Begrifflichkeit an die Hand, mit der migrationsbedingte Veränderungen beschrieben werden können, ohne dabei kulturalisierenden Zuschreibungen aufzusitzen.

Im Folgenden soll zunächst die Kritik am Kulturbegriff rekapituliert werden (Kapitel 2), um darauf aufbauend darzulegen, wie die Migrationsforschung durch Rückgriff auf das Konzept der Kulturalisierung (Tezcan 2011) auf diese Kritik reagiert hat (Abschnitt 2.1). Der darauffolgende Abschnitt 2.2 argumentiert dann, warum der Schritt von Kultur zu Kulturalisierung allein noch nicht ausreicht, um Aussagen wie die einleitend zitierte sinnvoll zu interpretieren. Hierfür ist eine zusätzliche Begrifflichkeit nötig, die in der Idee der Lebenswelt (Schütz und Luckmann 2017) gefunden werden kann. Kapitel 3 stellt das Konzept vor. Dabei gilt es allerdings darauf zu achten, den Begriff der Kultur nicht einfach durch einen anderen zu ersetzen und so die Probleme des Kulturbegriffs unter einem neuen Deckmantel fortzuführen. Deshalb diskutiert Abschnitt 3.1 die besondere Forschungsperspektive der subjektorientierten Migrationsforschung (Mecheril 1999; Mecheril und Messerschmidt 2013), die mit Verwendung des Lebensweltbegriffs einhergeht. Aufbauend auf diesen Erörterungen präsentiert Kapitel 4 exemplarisch eine Interpretation des einleitenden Zitats. Kapitel 5 fasst die Überlegungen noch einmal zusammen und betont den besonderen Stellenwert, den die Migrationsforschung in der Untersuchung kollektiv geteilter Orientierungssysteme einnehmen kann.

2 *Making the Other?* Die dreifache Kulturkritik der Migrationsforschung

Kultur ist in Verruf geraten. Im Zentrum des sozialwissenschaftlichen *culture worry* (Fox und King 2002) stehen drei miteinander verknüpfte Vorwürfe: begriffliche Unklarheit, die Vorstellung kultureller Container sowie die Gefahr des *Othering*. Der erste Punkt bemängelt am Kulturkonzept dessen terminologische Vagheit. In der Regel meint der Begriff eine Form des kollektiven Orientierungssystems (vgl. Mecheril und Rangger 2022, S. 90); was genau er umfasst und wie die Gruppe und die geteilten Handlungsmuster zustande kommen, bleibt aber meistens unklar. Der Begriff sei dementsprechend »a shortcut for too many things« (Trouillot 2002, S. 58) und könne in

den unterschiedlichsten Situationen als »nützlicher argumentativer Joker« (Lentz 2009, S. 315) eingesetzt werden.

Diese begriffliche Unklarheit bedingt den zweiten Kritikpunkt am Konzept, nämlich »Kulturen als ›Container«« (Goebel und Vischer 2023, S. 110) zu verstehen. Eben weil offen bleibt, wie das kollektive Orientierungssystem der Kultur zustande kommt und dementsprechend auch, wer Teil eines kulturellen Kollektivs ist, gilt oft die »unhinterfragte[n] Annahme [...], dass sich Nation, Territorium, Gesellschaft und Kultur nahtlos ineinanderfügen« (Beck und Grande 2010, S. 189).

Gerade unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen führt das dazu – und das ist der dritte Kritikpunkt am Kulturkonzept – dass Menschen, die nicht zur nationalen Gemeinschaft gerechnet werden, eine kulturelle Andersartigkeit unterstellt wird (Varela und Mecheril 2016). Diese Annahme geht dabei oft mit dem Narrativ einer Dominanzkultur (Rommelspacher 1998) einher, die die Anpassung der als anders Markierten erfordert (Mecheril und Messerschmidt 2013). Auch wird die unterstellte Andersartigkeit häufig von Essentialismus begleitet, in der gesellschaftliche Hierarchien nicht mehr durch »biologische [...] Vererbung«, sondern durch die »Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen« (Balibar 1989, S. 373) gerechtfertigt werden. Kultur, so lautet diese Kritik, sei »the essential tool for making other« (Abu-Lughod 1991, S. 147).

2.1 Die Produktion von Kultur. Von der Kultur zur Kulturalisierung

Trotz der überzeugenden Kritik am Kulturbegriff ist festzuhalten: Kultur stellt nach wie vor »eine allgemein verfügbare, optionale Ressource des Denkens, Handelns und Wahrnehmens« (Mecheril und Rangger 2022, S. 104) dar. Da Kultur also nicht einfach ignoriert werden kann, ist die Migrationsforschung dazu übergegangen, den Fokus auf Kulturalisierung zu richten, anstatt von Kultur zu sprechen (Weiser 2024). Gemeint sind damit diejenigen Prozesse, in denen unter Rückgriff auf den Kulturbegriff eine »kausale Beziehung zwischen der Herkunft einer als kohärent gedachten sozialen Gruppe und dem sozialen Handeln ihrer Mitglieder« (Tezcan 2011, S. 358) produziert wird. Kulturelle Andersartigkeit ist aus dieser Perspektive also nicht von vornherein existent, sondern wird erst sozial hergestellt. Wimmer (2005) spricht in seinem gleichnamigen Buch auch von »Kultur als Prozess«. Anstatt zu fragen, inwiefern Kulturen unterschiedlich sind, wird untersucht, warum kulturelle Andersartigkeit überhaupt angenommen wird und »wann, von wem, unter welchen Bedingungen und mit welchen Effekten auf die Kategorie ›Kultur‹ zurückgegriffen wird« (Mecheril und Rangger 2022, S. 90).

Kulturdiskurse stellen dabei eine Form der Subjektivierung dar, mit denen Menschen verortet werden, sich aber auch selbst verorten können (vgl.

Tezcan 2011, S. 357). Dass also auch mein Gesprächspartner auf Kultur als Werkzeug zurückgreift, um seine Migrationserfahrung zu deuten, darf nicht überraschen.²

Ein erneuter Blick auf das obige Zitat verdeutlicht dabei, wie wichtig es ist, die Kritik am Kulturkonzept ernst zu nehmen. Schließlich könnte das einleitende Zitat, dass in Deutschland »ein Kind [...] freier« sei, aufbauend auf einem Containermodell der Kulturen auch als Beleg für eine tendenziell individualistische deutsche und eine tendenziell kollektivistische syrische Kultur gedeutet werden (Otyakmaz und Kağıtçıbaşı 2016). Damit aber bestünde die Gefahr, ein Narrativ über das »»prison house« of Arab family« (Joseph und Rieker 2008, S. 5) und den vermeintlich autoritären Erziehungsstil arabischer Eltern (z.B. Dwairy et al. 2006) zu reproduzieren.

Das soeben vorgestellte Konzept der Kulturalisierung lenkt den Blick hingegen auf die Frage, wie und warum sich mein Gesprächspartner in der Passage auf vermeintliche Differenzen zwischen »der syrischen« und »der deutschen Kultur« bezieht. Er scheint damit die migrationsbedingten Veränderungen in seinem Leben deuten zu wollen und dem Gefühl Ausdruck zu verleihen, etwas habe sich verschoben. Um dieses *Etwas* soll es im Folgenden gehen.

2.2 Wozu überhaupt Kultur? Giving »culture« the benefit of the doubt

Trotz der berechtigten Kritik am Kulturbegriff muss die »Angemessenheit des Begriffs der Kultur allerdings nicht generell zurückgewiesen« (Mecheril und Rangger 2022, S. 90) werden. Denn was das Konzept trotz aller im Detail sehr unterschiedlichen Verständnisse versucht, ist eine Begrifflichkeit zu finden, die »eine das persönliche und das geschichtlich-gesellschaftliche Leben tiefgreifend und umfassend bestimmende Wirklichkeit menschlicher Erfahrungen, Sinngebungen und Schöpfungen« (Weiss 1981, S. 369 f.) beschreiben kann.

Aus dieser Sicht überzeugt auch der Vorschlag Trouillots (2002) nicht vollends, anstelle von Kultur in ihrer Totalität lieber von einzelnen, klar benennbaren Aspekten, wie z.B. Normen, religiöse Glaubensvorstellungen oder spezifische Praktiken, zu sprechen. Denn letztendlich zielt der Kulturbegriff auf ein vages Etwas, das im alltäglichen Leben von Einzelpersonen und Gruppen stets eine Rolle spielt und eine klare Abgrenzung einzelner Teilaspekte eben nicht erlaubt. Blickt man beispielsweise auf das einleitende Zitat, scheint es durchaus so zu sein, dass hier familiäre Normen verhandelt

² Dabei ist allerdings zu betonen, dass Fremd- und Selbstkulturalisierung nicht gleichzusetzen sind, da letztere eine »Überlebensstrategie in rassistischen Verhältnissen« (Mecheril und Rangger 2022, S. 106) darstellt.

werden. Doch sind diese – wie in Kapitel 4 noch ausführlicher dargelegt werden soll – eben auch mit anderen Aspekten, wie z.B. ökonomischer Prekarität, verknüpft. Nach einem Begriff zu suchen, der diese Teilaspekte zu einem gemeinsamen Orientierungssystem verknüpft, ist ein relevantes sozialwissenschaftliches Anliegen.

Verfechter:innen des Kulturbegriffs führen darüber hinaus an, dass das Problem der Kultur eher in einer Tradition des Forschens zu suchen sei, die Kulturen als essentialisierende Container versteht. Demnach wohnen »die problematischen Postulate von Abgeschlossenheit, Homogenität, Kohärenz und Dauerhaftigkeit sowie die essentialisierende Gleichsetzung von ethnischer Gruppe und Kultur dem Kulturbegriff nicht notwendig inne« (Lentz 2009, S. 318).³ Die Verwendung des Kulturkonzepts hat aus dieser Perspektive – ein dynamisches und kontextrelationales Verständnis (Mecheril und Rangger 2022) vorausgesetzt – also ihre Berechtigung.

Und dennoch spricht sich vorliegender Beitrag gegen die Verwendung eines wissenschaftlichen Kulturbegriffs aus; nicht zuletzt aufgrund der Gefahr terminologischer Verwirrung: Denn unabhängig davon, welches wissenschaftliche Kulturkonzept genau verwendet wird, gilt es darauf zu achten, dass sich dieses von einem Alltagsbegriff von Kultur unterscheidet (Weiser 2024). Ein Forschungsprojekt, das einen wie auch immer definierten wissenschaftlichen Kulturbegriff nutzt, müsste bei jeder Verwendung des Begriffs »Kultur« deutlich machen, ob nun das Wissenschafts- oder das Alltagskonzept gemeint ist. Verweist das Forschungsprojekt darüber hinaus auch noch auf das Konzept der Kulturalisierung, ist Verwirrung beinahe vorprogrammiert. Da der Begriff der Kultur, wie in diesem Kapitel dargelegt, außerdem unbestreitbar vorbelastet ist, kann dessen Verwendung leicht zu Lesarten führen, die kulturalisierende Aussagen sehen, wo eigentlich keine intendiert waren. Auch um Missverständnissen vorzubeugen, ist vom Kulturbegriff also abzusehen.

Um dennoch eine Begrifflichkeit zur Verfügung zu haben, die es erlaubt, individuelle und kollektive Orientierungssysteme zu beschreiben, möchte vorliegender Beitrag das Konzept der alltäglichen Lebenswelt (Schütz und Luckmann 2017) als Alternative vorschlagen. Der Begriff der Kultur wäre dadurch ausschließlich für diejenigen Fälle reserviert, in denen er im empirischen Material tatsächlich Verwendung findet. Für das Konzept der Lebenswelt spricht aber nicht nur der mögliche Gewinn einer höheren begrifflichen Klarheit. Vielmehr ist damit auch eine deutlichere theoretische Positionie-

3 So beschreibt Lentz (2009) exemplarisch Christoph Brumanns (1990) Perspektive auf den Kulturbegriff. Zur Gegenposition siehe Abu-Lughod (1991). Die Diskussion als Ganzes reflektiert Lentz (2009).

rung in der subjektorientierten Migrationsforschung (Mecheril 1999; Mecheril und Messerschmidt 2013) gegeben.

3 Das fraglos Gegebene. Das Konzept der Lebenswelt

Der Begriff der Lebenswelt geht auf die Phänomenologie Husserls (1913) zurück und wurde von Alfred Schütz und dessen Schüler Thomas Luckmann für die sozialwissenschaftliche Forschung nutzbar gemacht. Er meint den Teil der sozialen Welt, der Menschen als fraglos gegeben gilt, also »jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch erscheint« (Schütz und Luckmann 2017, S. 29). Grundlage der alltäglichen Lebenswelt ist eine Reihe als typisch geltender Erfahrungs- und Handlungsschemata, anhand derer neue Situationen eingeordnet und Handlungen dementsprechend ausgerichtet werden: »Wenn die Dinge so und so liegen, dann werde ich so und so handeln« (ebd., S. 47). Fischer (2012, S. 41) spricht auch von einer »Routinisierung des Wissens«.

Diese Schemata basieren dabei auf bisherigen (zum Teil sozial vermittelten) Erfahrungen, wodurch jede Interpretation der sozialen Wirklichkeit »ein Auslegen innerhalb eines Rahmens von bereits Ausgelegtem« (Schütz und Luckmann 2017, S. 33) darstellt. Das Konzept der Lebenswelt ist also dynamisch zu verstehen: Schließlich müssen Menschen ihre alltägliche Lebenswelt anpassen, wenn »ein besonderes Schockerlebnis die Sinnstruktur des Alltags durchbricht« (ebd., S. 69). Die Lebenswelt ist also keineswegs unveränderbar, sondern »eine Wirklichkeit, die wir durch unsere Handlungen modifizieren und die andererseits unsere Handlungen modifiziert« (ebd., S. 33).

Darüber hinaus ist die Lebenswelt auch intersubjektiv konstruiert: Denk- und Handlungsmuster können nur dann als unproblematisch und typisch erscheinen, wenn sie auch von den Mitmenschen als solche betrachtet werden. »Die Lebenswelt ist weder meine private Welt noch deine private Welt, auch nicht die meine und die deine addiert, sondern die Welt gemeinsamer Erfahrung.« (ebd., S. 109)

Bereits diese kurze Skizze sollte andeuten können, wie gewinnbringend das Konzept der Lebenswelt für die Erforschung migrationsbedingter Transformationen eingesetzt werden kann. Schließlich stellen sich »mit dem Wechsel des Lebensmittelpunktes Fragen nach der Bedeutungsveränderung der alltäglichen Lebenswelt, die im Verlauf der Migration verlassen wird« (Geisen 2015, S. 119). Die Idee, das Lebensweltkonzept für die Migrationsforschung nutzbar zu machen, ist also nicht gänzlich neu. Die hier dargelegten Überlegungen ergänzen diese Perspektive allerdings, indem sie das Konzept

der Lebenswelt explizit als Alternative zum Kulturbegriff vorschlagen. Welche Folgen dieser Ansatz hat, soll im Folgenden diskutiert werden.

3.1 Vershobene Welten? Vorteile und Risiken des Lebensweltbegriffs im Kontext Migration

Wie in Abschnitt 2.2 bereits dargelegt, besteht ein Vorteil, Kulturkonzepte durch das Konzept der Lebenswelt zu ersetzen, darin, eine höhere begriffliche Klarheit zu erreichen: Der Begriff der Lebenswelt steht dann für ein wissenschaftliches Konzept kollektiv konstruierter Orientierungssysteme, während der Begriff der Kultur ausschließlich für Fälle reserviert ist, in denen er im empirischen Material tatsächlich Verwendung findet.

Dabei gilt es aber zu betonen: Andere Begriffe eröffnen nicht automatisch auch eine andere Sichtweise. Spräche man anstelle »der Andersartigkeit der syrischen Kultur« nun einfach von »der Andersartigkeit der syrischen Lebenswelt«, wäre nicht viel gewonnen. Ein rein terminologischer Wechsel von »Kultur« auf »Lebenswelt« löst die in Kapitel 2 vorgestellten Kritikpunkte am Kulturkonzept also nicht automatisch auf.

Diese Gefahr lässt sich exemplarisch bereits am Begründer der Lebenswelttheorie aufzeigen: In seinem Aufsatz *Der Fremde* bezeichnet Schütz (1972, S. 53) den »Immigrant[en]« als »das hervorragende Beispiel« einer Person, die mit einem Wechsel der Lebenswelt konfrontiert ist. Damit aber verfällt er einer »idealtypische[n] Vereinfachung« (Geenen 2002, S. 55), die Gruppen homogenisiert und die Fremdheit von Migrant:innen schlicht annimmt, anstatt die soziale Produktion und subjektiven Wahrnehmungen dieser vermeintlichen Fremdheit zu untersuchen (Nassehi 1995).

Wie also lässt sich verhindern, dass durch den Einsatz des Lebensweltkonzepts kulturalisierende Annahmen nicht einfach unter einem neuen Deckmantel fortgeführt werden? Die Antwort liegt darin, den Wechsel von Kultur auf Lebenswelt nicht nur als rein terminologischen Tausch zu betrachten, sondern auch als einen Wechsel der Forschungsperspektive. Wie Geisen (2015) herausarbeitet, ist das Lebensweltkonzept anschlussfähig an die subjektorientierte Migrationsforschung, die einen gewinnbringenden Blick auf kollektive Bedeutungssysteme anzubieten hat.

Die subjektorientierte Migrationsforschung zielt nämlich darauf ab, die »Geschichten und Narrationen der Personen, deren Erfahrungen, Handlungen und Lebenssituationen Gegenstände des Interesses sind« (Mecheril 1999, S. 68), in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Dabei geht es nicht um einen vermeintlichen »Erkenntnisvorsprung des Authentischen« (ebd., S. 69). Vielmehr richtet sich der Ansatz gegen neo-assimilationistische Perspektiven (Mecheril und Messerschmidt 2013), die die Verbesserung der Anpassungsleistungen eines (implizit) konstruierten Migrationsanderen als Erkenntnis-

ziel setzen. Das Ziel der subjektorientierten Migrationsforschung hingegen ist es, die Stimmen derjenigen hörbar zu machen, die sich im wissenschaftlichen Diskurs (noch) nicht selbstständig äußern können. »Ich spreche über mich« (Mecheril 1999, S. 68) kann als zentrale Maxime der Forschungsperspektive betrachtet werden.

Durch die Verwendung des Lebensweltbegriffs wird diese subjektorientierte Perspektive auf die Erforschung des umfassenden Orientierungssystems übertragen, für das »Kultur« eine geläufige Bezeichnung darstellt. Anstatt von »der Kultur« auszugehen und zu untersuchen, wie Migrant:innen in diese passen, richtet sich der Fokus auf die Konstruktions- und Deutungsleistungen der Migrant:innen selbst: Wie nehmen sie ihre Lebenswelt wahr? Was können sie aufgrund der Migration nicht mehr als fraglos gegebenen Teil ihrer Alltagswelt betrachten? Wie gehen sie mit diesen Veränderungen um? Und wie konstruieren sie eine neue lebensweltliche Realität? Die Blickrichtung dreht sich also um. Dadurch aber kann eine kulturalistische »Zwangsvergemeinschaftung von Individuen« (Ha 2004, S. 94) zurückgelassen werden, da einzelne Personen nicht mehr einer bestimmten Kultur zugeordnet werden, sondern untersucht wird, wie diese Personen die eigene Lebenswelt und Gruppenzugehörigkeit subjektiv wahrnehmen.

An dieser Stelle kommt der Vorschlag Trouillots (2002), anstatt von Kultur in ihrer Totalität besser von einzelnen, klar benennbaren Aspekten zu sprechen, dann doch wieder ins Spiel: Schließlich sollte nicht von einer grundsätzlichen Verschiebung der Lebenswelt als Ganzes ausgegangen werden. Vielmehr gilt es, erstens die speziellen Bereiche empirisch zu identifizieren, in denen eine Verschiebung tatsächlich stattfindet. So mag sich, um ein fiktives Beispiel zu nennen, die schulische Lebenswelt durch eine Migration deutlich verändert haben, während die Teilnahme an Online-Communities recht konstant bleibt.

Darauf aufbauend gilt es zweitens zu untersuchen, wie mit diesen Verschiebungen umgegangen wird. Dabei können andere Bereiche der alltäglichen Lebenswelt als Räume dienen, in denen die Veränderungen verarbeitet werden. Um beim soeben angebrachten Beispiel zu bleiben: Die nach wie vor vorhandenen Online-Communities stellen womöglich eine wichtige Plattform dar, sich über das ungewohnte Schulleben auszutauschen und neue Handlungsstrategien zu entwerfen. Dabei können der Rückgriff auf »Kultur« sowie kulturalisierende Interpretationen der eigenen Lebenswelt eine, aber eben nicht die einzige empirisch auffindbare Möglichkeit sein, wie migrationsbedingte Verschiebungen der Lebenswelt gedeutet werden.

Mit dieser theoretischen Perspektive soll nun auf die eingangs zitierte Aussage meines Gesprächspartners M., dass in Deutschland »ein Kind [...] freier« (Zeile 312) sei, zurückgekommen werden. Wie lässt sich diese inter-

pretieren, ohne kulturalisierende Annahmen über »die deutsche« und »die syrische Kultur« zu reproduzieren?

4 Von heute auf morgen erwachsen? Eine exemplarische Analyse mithilfe des Lebensweltbegriffs

Das Zitat entstammt einer Passage, in der mein Gesprächspartner über familiäre Verantwortung spricht. Diese Einbettung in den weiteren Gesprächszusammenhang ist insoweit relevant, als das »thematische Feld« (Rosenthal 1995, S. 57), in das eine Teilerzählung eingelassen ist, deren Bedeutung mitbestimmt. In der Passage erzählt mein Gesprächspartner von der Doppelbelastung, mit der er zu Beginn seines Studiums konfrontiert war:

»Weil ich wollte studieren, das war mein großer, großer Traum. Also nicht nur für mich, sondern auch für meine Familie. [...] Aber weil mein Vater nicht arbeiten konnte, hatten wir nicht so viel Geld. Und ich und auch mein Bruder mussten dann auch arbeiten, also arbeiten und studieren. Und das war mir natürlich auch wichtig, sehr, sehr, also unseren Eltern zu helfen. [...] Aber das war schon eine harte Zeit, sehr harte Zeit.« (M., Zeile 211–216)

Familiäre Verantwortung thematisiert mein Gesprächspartner in dieser Passage auf doppelte Weise: zum einen, indem er die Motivation für das Studium auch durch den Wunsch der Familie begründet, zum anderen, indem er betont, wie wichtig es ihm und seinem Bruder gewesen sei, die Eltern durch die eigene Erwerbstätigkeit finanziell unterstützen zu können.

Obwohl er die Verantwortungsübernahme als sinnstiftend begreift, war die Zeit für ihn auch äußerst herausfordernd. Das lag nicht nur an der doppelten Belastung aus Studium und Erwerbstätigkeit. Vielmehr kam die neue Rolle auch sehr plötzlich:

»Es ging so schnell. Also es war so, als ob jemand kommt und dir sagt: Das machst du nicht mehr, sondern das. Und du hast keine Wahl. [...] Wie soll ich sagen. Ich habe mich ein bisschen gefühlt, als wenn ich gestern ein Kind gewesen wäre und mein Kopf war so lalalala, also nicht wirklich erwachsen. Und jetzt plötzlich kommt jemand und sagt: Du musst dich um deine Familie kümmern.« (M., Zeile 254–261)

Schütz und Luckmann (2017) gehen davon aus, dass die alltägliche Lebenswelt neben einer räumlichen und einer sozialen Dimension auch eine zeitliche besitzt. Eine bestimmte temporäre Abfolge und eine bestimmte Geschwindigkeit, in der das Leben voranschreitet, werden als normal betrachtet. Die neuen Lebensumstände, mit denen sich mein Gesprächspartner zu Beginn seines Studiums konfrontiert sah, können als Bruch mit der bisheri-

gen, als normal wahrgenommenen Zeit verstanden werden: Sein Lebens-tempo scheint sich beschleunigt zu haben, völlig unvermittelt steht er vor einer ungewohnten Rolle und fühlt sich, als sei er von heute auf morgen erwachsen geworden.

Doch auch für seine Eltern sei diese Zeit schwierig gewesen, wie mein Gesprächspartner erzählt: Zum einen hatten sie das Gefühl, ihrer elterlichen Verantwortungsrolle nicht mehr gerecht zu werden. Vor allem der Vater sei davon sehr betroffen gewesen: »Und er hat immer gesagt: Oh, tut mir so leid, tut mir so leid. [...] Was für ein Vater bin ich!? Ich kann meiner Familie nicht helfen.« (M., Zeile 273–275)

Zum anderen sei die Situation für die Eltern aber auch deswegen herausfordernd gewesen, da die Söhne nicht nur mehr Verantwortung für die Familie übernahmen, sondern den Eltern auch keine zentrale Rolle bei ihren Entscheidungsfindungen mehr beimaßen:

»Und ich glaube, dass ich irgendwann, wie soll ich sagen, gut integriert war. Also ich wusste, wie man es in Deutschland macht. [...] Und da habe ich dann meine Eltern nicht gefragt, sondern es einfach gemacht. Weil ich wusste, wie es funktioniert, und ich denke, meine Eltern nicht so.« (M., Zeile 292–297)

Dabei scheint es meinem Gesprächspartner allerdings wichtig zu sein, die Erzählung nicht als Vorwurf an die Eltern verstanden zu wissen. Es sei ihm nämlich auch ein persönliches Anliegen, wie er betont, »dass ich mein Leben selber trage« (M., Zeile 301). Außerdem sieht er bei Vater und Mutter keine Schuld, schließlich gebe es kulturelle Unterschiede zwischen Syrien und Deutschland, an die die Eltern nicht gewöhnt seien. An dieser Stelle seiner Erzählung folgt nun das eingangs angeführte Zitat, das der besseren Nachvollziehbarkeit wegen hier noch einmal wiederholt sei:

»Und das war für meine Eltern sehr schwierig. Weil die syrische Kultur und die deutsche Kultur ist unterschiedlich. Also, hier ist ein Kind, wie soll ich sagen, freier. Also hier ist es normal, wenn ich sage: So und so mache ich es. Und die Eltern akzeptieren es. Aber das ist in Syrien nicht so. Also da gehe ich zum Beispiel immer zu meinem Vater und frage: *Yā bābā*, was denkst du? [...] Natürlich nicht immer, es gibt auch Unterschiede. Aber so allgemein gesagt, ist die deutsche Kultur und die syrische Kultur unterschiedlich.« (M., Zeile 312–321)

Dass Eltern nach einer Flucht oft mit dem Gefühl eines Autoritätsverlusts zu kämpfen haben, ist ein häufiger Befund verschiedener Studien, wie die Literatursauswertung von Merry et al. (2017) zeigt. Auch Studien in Anschluss an das *acculturation gap-distress model* (Telzer 2010) weisen in eine ähnliche Richtung: Demnach passen sich die Kinder schneller an die neuen Gegebenheiten im Zielland an und handeln entsprechend der kulturellen Norm autonomer,

was letztendlich zu Konflikten mit den Eltern führt (z.B. Goforth et al. 2015). Etwas ähnliches scheint auch hier zu passieren, wenn mein Gesprächspartner davon berichtet, »gut integriert« zu sein und im Gegensatz zu den Eltern zu wissen, »wie es funktioniert«.

Doch anstatt die Erzählung anhand eines Containermodells zu erklären, das von zwei distinkten Kulturen Deutschlands und Syriens ausgeht, soll unter Rückgriff auf das Konzept der Lebenswelt eine alternative Lesart vorgeschlagen werden: Die Rolle, die die Eltern für sich in Anspruch nehmen, gilt unter den neuen Lebensbedingungen nicht mehr. Ihrer Verantwortung werden sie aus ihrer subjektiven Wahrnehmung nicht mehr gerecht, die Söhne betrachten sie nicht mehr als die zentralen Ratgeber:innen. »Ein besonderes Schockerlebnis[, das] die Sinnstruktur des Alltags durchbricht« (Schütz und Luckmann 2017, S. 69), macht deutlich, dass eine bestimmte Form der elterlichen Verantwortungs- und Autoritätsrolle als fraglos gegeben galt, nun aber nicht mehr aufrecht erhalten werden kann. Besonders deutlich wird diese Veränderung in dem Gefühl meines Gesprächspartners, plötzlich erwachsen geworden zu sein. Die alltägliche Lebenswelt hat sich – zumindest in diesem Aspekt – verschoben.

Gedeutet wird diese Veränderung anhand kultureller Unterschiede zwischen Ziel- und Herkunftsland. Dadurch, dass das familiäre Zusammenleben in Syrien anders funktionierte als nun in Deutschland, wird rückblickend eine syrische Kultur imaginiert, von der sich die deutsche unterscheide.

In dieser Deutung scheint für die Familie aber auch das Potential zu liegen, die lebensweltlichen Veränderungen zu verarbeiten: Indem die höhere Verantwortung, die die Kinder nun einnehmen, als für die deutsche Kultur typisch interpretiert wird, werden die Eltern entlastet. Sie müssen ein für sie aktuell nicht zu erreichendes Idealbild elterlicher Verantwortung nicht erfüllen. So aber kann der wahrgenommene Autoritätsverlust in ein erfolgreiches Migrationsprojekt umgedeutet werden: Denn mein Gesprächspartner erzählt mir, dass der Vater mit den neuen Gegebenheiten zwar zu kämpfen habe, der Situation aber auch etwas Positives abgewinnen können: »Aber mein Vater sagt auch manchmal: Ja, es ist schwer, aber ich bin auch stolz auf dich. Also, dass ich es geschafft habe, mich zu integrieren. *Inti almānīy ḥaqīqīy!* [Du bist ein echter Deutscher!] sagt er dann immer.« (M., Zeile 343–346) Und dadurch eröffnet sich für die Familie eine Möglichkeit, eine neue Lebenswelt zu kreieren.

5 Adieu, culture, willkommen in der Lebenswelt!

Fazit und Ausblick

Wie vorliegender Beitrag zeigt, kann das Lebensweltkonzept nach Schütz und Luckmann (2017) produktiv genutzt werden, um ein kollektiv geteiltes Orientierungssystem zu erforschen, das gemeinhin als »Kultur« bezeichnet wird. Die Verwendung des Konzepts bringt auf der einen Seite eine höhere terminologische Klarheit mit sich. Schließlich ist, wie in Kapitel 2 dargelegt, ein zentraler Vorwurf an den Kulturbegriff dessen Vagheit. Auf der anderen Seite geht mit dem Lebensweltbegriff aber auch eine eindeutiger theoretische Verortung in der subjektorientierten Migrationsforschung (Mecheril 1999; Mecheril und Messerschmidt 2013) einher. Diese Perspektive ermöglicht es, kollektiv konstruierte Orientierungssysteme zu untersuchen, ohne einer kulturalistischen »Zwangsgemeinschaftung von Individuen« (Ha 2004, S. 94) zu verfallen. Im exemplarisch untersuchten Fall konnte so aufgezeigt werden, wie eine kulturelle Deutung genutzt wird, um neue Verantwortungsrollen innerhalb der Familie zu verarbeiten.

Wie wichtig eine solche theoretische Betrachtungsweise sein kann, zeigt die nach wie vor ungebrochene Virulenz des Kulturbegriffs (Goebel und Vischer 2023). In der weit verbreiteten Verwendung von »Kultur« kann zum einen das Anliegen gesehen werden, geteilte Werte und deren Entstehung ausfindig zu machen und einen Gemeinschaftssinn zu stiften (Marschelke 2022). Zum anderen kann er aber auch verwendet werden, um als Migrationsandere konstruierte Subjekte von der Gemeinschaft auszuschließen (Varela und Mecheril 2016). Der Migrationsforschung kann hier die Rolle einer kritischen Vermittlerin zukommen. Gerade durch ihren besonderen Blick auf Mobilität ist sie nämlich in der Lage, einen entscheidenden Beitrag zur Erforschung gemeinschaftlicher Konstitutionsprozesse zu leisten. Unter Rückgriff auf Konzepte wie das der Transnationalität (Glick-Schiller et al. 1992) oder der Superdiversität (Vertovec 2007), besitzt sie aber auch das analytische Rüstzeug, essentialisierende Kollektivzuschreibungen zu vermeiden.

Zugleich erlaubt es das Konzept der Lebenswelt – und das könnte Aufgabe für weitere Forschung sein – den Blick auch auf Prozesse zu richten, die zwar mit Migration in Verbindung stehen, aber auch darüber hinausweisen. Schließlich führt nicht nur räumliche Mobilität zu veränderten Lebenswelten, sondern auch politische Entscheidungen, wirtschaftlicher Auf- und Abschwung oder altersbedingte Anpassungen. Aus einer intersektionalen Perspektive ließe sich also analysieren, wie Lebenswelten auch von Fragen der Ökonomie, Politik, Jugend etc. geprägt sind. Damit könnte das hier diskutierte Konzept einen Beitrag zur »Demigrantisierung der Migrationsforschung« (vgl. Dahinden 2016, S. 2212) leisten. Denn letztendlich trugen der Begriff der

Kultur und damit einhergehendes kulturelles *Othering* erheblich zur Migrantisierung dieses Wissenschaftszweigs bei. Mit Trouillot (2002) lautet das Motto also – und damit soll der Begriff letztmalig genannt sein: *Adieu, culture*.

Literatur

- Abu-Lughod, Lila. 1991. Writing Against Culture. In *Recapturing Anthropology. Working in the Present*, Hrsg. Richard G. Fox, 137–162. Santa Fe: School of American Research Press.
- Balibar, Étienne. 1989. Gibt es einen »neuen Rassismus«? *Das Argument* 31 (175): 369–380.
- Beck, Ulrich, und Edgar Grande. 2010. Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. *Soziale Welt* 61: 187–216.
- Brumann, Christoph. 1990. Writing for Culture. Why a Successful Concept Should Not Be Discarded. *Current Anthropology* 40: 1–27.
- Dahinden, Janine. 2016. A Plea for the ›De-migrantization‹ of Research on Migration and Integration. *Ethnic and Racial Studies* 39 (13): 2207–2225.
- Dwairy, Marwan, Mustafa Achoui, Reda Abouserie, Adnan Farah, Anaya A. Sakhleh, Mona Fayad, und Hassan K. Khan. 2006. Parenting Styles in Arab Societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 37 (3): 230–247.
- Fischer, Peter. 2012. *Phänomenologische Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Fox, Richard G., und Barbara J. King. 2002. Beyond Culture Worry. In *Anthropology Beyond Culture*, Hrsg. Richard G. Fox und Barbara J. King, 1–22. New York: New York University Press.
- Geenen, Elke M. 2002. *Soziologie des Fremden. Ein gesellschaftstheoretischer Entwurf*. Wiesbaden: Leske & Budrich.
- Geisen, Thomas. 2015. Lebensstrategien von Familien im Kontext von Arbeit und Migration. In *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit*, Hrsg. Thomas Geisen und Markus Ottersbach, 109–140. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Glick-Schiller, Nina, Linda Basch, und Cristina Szanton. 1992. Transnationalism. A New Analytic Framework for Understanding Migration. *Annals of the New York Academy of Sciences* 654 (1): 1–24.
- Goebel, Simon, und Lisa Vischer. 2023. Und täglich grüßt... der Kulturalismus. Eine rassismuskritische Analyse der Aushandlung von Migration in digitalen Öffentlichkeiten. *Zeitschrift für Migrationsforschung* 3 (2): 105–128.
- Goforth, Anisa N., Andy V. Pham, und Evelyn R. Oka. 2015. Parent-Child Conflict, Acculturation Gap, Acculturative Stress, and Behavior Problems in Arab American Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 46 (6): 821–836.
- Ha, Kien Nghi. 2004. *Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs*. Berlin: wvb.
- Husserl, Edmund. 1913. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Halle: Niemeyer.
- Joseph, Suad, und Martina Rieker. 2008. Introduction. Rethinking Arab Family Project. In *Framings. Rethinking Arab Family Projects*, Hrsg. The Arab Families Working Group, 1–30.

- Lentz, Carola. 2009. Der Kampf um die Kultur. Zur Ent- und Re-Soziologisierung eines ethnologischen Konzepts. *Soziale Welt* 60 (4): 305–324.
- Marschelke, Jan-Christoph. 2022. Editorial. Leidenschaft für Kollektive. In *Die Anatomie des Kollektivs. Zu Klaus P. Hansens Kollektivtheorie*, Hrsg. Jan-Christoph Marschelke, 11–28. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul. 1999. Programmatisches Nicht-beschränkt-Sein und Selbstkultivierung. Über non-pathologische Migrationsphänomene. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 23 (3): 47–76.
- Mecheril, Paul, und Astrid Messerschmidt. 2013. Abseits der Assimilation. Konturen non-affirmativer, subjektorientierter Migrationsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 37 (3/4): 137–154.
- Mecheril, Paul, und Matthias Rangger. 2022. Was, wenn die sich selbst kulturalisieren? Essentialisierung unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Subjektivierung. In *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*, Hrsg. Paul Mecheril und Matthias Rangger, 89–119. Wiesbaden: Springer.
- Merry, Lisa, Sandra Pelaez, und Nancy C. Edwards. 2017. Refugees, Asylum-Seekers and Undocumented Migrants and the Experience of Parenthood. A Synthesis of the Qualitative Literature. *Globalization and Health* 13 (75): 1–17.
- Nassehi, Armin. 1995. Der Fremde als Vertrauter. Soziologische Beobachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47 (3): 443–463.
- Otyakmaz, Berrin Özlem, und Çiğdem Kağıtçıbaşı. 2016. Individualismus-Kollektivismus. Eine Kulturdimension unter der Lupe. In *Kulturen der Bildung*, Hrsg. Merle Hummrich, Nicolle Pfaff, İnci Dirim und Christine Freitag, 43–56. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rommelspacher, Birgit. 1998. *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rosenthal, Gabriele. 1995. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schütz, Alfred. 1972. *Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred, und Thomas Luckmann. 2017. *Strukturen der Lebenswelt*, 2. Auflage. Konstanz: UVK.
- Telzer, Eva H. 2010. Expanding the Acculturation Gap-Distress Model. An Integrative Review of Research. *Human Development* 53: 313–340.
- Tezcan, Levent. 2011. Spielarten der Kulturalisierung. *Zeitschrift für Kulturphilosophie* 5 (2): 357–376.
- Trouillot, Michel-Rolph. 2002. Adieu, culture. A New Duty Arises. In *Anthropology Beyond Culture*, Hrsg. Richard G. Fox und Barbara J. King, 37–60. New York: New York University Press.
- Tuzi, Irene. 2023. A Self-reflexive Positionality to Navigate the Invektive Latency of Ethnographic Relations. Insights From Lebanon and Germany. *Qualitative Inquiry*: 1–8.
- Varela, Maria, und Paul Mecheril. 2016. *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-Diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024–1054.

- Weiser, Simon. 2024. Zwischen culture worry und Allgegenwärtigkeit von »Kultur«. Wie umgehen mit Selbstkulturalisierung von Geflüchteten? *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung* 8 (2): 293–307.
- Weiss, Johannes. 1981. Kultur als Soziale Lebenswelt. Sammelbesprechung. *Soziologische Revue* 4: 367–381.
- Wimmer, Andreas. 2005. *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: Springer.

Zeitschrift für Migrationsforschung / Journal of Migration Studies

Herausgegeben im Auftrag des Vorstands des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück von:

Julia Becker, Sozialpsychologie / IMIS

Inken Bartels, Soziologie / IMIS

Marcel Berlinghoff, Neueste Geschichte / IMIS

Franck Düvell, Sozialwissenschaften / IMIS

Aladin El-Mafaalani, Migrations- und Bildungssoziologie, TU Dortmund

Thomas Groß, Rechtswissenschaft / IMIS

Vera Hanewinkel, Sozialwissenschaften / IMIS

Johanna Neuhauser, Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA), Wien

Helena Olfert, Sprachwissenschaften / IMIS

Jochen Oltmer, Migrationsgeschichte / IMIS

Jannis Panagiotidis, Research Center for the History of Transformations (RECET), Universität Wien

Mert Pekşen, Sozialgeographie / IMIS

Andreas Pott, Sozialgeographie / IMIS

Christoph Rass, Neueste Geschichte und Historische Migrationsforschung / IMIS

Philipp Schäfer, Soziologie / IMIS

Jens Schneider, Ethnologie / IMIS

Helen Schwenken, Migration und Gesellschaft / IMIS

Laura Stielike, Politikwissenschaft / IMIS

David Templin, Migrationsgeschichte / IMIS

Frank Wolff, Bundeskanzler Willy Brandt Stiftung, Berlin / IMIS

Wissenschaftlicher Beirat / Scientific Advisory Board

Jürgen Bast, Fachbereich Rechtswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen

Petra Bendel, Institut für Politische Wissenschaft, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Herbert Brücker, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg, sowie Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Berlin

Janine Dahinden, Faculté des lettres et sciences humaines, Maison d'analyses des processus sociaux (MAPS), Université de Neuchâtel, Schweiz

Andreas Fahrmeir, Historisches Institut, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Thomas Faist, Centre on Migration, Citizenship and Development (COMCAD), Universität Bielefeld

Martin Geiger, Department of Political Science, Carleton University, Canada

Sabine Hess, Institut für Kulturanthropologie / Europäische Ethnologie, Georg-August-Universität Göttingen

Yasemin Karakaşoğlu, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen

Leo Lucassen, International Institute of Social History (IISH), Amsterdam, and Institute for History, Leiden University

Paul Mecheril, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Andreas Niederberger, Institut für Philosophie und Interdisziplinäres Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (InZentIM), Universität Duisburg-Essen

Boris Nieswand, Institut für Soziologie, Universität Tübingen

Sieglinde Rosenberger, Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien

Antonie Schmiz, Institut für Geographische Wissenschaften, Freie Universität Berlin

Kyoko Shinozaki, Fachbereich Politikwissenschaft und Soziologie, Paris Lodron Universität Salzburg

Hacı-Halil Uslucan, Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung, Universität Duisburg-Essen

Ulrich Wagner, Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität Marburg

Anja Weiß, Institut für Soziologie und Interdisziplinäres Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (InZentIM), Universität Duisburg-Essen

Andreas Wimmer, Department of Sociology, Columbia University, New York

Anna Zaharieva, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Universität Bielefeld

Andreas Zick, Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, Universität Bielefeld