

Karakaşoğlu, Yasemin; Pfaff, Nicolle; Vogel, Dita

Die staatliche Schule als Referenzpunkt im Ringen um Anerkennung als Bildungsinstanz. Empirische Explorationen zu non-formalen Bildungsangeboten von Migrant:innenselbstorganisationen

Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung : ZeM 2 (2023) 1, S. 91-105



Quellenangabe/ Reference:

Karakaşoğlu, Yasemin; Pfaff, Nicolle; Vogel, Dita: Die staatliche Schule als Referenzpunkt im Ringen um Anerkennung als Bildungsinstanz. Empirische Explorationen zu non-formalen Bildungsangeboten von Migrant:innenselbstorganisationen - In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung : ZeM 2 (2023) 1, S. 91-105 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336841 - DOI: 10.25656/01:33684; 10.3224/zem.v2i1.07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336841>

<https://doi.org/10.25656/01:33684>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die staatliche Schule als Referenzpunkt im Ringen um Anerkennung als Bildungsinstanz – empirische Explorationen zu non-formalen Bildungsangeboten von Migrant:innenselbstorganisationen

Yasemin Karakaşoğlu, Nicolle Pfaff und Dita Vogel

Zusammenfassung: Non-formale Bildungsangebote von Migrant:innenselbstorganisationen werden im vorliegenden Beitrag in ihrem Verhältnis zur Institution Schule zum Gegenstand explorativer Analysen. Ausgehend von Einblicken in den disparaten Forschungsstand zum Thema non-formale Bildung im Kontext der Migrationsgesellschaft und der Beobachtung einer Leerstelle in der deutschsprachigen Forschung zeigt der Beitrag, dass non-formale Bildungsangebote in ihrer gesellschaftlichen Positionierung und Organisation eng an der Institution Schule orientiert sind.

Schlüsselwörter: Migrant:innenorganisationen, non-formale Bildungsangebote, Schule, Positionierung

Title: The State School as a Point of Reference in the Struggle for Recognition as an Educational Institution – Empirical Explorations of Non-formal Education Organized by Migrant Self-organizations

Summary: Non-formal education offered by migrant self-organizations are focused based on explorative analyses. Existing research on non-formal education in the context of the German migration society remains fragmentary and widely fades out their relation to formal education. The paper presents selected findings on how non-formal education in migrant organizations relates to the school institution. It shows that non-formal education offers are closely oriented to the institution school in their social positioning and organization.

Keywords: Migrant Organizations, Non-formal Education, School, Positioning

Einleitung

Non-formale, von Migrant:innenselbstorganisationen realisierte Bildungsangebote greifen solche Bildungsinhalte auf, die im Bildungskanon der staatlichen Schule nicht oder nur eingeschränkt abgebildet sind. Dazu gehören etwa Sprachen, historisches Wissen über regionale Bezugskontexte von Communities, handwerkliche und künstlerische Fertigkeiten, religionsbezogene Bildung oder auch Sportarten, die in der staatlichen Schule in der Migrationsgesellschaft nicht zum Thema werden, obwohl sie für junge Menschen biographisch oder als Element weltgesellschaftlicher Orientierung bedeutsam sein können. Regelmäßig strukturierte non-formale Bildungsangebote migrantischer Selbstorganisationen am Nachmittag oder am Wochenende ergänzen deshalb für viele junge Menschen den Besuch formalisierter Bildungsangebote.

Analog zu formalen Bildungsangeboten, wie sie etwa im Kontext der öffentlichen Schule bestehen, sind auch non-formale Angebote in organisationale Strukturen eingebunden und laufen gesteuert ab, d.h. sie sind zeiträumlich strukturiert, folgen festen Zielen und unterliegen Prinzipien der Arbeitsteilung (Maschke/Stecker 2018: 152). Als Träger non-formaler Angebote für junge Menschen gelten häufig Kultur- und Sportvereine, Musikschulen oder Aktivitäten im Feld der offenen und verbandsbezogenen Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Mack 2013). Non-formale Angebote werden auch als zielgerichtet, aber weniger stark inhaltlich standardisiert und in geringerem Maße professionalisiert verstanden (vgl. Mack 2013), vor allem aber sind sie weniger stark rechtlich institutionalisiert und in Zertifizierungsprozesse eingebunden. Damit unterliegen sie auch einer geringeren sozialen Anerkennung (Maschke/Stecker 2018), obgleich non-formale Angebote im Gegensatz zum starken Verpflichtungscharakter formaler Bildung eher eigeninitiativ und freiwillig aufgesucht werden.

Die anhaltend starke Orientierung der öffentlichen Schule an nationalkulturellen Wissensordnungen, die geringe Pluralisierung von Bildungsinhalten und die fehlende Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen werden in migrationspädagogischen Diskursen seit längerem kritisiert (vgl. Schelle 2005; Huxel/Fürstenau 2017; Geier/Mecheril 2020). Neuere Studien fragen auch nach Perspektiven der Transnationalisierung der formalen Bildung (vgl. Hummrich 2019; Karakaşoğlu/Vogel 2019; Pfaff 2019). Kooperationen mit nicht-staatlichen, sich als migrantisch verstehenden Organisationen und Initiativen werden dabei im Hinblick auf ihr Potential für die migrationsgesellschaftliche Öffnung von Schule diskutiert (z.B. Fischer 2009; SVR 2014), obgleich große Beharrungskräfte gegen die Öffnung auf Seiten der Institution Schule bekannt sind (z.B. Schiffauer 2015; Huxel/Fürstenau 2017). Der vorliegende Beitrag kehrt den Blickwinkel um und fragt nach der Perspektive non-formaler Bildungsinitiativen, die von migrantischen Communities und transnationalen Netzwerken getragen werden, auf die Institution Schule. Inspiriert durch Einsichten in Interviewmaterial aus einem explorativen Lehrforschungsprojekt werden ausgewählte non-formale Bildungsangebote in ihrem Verhältnis zur Institution Schule untersucht. Damit ist auch das Interesse verbunden, einen in der bundesdeutschen erziehungswissenschaftlichen Forschung bislang wenig beachteten Gegenstand zu konturieren und eine Auseinandersetzung über Potentiale und Herausforderungen der Erforschung non-formaler Bildungsangebote, die transnationale kulturelle Bezüge aufgreifen, anzuregen.

Der Beitrag geht von Einblicken in den disparaten Forschungsstand zum Thema non-formale Bildung im Kontext der Migrationsgesellschaft aus (1). Auf der Grundlage exemplarischer Rekonstruktionen von Interviews mit Akteur:innen aus Migrant:innenselbstorganisationen, die im Ruhrgebiet non-formale Bildungsangebote bereitstellen (2), zeichnen wir kontrastierende Bezugnahmen auf die Institution Schule nach (3 und 4). Abschließend werden Potentiale und Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Forschung zu diesem Gegenstandsbereich diskutiert (5).

1. Non-formale migrantische Bildungsangebote im Verhältnis zur Institution Schule – Zugänge, Befunde und Forschungslücken

Bildungsbezogene Aktivitäten von Migrant:innenselbstorganisationen sind in vielen europäischen Gesellschaften breit belegt, ihre zivilgesellschaftliche Bedeutung in non-formaler Bildung und Sozialer Arbeit wird zunehmend betont (Ersoy/Latorre/Zitzelsberger 2018: 461). Einer aktuellen Studie zufolge engagieren sich laut Selbstauskunft von über 600 befragten Selbstorganisationen in Deutschland rund 40% auch im Bildungsbereich (SVR 2020: 23), für über 50% sind Kinder und Jugendliche eine zentrale Zielgruppe (ebd.: 27). Als Migrant:innenselbstorganisationen werden dabei „in der Folge bestimmter Migrationen entstandene Zusammenschlüsse von Menschen [verstanden, d.V.] die ein Selbstverständnis als Eingewanderte teilen“ (Halm/Sauer 2020: 4). Bezogen wird das Konzept etwa auch auf ein Aktivitätsspektrum, das migrationsrelevante Inhalte einschließt (Pries 2010: 16f.), auf ethnische Selbstbeschreibungen oder die Einbindung in transnationale Zusammenhänge verweist (Schimany/Schock 2010: 329). Als non-formale Bildungsangebote im Kontext von (Post-) Migration werden hier – im Unterschied etwa zu Ersatz- oder Ergänzungsschulen – Bildungssettings verstanden, die durch Migrant:innenselbstorganisationen in Form von Vereinen oder Religionsgemeinschaften getragen werden, die zeiträumlichen Regelmäßigkeiten unterliegen und auf freiwilliger Teilnahme beruhen. Diese sind zugleich von solchen Angeboten zu unterscheiden, die als dominanzgesellschaftlich verankerte Bildungsträger Bildungsangebote für spezifische soziale Gruppen, z.B. Geflüchtete, entwickeln (David-Erb 2022). Im Unterschied zu letzteren bleiben non-formale Bildungsangebote, die von migrantischen Selbstorganisationen getragen werden, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch weitgehend unsichtbar (Pfaff/Karakaşoğlu/Vogel 2019).

Erste Arbeiten in diesem Forschungsfeld beziehen sich auf Prozesse, Organisationsformen und Praktiken in spezifischen Organisationen und Gruppen (Thränhardt 2006; Somalingam 2017). Unter der Perspektive der Transnationalisierung zeigen Thränhardt (2006) für den Kontext der Zuwanderung von ‚Gastarbeiter:innen‘ aus Spanien in den 1960er Jahren und Somalingam (2017) sowie auch Kothe (2020) für die Fluchtmigration von Menschen aus Sri Lanka in den 1980er Jahren, wie sich non-formale Bildungsangebote vor dem Hintergrund transnationaler Netzwerke lokal herausbilden. Studien zum Bildungsnetzwerk der Gülen-Bewegung verdeutlichen, dass sich spezifische non-formale Bildungspraktiken im Spannungsfeld von transnationaler Institutionalisierung und lokaler Vergemeinschaftung etablieren (z.B. Agai 2004; Bukow 2011; Geier/Frank 2018). Jenseits dieser als Fallstudien zu einzelnen Organisationsformen angelegten Untersuchungen bestehen jedoch in einer systematisch-vergleichenden Perspektive kaum Studien zu bildungsbezogenen non-formalen Angeboten im Kontext von (Post-)Migration. Eine Ausnahme stellt eine regionale Evaluationsstudie zu Organisationen ‚zugewanderter Eltern‘ in Nordrhein-Westfalen dar, die u.a. die Bedeutung von Vernetzung für die politische Interessenbildung und Anerkennung von bildungsbezogener Elternarbeit im Kontext von Migration hervorhebt (Fischer u.a. 2007: 201; Fischer 2009).

Im internationalen Zusammenhang hingegen existiert eine breite und vielfältige Forschung zu (post-)migrantischen Bildungsinitiativen im non-formalen Sektor (vgl. zusammenfassend Pfaff/Karakaşoğlu/Vogel 2019). Das Verhältnis non-formaler migrantischer bzw. von Minderheiten als herkunftsbezogen definierter Bildungsangebote zur Institution der

staatlichen Schule wird in deren Befunden ambivalent diskutiert: Einerseits erscheint die Gründung non-formaler Bildungsangebote als Kritik an diskriminierenden Strukturen und nationalkulturell geprägten Lerninhalten staatlicher Schulen. So werden die in den 1960er Jahren in Großbritannien im Kontext Schwarzer Bürgerrechtsbewegungen entstandenen non-formalen Bildungsangebote etwa als „representation of African resistance to racism“ (Dove 1993: 430) beschrieben. Sie beziehen sich kritisch auf diskriminierende Strukturen (Gerrard 2013), auf die anhaltende Marginalisierung der Community im Bildungssystem und die identitätsschädigende Wirkung eurozentristischer Bildungsinhalte und rassistischer Adressierungen in der öffentlichen Schule (Reay/Mirza 2005; Vincent et al. 2013).

Andererseits bleiben strukturelle Charakteristika der Institution Schule in ihrer nationalstaatlichen Prägung ein wichtiger Referenzrahmen für die Bewertung der Qualität und Akzeptanz von non-formalen Bildungsangeboten migrantischer Selbstorganisationen. Lernende in ergänzenden Bildungsangeboten der Chinesischen Community in Großbritannien entwickeln etwa im Kontext einer starken Formalisierung von Unterricht und klaren Leistungs- und Verhaltenserwartungen Lernstrategien, von denen sie an der Pflichtschule profitieren (Mau/Francis/Archer 2009). Für Bildungsangebote chinesischer (z.B. Hancock 2014) und bulgarischer Selbstorganisationen (Tereshchenko/Archer 2015) in Großbritannien zeigen Fallstudien enge strukturelle Ähnlichkeiten zu staatlichen Schulsystemen der Herkunftsländer dieser Migrant:innengruppen auf. Sie orientieren sich etwa an Curricula und Zertifikaten der Herkunftsländer und damit verbundenen Fächerstrukturen – auch jenseits der Sprachvermittlung. Die tamilische Diaspora hat, so die ethnographischen Studien von Somalingam (2014) und Kothe (2020), über ein transnationales Netzwerk Strukturen eines Schulsystems aufgebaut, das neben Lehrplänen und Prüfungsformen auch für Zertifizierungen und deren Anerkennung eintritt.

Insgesamt zeigt sich in diesen gegenstandsbezogenen Studien, dass die staatliche Pflichtschule einen wichtigen Bezugspunkt für non-formale Bildungsangebote in migrantischen Selbstorganisationen darstellt. Zugleich geht aber auch die meist auf Sprachvermittlung und Identitätsbildung fokussierte Forschung analytisch von der staatlichen Schule aus und betrachtet non-formale Bildungsangebote in der Migrationsgesellschaft in Abgrenzung zu dieser (kritisch dazu Schiffauer 2015). Vor diesem Hintergrund gehen wir im Folgenden anhand exemplarischer, fallbezogener Rekonstruktionen der Frage nach, welche Bezüge auf die Institution Schule in Bildungsinitiativen (post-)migrantischer Selbstorganisationen bestehen und welche Rolle diese im Hinblick auf die ungleichen Differenz- und Dominanzverhältnisse zwischen diesen beiden Bildungsakteur:innen spielen.

2. Empirische Erkundungen zum Verhältnis von non-formalen Bildungsangeboten in der Migrationsgesellschaft zur Institution Schule

Studien zu non-formalen Bildungsangeboten von Migrant:innenselbstorganisationen unterliegen dem Risiko kulturalisierender Deutungen. Mit Referenzen auf ‚kulturelle Herkunft‘ läuft Forschung Gefahr „Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher sta-

tisch“ zu denken und damit „der Rede und dem Gebrauch von ‚Kultur‘ ein Verständnis zugrunde [zu legen], das äquivalent zu Rassekonstruktionen ist“ (Kalpaka/Mecheril 2010: 87; vgl. auch Mecheril et al. 2010). Glick-Schiller, Çaglar und Guldbrandsen (2006: 613) beschreiben diese Perspektive als ‚ethnic lense‘ sozialwissenschaftlicher Forschung und kritisieren die dieser innewohnende Homogenisierung und Essentialisierung sozialer Gruppen. Zugleich sind die hier untersuchten non-formalen Bildungsangebote auch das Ergebnis von Solidarisierungen und Vergemeinschaftungen im Migrationskontext. Wie die referierten Forschungsergebnisse zeigen, unterstützen Migrant:innenselbstorganisationen mit ihren Angeboten auch intergenerationale Transmissionsprozesse, leisten Beiträge zur (kulturellen) Identitätsbildung und -stärkung und schaffen Arenen des Widerstands gegenüber Assimilationszumutungen.

Dieses Spannungsfeld gilt es in der Auseinandersetzung mit dem hier betrachteten Forschungsgegenstand angemessen zu berücksichtigen. Dabei muss die Fokussierung migrantischer Selbstorganisation als migrantisch als Praxis der ‚Migrantisierung‘ reflektiert werden. Dies gilt auch für das mehrjährige Lehrforschungsprojekt an der Universität Duisburg-Essen, auf dessen empirisches Material dieser Artikel zurückgreift. Insgesamt 18 non-formale Bildungsangebote migrantischer Selbstorganisationen im Ruhrgebiet wurden in empirischen Studien durch Lehramtsstudierende beforscht. Das übergreifende Forschungsinteresse bezog sich auf Zusammenhänge der non-formalen Bildung von Migrant:innenselbstorganisationen. Leitend für die Lehrforschungsprojekte war die pädagogische Perspektive, die Angebote in einem forschend-analytischen Zugriff für Studierende sichtbar zu machen und angehende Lehrkräfte anzuregen, Kooperationsperspektiven mit den Bildungsakteur:innen zu entwickeln. Der hierdurch entstehende selektive Zugriff auf Bildungsangebote im Kontext von (post-)migrantischen Selbstorganisationen führt Risiken der Essentialisierung und Kulturalisierung mit sich. Der offen regional definierte Zugriff, der die Verschiedenheit und Vielfalt der Angebotsstrukturen und Perspektiven stark macht, wurde gewählt, um diese Risiken abzumindern. Auch Reflexionen im Interpretationsprozess und begrifflich-semantische Auseinandersetzungen zielten auf die Kritik kulturalisierender Deutungen.

Die Lehrforschungen Studierender bezogen sich auf unterschiedliche selbst gewählte Fragestellungen, so etwa nach Strukturen, Inhalten und Praktiken des Lehrens und Lernens in den Bildungsangeboten, nach Erwartungen und Erfahrungen von Akteur:innen in diesen Feldern, aber etwa auch nach lokalen und transnationalen Netzwerken. Je nach Gegenstandskonstruktion kamen teilnehmende Beobachtungen, leitfadengestützte und narrative Interviews sowie Gruppendiskussionen mit Leitungspersonen der Einrichtungen, Lehrenden, (ehemaligen) Teilnehmer:innen und Eltern zum Einsatz. Die Ansprache der Organisationen erfolgte in der Regel über verantwortliche Vorstandsmitglieder, in Einzelfällen über bestehende Kontakte Studierender zu Organisationen. Das Erhebungssetting und die zu befragenden Personen wurden durch die Organisationen bestimmt. Die Bereitschaft vieler Organisationen zur Teilnahme an den studentischen Forschungsprojekten war hoch. In den Interviews zeigt sich, dass die Teilnahme an der Studie von einigen Vereinen als Kontext der Darstellung ihrer Leistungen in der Stadtgesellschaft genutzt wurde. Die erhobenen Daten kontrastieren hinsichtlich der Trägerstrukturen, in Zusammenhängen von (Post-)Migration sowie entlang der Rolle der Interviewten in der Organisation.

Aus dem breiten Datenkorpus der Lehrforschung wurden für die vorliegende Analyse zwei Interviewtranskripte ausgewählt, in denen langjährige Mitglieder von Vereinsvorständen befragt wurden und in denen sich kontrastierende Bezugnahmen auf Schule dokumentieren.

Innerhalb des breiteren Samples des Lehrforschungsprojekts repräsentieren diese zwei bereits etablierte Organisationen, die als religiöse Gruppe und als Eltern- und Kulturverein in unterschiedlichen Zusammenhängen aktiv sind. Im vorliegenden Beitrag werden Interviews aus einer Elterninitiative von ehemaligen Arbeitsmigrant:innen aus Spanien und einem sich als „arabisch“ positionierenden Moscheeverein einbezogen¹. Thematisch einschlägige Sequenzen des Datenmaterials wurden für den explorativen Beitrag angelehnt an das rekonstruktive Verfahren der Dokumentarischen Textinterpretation (Przyborski 2004; Bohnsack 2007; Nohl 2012) ausgewertet, um Orientierungsgehalte der Befragten als Repräsentant:innen der untersuchten Bildungsangebote analytisch zu erfassen. Die Analyse zeigt hierbei unterschiedliche Bezugnahmen der untersuchten Organisationen auf die Institution Schule auf, die vor dem Hintergrund von Unterschieden in der Historie der Bildungsangebote sowie in migrationsgesellschaftlichen Positionszuweisungen an einzelne Migrant:innengruppen als Ausdruck von Differenz- und Dominanzverhältnissen betrachtet werden können.

3. Von kompensatorischen Angeboten zur Kooperation und Lobbyarbeit im Regelsystem

„der Verein ist gegründet worden um den Unterricht der Kinder zu fördern (.) so quasi als ähm Förder- eh Verein (Bw: okay) für die Schule weil damals war das ja so dass die Kinder noch gar kein Unterricht hatten und dann hat man sich darum bemüht dass die spanische Regierung dann eben für die Kinder [...] sollten die Kinder keinen Nachteil haben wenn die wieder zurückkommen (.) dass die dann keine Ausbildung oder keine Bildung genossen haben in Deutschland (.) da haben sie sich dafür eingesetzt“ [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 8-26, gekürzt]

Die interviewte Person aus dem Vereinsvorstand berichtet von einem spanischen Elternverein, dessen Gründung in die Zeit des deutsch-spanischen Anwerbeabkommens und der staatlich geförderten Arbeitsmigration zurückreicht (Santos Diaz 2010). Als Ziel der Gründung beschreibt das Vorstandsmitglied des untersuchten Elternvereins das Bemühen um die Bildungsteilhabe der Kinder spanischer Migrant:innen, da die Schulpflicht für diese zu diesem Zeitpunkt in Deutschland nicht umgesetzt wurde (Karakaşoğlu et al. 2019). Wirksam ist dabei einerseits eine starke Orientierung an formaler Bildung und durch diese vergebenen Abschlüsse. Andererseits folgt die damit verbundene Zielstellung der rechtlichen Regulation von Arbeitsmigration in Form der Rotation in dieser Zeit. Nicht nur eine gleichberechtigte Einbeziehung der Kinder in das Schulsystem, sondern auch die Vermittlung der deutschen Sprache an Erwachsene wird von der Interviewten als eine staatliche Aufgabe charakterisiert, die von dieser Seite nicht erfüllt wird: „dann gabs dann auch eben dieser Deutschunterricht wurde ein bisschen gefördert (Bw: hm) weil dann gabs damals auch da hat sich die Landesregierung ja nie so darum gekümmert dass es dann jetzt Integrationskurse gab“ [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 89-91]

Im Interview wird die Vereinsgründung als kompensatorisch gegenüber einer exkludierenden Bildungspolitik im Einwanderungsland entworfen. Dies betrifft auch den Wunsch nach einer formalisierten Vermittlung der spanischen Bildungssprache an die Folgegenera-

1 Die hier genutzten Daten wurden von studentischen Arbeitsgruppen nach dem Transkriptionssystem TIQ (Bohnsack 2007) verschriftlicht [wörtliche Verschriftlichung ohne Satzzeichen, XX- Wortabbruch, °XX° - leise gesprochen, XX – laut gesprochen (.) Pausenzeichen, [...] Kürzungszeichen]. Alle institutionen- und personenbezogenen Daten wurden anonymisiert. Namen, Rahmendaten, Historie und räumliche Bezüge wurden durch Codes ersetzt, die keinen Rückschluss auf die untersuchten Organisationen und Akteur:innen erlauben.

tion. Auch für dieses Anliegen übernimmt der Verein kompensatorische Funktionen, zunächst in Zusammenarbeit mit dem Herkunftsland, später und bis in die Gegenwart mit kommunalen Verwaltungsstellen:

„und äh der Verein war eben ich seh das jetzt im nachhinein als Förderverein für den Spanischunterricht (Bw: hm okay) der damals eben über Spanien lief und dann brauchte man ja eine Verbindungs- eine Verbindungsorganisation (.) um das eben zu koordinieren (.) weil jetzt ist der Herkunftssprachenunterricht wird ja von der Bezirksregierung B-Stadt bezahlt [...] [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 64-70, gekürzt]

Der Verein kompensiert also fehlendes staatliches Engagement, indem er Unterricht anbietet. Die Nutzung des Begriffs ‚Unterricht‘ verweist hier darauf, dass es sich um ein regelmäßiges und strukturiertes Bildungsangebot handelt. Zentral für beide Bildungsaktivitäten ist die Praxis der Selbstorganisation zur Kompensation von Exklusionserfahrungen in staatlichen Bildungssystemen. Die Vereinsgründung erscheint damit zunächst als Selbsthilfemaßnahme in der Zeit eines Vakuums staatlicher Verantwortungsübernahme. Dies ändert sich, auch wenn die grundlegende Funktion des Vereins gegenüber seinen Mitgliedern stabil bleibt:

„wir kommunizieren immer noch mit diesen Organisationen [die Herkunftssprachenunterricht anbieten, d.A.] und machen teilweise auch manchmal Druck wenn uns wieder mal ein Lehrer äh weggenommen wird (Bw: hm) oder ein Lehrer gekündigt hat oder oder oder dann sind wir auch [...] Mittelsorganisation um eben äh zwischen den Eltern und dem Schulant - Schulverwaltung und Bezirksregierung zu fungieren (.)“ [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 71-75, gekürzt]

Der Verein organisiert den Unterricht für Kinder spanischer Einwanderer:innen seit Anfang der 1970er Jahre zunächst mit Lehrkräften aus Spanien, die von spanischen Konsulaten finanziert waren. Seitdem das Angebot des schulergänzenden Herkunftssprachenunterricht (HSU) in NRW gesetzlich festgeschrieben und durch das Land finanziert wird, ist der Verein nicht mehr unmittelbar in die Organisation eingebunden, das Vorstandsmitglied versteht ihn aber weiterhin als „Mittelsorganisation“ zwischen Eltern und Schulbehörden. Aus Sicht der Akteur:in bedarf es also weiterhin einer Interessenvertretung für die Gruppe spanischer Migrant:innen und ihrer Nachkommen gegenüber staatlichen Stellen im Einwanderungsland und der Verein sieht sich hier in kompetenter Akteur in zentraler Rolle. Die öffentliche Schule und der Zugang zu deren Bildungsangebot bildet dabei den zentralen Bezugspunkt.

In der im Zeitverlauf zunehmenden institutionalisierten Kooperation mit Schulbehörden ergeben sich für den Verein außerdem Perspektiven der direkten strukturellen Verankerung in formalen Bildungsinstitutionen:

„diese KiTa A [...] das ist eine städtische (.) und da ist die Stadt an uns herangetreten und gesagt und haben gefragt würdet ihr uns unterstützen würdet ihr mithelfen das aufzubauen (.) (Bw: mh) und da haben wir gesagt °ja° klar [...] (.) wir waren stolz wie Oskar (Bw: ☺ (3) ☺) dass die Stadt auf uns zugekommen ist und dass wir sagen konnten °wir haben die erste KiTa A°“ [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 238-246, gekürzt]

Vor dem Hintergrund des sozialräumlichen Bezugs der Stadtgesellschaft begründet die Sprecherin den Aufbau einer bilingualen spanisch-deutschen Kindertagesstätte. Betont wird dabei die als Auszeichnung („stolz wie Oskar“) erlebte Initiative durch die Kommune, die pro-aktiv auf den Verein als Repräsentant der spanischen Sprache und (kollektiv als „spanisch“ verstandenen) Kultur² zugeht. Die sprachliche Bildung von Kita-Kindern steht

2 Neben der Etablierung von Bildungsangeboten für Vereinsmitglieder, wie etwa Deutsch-Kursen, „Flamenco-unterricht [...] Folkloreunterricht und Gitarren- (.) Bandurriaunterricht“ [Elternverein S, Interview Vereins-

in der Darstellung der Sprecherin sinnbildlich für einen Neuanfang. Dass die Stellung des Vereins in der Migrationsgesellschaft von A-Stadt dennoch immer noch prekär ist, wird am „Stolz“ des Vereins über die Ansprache durch die Stadt und an der leise gesprochenen Konstruktion des Erfolgs „wir haben die erste KiTa“ erkennbar.

Im Anschluss an den Erfolg des bilingualen Kindergartens setze sich der Verein für die Entwicklung eines bilingualen Zweigs in einer bestehenden städtischen Grundschule ein. Die interviewte Person betont, dass der Verein hierbei mit der Unterstützung von Eltern rechnen könne, die – und das wird als positives Kennzeichen gesellschaftlicher Anerkennung in besonderer Weise betont – prestigereiche Positionen in der städtischen Gesellschaft bekleiden:

„und genau das gleiche ist dann eben in der Schule C daneben (.) das ist ja dann auch eine integrative Schule und das ist auch ne städtische Schule [...] wo eben [...] die Anzahl der Migrantenkinder doch tatsächlich sehr hoch ist (Dm: mhm) aber [...] dass sehr viele auch Eltern die im Klinikum (.) bei der Staatsanwaltschaft (.) bei der Polizei dass die alle so interessiert sind daran interessiert sind dass ihre Kinder Spanisch lernen [...] (.) wir wollten auch dass die Schule C bilingual wird (.) wir kämpfen noch dafür“ [Elternverein S, Z. 376-385, gekürzt]

Die interviewte Person entwickelt hier das besonders hervorzuhebende Profil einer städtischen „integrative[n]“ Schule, die zwar von „sehr viele[n] Migrantenkinder[n]“ besucht wird, jedoch von städtischen Leistungsträger:innen, die gehobene berufliche Positionen in staatlichen Ämtern bekleiden, Unterstützung erfährt. Während erziehungswissenschaftliche Studien kritisch reflektieren, dass gerade Angehörige der Mittel- und Oberschicht die Segregation von Schulen durch ausweichendes Schulwahlverhalten verstärken (z.B. Sundsbø 2015), verweist die Sprecherin hier auf die kohäsive Wirkung eines gemeinsamen Interesses an mehrsprachiger Schulbildung, das sich auf Spanisch als „starke Sprache“ bezieht. Spanisch ist dominanzgesellschaftlich „als Schulfach kontinuierlich im Aufwind“ (Bade et al. 2020: 14). In der Darstellung wird zugleich deutlich, dass die Realisierung der Idee einer bilingualen spanisch-deutschen Grundschule eine Herausforderung darstellt, für die man „kämpfen“ muss.

Insgesamt zeigt sich am Beispiel des spanischen Elternvereins eine *strukturelle Etablierung und Ausweitung des in zwei geographische Richtungen hin orientierten und orientierenden Bildungsangebots*. Waren es in den 1970er und 80er Jahren eher kompensierende Angebote des ergänzenden Spanischunterrichts für Kinder und des integrationsorientierten Deutschunterrichts für Erwachsene, hat sich das Angebot des Vereins in den letzten Jahrzehnten neu ausgerichtet. Die Arbeit des Vereins zielt in erster Linie darauf, die Vermittlung der spanischen Sprache in den Regelinstitutionen des Bildungssystems zu stärken, es geht also perspektivisch um strukturelle Teilhabe an formaler Bildung. Von der Kompensation exkludierender Strukturen rückt der Fokus hin zur Implementation von soziokulturell verstandenen spezifischen Inhalten (hier: die spanische Sprache) in die staatliche Schule, für deren Vermittlung der Verein staatlich anerkannte Expertise besitzt.

vorsitz, Z. 96f., gekürzt] oder einem Spieletreff für Kinder, realisiert der Verein zunehmend auch Spanischkurse und Kulturangebote für Interessierte aus der Stadt. Nach dem befragten Vorstandsmitglied verfolgt der Verein damit zwei zentrale Ziele. Ihm geht es einerseits darum, dass „*unsere Kultur (.) unsere Sitten und Gebräuche [...] gepflegt*“ [ebd.: 95, gek.] werden und andererseits „*die spanische Kultur [...] publik*“ [ebd.: 871f.] zu machen. Hierin weist sich der Verein aktuell als Ort kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft aus. An anderer Stelle im Interview spricht die befragte Person über die Organisation des spanischen Elternvereins als „*soziokultureller Verein*“ [ebd.: 825]. Darin drückt sich die eingangs erwähnte Funktion von migrantischen Vereinen als identitätsstiftend und stärkend sowie soziokulturelle Brücken bauend aus.

4. Orientierung an schulischen Normen und Strukturen von Anfang an

Auf den Zusammenhang zwischen sprachlicher und kulturbezogener Bildungspraxis verweisen auch die Mitglieder des Vorstands eines sich arabisch positionierenden Moscheevereins einer Ruhrgebietsgroßstadt in einer Gruppendiskussion:

„zum einen ist es natürlich so, dass wir uns nicht [...] nur als Moschee sehen, sondern vielmehr als ein Gemeindezentrum, als einen generationsübergreifenden Treff wo die Kinder hierher kommen und auch Kontakte knüpfen Freundschaften schließen und ihre Peergroup haben [...] dass dann die Kinder letztlich gerne hierher kommen und genügend Spaß haben und Freude entwickeln [...] das kommt dann auch von den Schülern selbst, möchten die in den Heimatländern ihrer Eltern entsprechend sich auch verständigen und dazu gehören eben die Befähigung Arabisch zu sprechen und das ist auch eine starke Eigenmotivation und intrinsische Motivation seitens der Schüler“ [Moscheeverein A, Gruppendiskussion Vorstand, Z. 120-132, gekürzt]

Der intergenerationale Spracherhalt im Kontext von Migration wird hier als zentrales Bildungsziel verhandelt. Die Begründung des Vorstandsmitglieds verweist auf veränderte Realitäten in der Migrationsgesellschaft. Nicht die Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern oder Großeltern, sondern die „generationsübergreifende“ und generationsbezogene Vergemeinschaftung („Peergroup“) sowie der Erhalt transnationaler Beziehungen und Netzwerke werden als zentrale Motive für den Besuch der Bildungsangebote beschrieben.

Der befragte Verein geht auf eine Initiative von Arbeitsmigrant:innen aus Marokko zurück, die im Rahmen von Anwerbeabkommen im Ruhrgebiets-Bergbau arbeiteten (Bouras-Ostmann 2014). Die befragten Vereinsvorstände gehen in der Gruppendiskussion nicht auf Migrationsverläufe oder Herkunftszusammenhänge der Gemeindemitglieder ein. Dennoch wird in der Formulierung „möchten die [Schüler, d.V.] in den Heimatländern ihrer Eltern entsprechend sich auch verständigen“ deutlich, dass es sich bei den Teilnehmenden der Bildungsangebote eher um Angehörige der zweiten Generation handelt, die selbst in Deutschland geboren sind und für die die Herkunftsländer ihrer Eltern nicht uneingeschränkt als „Heimat“ entworfen werden, es sind die „Heimatländer ihrer Eltern“.

Die lempsychoologisch gerahmte Zielbestimmung des Vorstandsmitglieds („intrinsische Motivation“) schließt an eine Konzeption des Bildungsangebots als Freizeitpädagogik an. Hierin wird die Gemeinde als peerkultureller Raum entworfen, der für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen mit „Spaß“ und Freude verbunden sein soll. Sowohl diese Begründung als auch die Beschreibung des konkreten Sprachunterrichts basiert dabei auf fachsprachlichen pädagogischen Semantiken, die durch den ergänzenden Verweis auf die Ähnlichkeit mit „grundsätzlichen Schulen“, gemeint sind damit Regelpflichtschulen, besonders hervorgehoben werden:

„Also zunächst einmal achten wir auf Altersgruppen. Das bedeutet, dass wir ähnlich wie an den grundsätzlichen Schulen hier in Deutschland auch altersangepasst die Klassen gebildet werden, sprich vom fünften Lebensalter an bilden wir sogenannte Vorschulklassen [...] entsprechend sehen dann die Klassen so aus dass möglichst Gleichaltrige zusammen in einer Gruppe sind (.) ähm ansonsten führen wir zur Einschätzung des Leistungsniveaus (.) wir wollen natürlich auch ein homogenes Leistungsniveau bestenfalls erreichen (.) führen wir Eingangsgespräche und die jeweiligen Fachkräfte schätzen das dann ein und setzen entsprechend die Klasse zusammen“ [Moscheeverein A, Gruppendiskussion Vorstand, Z. 51-60, gekürzt]

Mit dem Verweis auf die „Schulen hier in Deutschland“ entwirft ein ehrenamtlich Lehrender ein Bild vom Arabisch-Unterricht als alters- und leistungshomogenem Bildungsraum. Das Sprechen von „Vorschulklassen“, „Einschätzungen des Leistungsniveaus“, „Fachkräfte[n]“ und „Klassen“ weist den Akteur als Experten formaler Schulbildung im Vereinskontext aus.

Dies setzt sich bezogen auf Lerninhalte und Materialien nahtlos fort, wenn die Vorstandsmitglieder berichten, einen „*Lehrplan [...] selbständig erarbeitet*“ zu haben, der von „*allen Kollegen*“ angewandt und „*in Erfahrung der einzelnen Kollegen auch angepasst*“ [ebd., 66-70, gekürzt] wird. Mit der Beschreibung der Lehrenden als „Kollegen“ verbindet sich im Moscheeverein ein hoher Professionalisierungsanspruch, der auch dadurch getragen wird, dass ein Teil der Diskutant:innen hauptberuflich Regelschullehrkräfte sind.

Die Darstellung verweist insgesamt auf eine hohe Orientierung der Akteur:innen und des Vereins an Normen und Strukturen des öffentlichen Schulsystems. Dies dokumentiert sich in der beschriebenen Gestaltung des Bildungsangebots ebenso wie in der Semantik der Akteur:innen.

Zugleich verweist die Beschreibung der Bildungspraxis des Vereins in der Gruppendiskussion auch auf die Problematik prekärer Anerkennung des Vereins und seiner Arbeit: Im Anschluss an die Darstellung des selbst entwickelten Lehrplans fragt eine der Studierenden nach, ob der Lehrplan nur innerhalb des Vereins gilt, oder auch darüber hinaus. Einer der Sprecher verweist daraufhin auf „*zukünftige Pläne*“ auf „*kommunaler Ebene*“ mit „*anderen Instituten und anderen Moscheen, die im Bereich arbeiten nochmal einen Plan [zu, d.V.] erstellen*“ [ebd., 75-79, gekürzt]. Ein anderer Sprecher beschreibt das „*staatlich anerkannt [e]*“ Lernmaterial, das für den Arabischunterricht, „*in Österreich an öffentlichen Schulen genutzt wird*“ – der Verweis auf staatliche Anerkennung kann als legitimatisches Argument verstanden werden. Die Gruppendiskussion mit dem Vorstand des Moscheevereins stellt also zugleich einen Raum der Verhandlung von Anerkennung in der Migrationsgesellschaft dar. Akzeptanz und Anerkennung der Bildungsangebote erweisen sich darin als prekär und begründungsbedürftig. Das geschieht vor allem unter Verweis auf pädagogische Praktiken und Normen der Regelschule.

Hierzu gehören auch Verweise darauf, dass dieser in der zeiträumlichen Gewichtung Vorrang eingeräumt wird („*wir schauen natürlich, dass die Schüler nicht zu viel Druck erfahren*“ [ebd., 158]) und dass im „*Religionsunterricht [...] nur auf Deutsch gelehrt [wird, d.V.] weil wir da ganz extrem darauf achten dass wir das auch alles richtig verstanden wird und das die dann die Religion so erlernen wie es eigentlich so ist.*“ [ebd., 171-173, gek.]. Der Sprecher grenzt die Arbeit im Verein damit von der Vermittlung eines „falschen“ Religionsverständnisses ab, das muslimischen Moscheevereinen nicht selten pauschal unterstellt wird (vgl. Schiffauer 2015). Die Darstellung ist anschlussfähig an die öffentliche und politische Auseinandersetzung um die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ucar und Sarıkaya (2009: 93) zeigen, dass Koranschulen in diesem Diskurs als negatives Gegenmodell zur öffentlichen Schule in Form einer nicht strukturierten und kontrollierten, pädagogisch fragwürdigen und potentiell verfassungsfeindlichen religiösen Bildungspraxis entworfen wurden. Die Gruppendiskussion mit den Studierenden wird damit zu einem Forum, in dem sich das Ringen um Akzeptanz und Anerkennung der vom Moscheeverein getragenen Bildungsangebote abbildet. Die hier bestehende enge Orientierung an der staatlichen Schule kann vor diesem Hintergrund auch als Einsatz für die Glaubwürdigkeit und damit Satisfaktionsfähigkeit der Institution gegenüber staatlichen Institutionen in Deutschland verstanden werden.

5. Fallvergleich und Ausblick

Auf der Grundlage exemplarischer Rekonstruktionen zu zwei ausgewählten Vereinen im Ruhrgebiet zeichnet der Beitrag nach, dass sich die Orientierungsnorm der staatlichen Schule für die (Weiter-)Entwicklung von non-formalen Bildungsangeboten unterschiedlicher (post-)migrantischer Selbstorganisationen als prägend erweist. Sowohl der Elternverein von Migrant:innen aus Spanien als auch die arabische Moscheegemeinde zielen mit ihren sprachbezogenen Bildungsangeboten auf Lücken der staatlichen Schule, welche die Diversität von Bildungsinteressen in der Migrationsgesellschaft curricular nicht berücksichtigt. Form und Ausgestaltung der Angebote unterliegen dabei sowohl spezifischen, historischen als auch sozialen und diskursiven Bedingungen.

In den 1970er Jahren setzte sich der untersuchte Elternverein sowohl für den Einbezug der Kinder spanischer Migrant:innen in das Regelschulsystem wie auch für ergänzenden Unterricht in spanischer Sprache ein. Damit setzte er zunächst kompensierend Bildungsteilhabe durch, die die staatlichen Institutionen nicht gewährten. Als inzwischen etablierte Institution einer gesellschaftlich anerkannten Migrant:innengruppe zielt der Verein nun auf die Implementation bilingualer Angebote in Regelinstitutionen und damit auf eine strukturelle Öffnung des Bildungssystems. Möglich wird dies vor allem vor dem Hintergrund der Anerkennung der spanischen Sprache als schulische Fremdsprache in öffentlichen Bildungsinstitutionen sowie angesichts der fortschreitenden europäischen Integration.

Für den arabischen Moscheeverein, der auf eine ähnlich lange Geschichte seiner Existenz zurückblickt, ist eine starke Orientierung an der Institution Schule vor allem darin sichtbar, dass dieser Strukturprinzipien, Organisationsformen und Praktiken der Schule für die eigenen Bildungsangebote adaptiert. Vor dem Hintergrund des Ringens um Anerkennung in der Migrationsgesellschaft wirkt diese jedoch nicht auf das staatliche Bildungssystem zurück, sondern dient vor allem dem Ausweis von Normkonformität und der Abwehr von diskursiv im Kontext von antimuslimischem Rassismus bestehenden Zuschreibungen an Moscheevereine (Tsianos 2015). Im direkten Vergleich der Bezugnahmen auf die Institution Schule in beiden Organisationen dokumentieren sich also unterschiedliche Anerkennungsverhältnisse für diejenigen Migrant:innengruppen in der deutschen Dominanzgesellschaft, mit welchen diese Organisationen assoziiert werden.

Beide Initiativen erweisen sich damit als Arenen der Bearbeitung von Anerkennungskonflikten im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen, die für die untersuchten Migrant:innengruppen unterschiedlich gelagert sind. Unterschiedliche Formen der Bezugnahme auf die Institution Schule können dabei als Ausdruck differenter dominanzgesellschaftlich strukturierter Anerkennungsverhältnisse der Gruppen gelesen werden. Die *Bezugnahme auf staatliche Strukturen und die Einbindung der eigenen Angebote in diese* ermöglicht dem untersuchten Elternverein einerseits die Etablierung und Vernetzung in der Stadtgesellschaft wie auch die *Verankerung von Vereinsinteressen im öffentlichen Bildungssystem*. Für den Moscheeverein wird hingegen ein umgekehrter Wirkungszusammenhang beobachtbar, bei dem sich eine *Orientierung an Strukturen der öffentlichen Schule im Einwanderungsland* zeigt. Diese werden für die Bildungsangebote des Vereins orientierend wirksam gemacht, um deren Anerkennung abzusichern.

Die Analyse non-formaler Bildungsangebote von Migrant:innenorganisationen im Verhältnis zur Regelschule birgt bildungstheoretische Potentiale, weil sie zeigt, welche Struk-

turprinzipien der Grammatik von Schule (Karakaşoğlu/Vogel 2019) über diese hinaus wirksam werden und welche Funktionen diese für die gesellschaftliche Anerkennung von Migrant:innengruppen erfüllen. Für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung lassen sich mit Bezug auf den hier skizzierten Gegenstandsbereich etwa Fragen nach Gelegenheitsstrukturen und Bedingungen der Entwicklung von non-formalen Bildungsangeboten im Migrationskontext, der Relevanzsetzung von Wissensbeständen oder der Relationierung zu verpflichtenden Bildungsangeboten der Dominanzgesellschaft anschließen. Für künftige Forschungen wären dabei neben den Perspektiven der Organisator:innen auch die Sichtweisen und Erfahrungen von Lernenden und ihren Eltern sowie von Akteur:innen in staatlichen Schulen und Schulbehörden zu berücksichtigen. Die Forschung zu non-formalen Bildungsangeboten im Kontext von Migration und Postmigration verspricht also weiterführende Erkenntnisse über die von migrationsgesellschaftlichen Differenz- und Dominanzverhältnissen geprägte Relationierung zwischen migrantischer non-/informaler und staatlicher formaler Bildung, sowie über die Rolle insbesondere non-formaler Angebote bei der intergenerationalen Weitergabe von Bildungsinhalten und -verständnissen in der Migrationsgesellschaft und in transnationalen Zusammenhängen. Zugleich steht Forschung vor der Herausforderung, Kulturalisierungen und Essentialisierungen von sozialen Praktiken und Bildungsprozessen in der Analyse und Ergebnisdarstellung zu widerstehen. Dem Vorschlag von Glick-Schiller, Çaglar und Guldbrandsen (2006: 627) folgend, wären non-formale Bildungsangebote im Kontext von Migration und Postmigration hierzu in einem breiteren Zugriff auf Organisationen zu untersuchen, die als solche unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten in der Migrationsgesellschaft vorfinden und entsprechend positioniert sind. So angelegt birgt das Forschungsfeld auch ein Potential für die Erziehungswissenschaft differenzsensible und diskriminierungskritische Forschungsperspektiven zu entwickeln, die dazu beitragen, den methodologischen Nationalismus in der Analyse von Schule, Unterricht und Bildung zu überwinden.

Literatur

- Agai, Bekim (2004): Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938): die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts. Schenefeld: EB-Verlag.
- Bade, Peter/Grünwald, Andreas/Hinger, Barbara/Küster, Lutz/Kräling, Katharina/Plikat, Jochen (2020): Fachdidaktik Spanisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis. Stuttgart: Klett.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 8., durchges. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Bouras-Ostmann, Khatima (2014): Marokkaner in Deutschland - ein Überblick. In: Pott, Andreas/Bouras-Ostmann, Khatima/Hajji, Rahim/Moket, Soraya (Hrsg.): Jenseits von Rif und Ruhr. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-61.
- Bukow, Wolf-Dietrich (2011): Die Bedeutung der Gülen-Bewegung als soziokulturelle Initiative der Zivilgesellschaft. In: Boos-Nünning, Ursula/Bultmann, Christoph/Ucar, Bülent (Hrsg.): Die Gülen-Bewegung. Zwischen Predigt und Praxis. Münster: Aschendorff, S. 175-190.
- David-Erb, Melanie (2022): Bildungsk Kooperationen zwischen formalem und non-formalem Bildungsbereich im migrationsgesellschaftlichen Kontext–Grenzziehungen und Durchlässigkeiten. In: Bildung und Erziehung, 75(1), S. 59-73.

- Dove, Nah D. E. (1993): The emergence of Black supplementary schools: Resistance to racism in the United Kingdom. In: *Urban Education*, 27(4), S. 430-447.
- Ersoy, Bülent/Latorre, Patricia/Zitzelsberger, Olga (2018): Migrant_innenselbstorganisationen im Wandel der Zeit. In: Blank, Beate/Göğercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 457-468.
- Fischer, Veronika (2009): Elternnetzwerk. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-148.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid/Patocs, Csilla (2007): Stärkung der Selbsthilfefertigkeiten und Vernetzung zugewandelter Eltern. Eine Untersuchung des Elternnetzwerks NRW unter besonderer Berücksichtigung des Fortbildungsbedarfs. Düsseldorf. URL: https://archiv.soz-kult.fh-duesseldorf.de/groups/material.fb6/forschung/ForschungsprojektElternnetzwerk/bericht_elternnetzwerk.pdf [letzter Zugriff: 19.3.2023].
- Geier, Thomas/ Frank, Magnus (2018): Die Bildungsinitiativen der Gülen-Bewegung in Deutschland – Sozialwissenschaftliche Perspektiven. In: Barz, Heiner/Spenlen, Klaus (Hrsg.): *Islam und Bildung – Auf dem Weg zur Selbstverständlichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 53-77.
- Geier, Thomas/Mecheril, Paul (2020): Migrationspädagogik als Einsatz einer Allgemeinen Didaktik. In: Kampshoff, Marita/Wiepke, Claudia (Hrsg.): *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 53-63.
- Gerrard, Jessica (2013): Self help and protest: The emergence of black supplementary schooling in England. In: *Race Ethnicity and Education*, 16(1), S. 32-58.
- Glick-Schiller, Nina/Çaglar, Ayse/Guldbrandsen, Thaddeus (2006): Beyond the ethnic lens: Locality, globality, and born-again incorporation. In: *American Ethnologist*, 33(4), S. 612-633.
- Halm, Dirk/Sauer, Martina (2020): Migrantenorganisationen. In: Röder, Antje/Zifonun, Darius (Hrsg.): *Handbuch Migrationssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.
- Hancock, Andy (2014): Chinese complementary schools in Scotland and the Continuum of Biliteracy. In: Hancock, Andy/Curd-Christiansen, Xiao L. (Hrsg.): *Learning Chinese in diasporic communities: Many pathways to being Chinese*. Amsterdam: John Benjamins, S. 59-80.
- Hummrich, Merle (2019): Transnationalisierung, Transnationalität und der Vergleich von Schulkulturen. In: *Tertium Comparationis*, 24(2), S. 171-189.
- Huxel, Katrin/Fürstenau, Sara (2017): Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. In: Geisen, Thomas/Riegel, Christine/Yildiz, Erol (Hrsg.): *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-277.
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 77-98.
- Karakaşoğlu, Y., & Vogel, D. (2019). Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen - ein professionskritischer Beitrag aus der intertextuellen Bildung. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 89-106.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Matthias/Vogel, Dita (2019): Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen (TraMiS-Arbeitspapier, 2). URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21540/pdf/Karakaşoğlu_Linnemann_Vogel_2019_Schulischer_Umgang_mit.pdf [letzter Zugriff 03.04.2023]
- Kothe, Christian E. (2020): Soziale Welten sri-lankisch-tamilischer Migranten in Deutschland. Inaugural-Dissertation im Fach Ethnologie zur Erlangung des Doktorgrades. Angenommen von der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. URL: <https://kups.ub.uni-koeln.de/12253/1/Ko>

- the2020SozialeWeltenSriLankischTamilischerMigranteninDeutschland.pdf [letzter Zugriff: 20.12.2022].
- Mack, Wolfgang (2013): Jugendhilfe und non-formale Bildung – Konzepte und Perspektiven. In: Jugendhilfe, 51(1), S. 3-9.
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2018): Non-formale und informelle Bildung. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-163.
- Mau, Ada/Francis, Becky/Archer, Louise (2009): Mapping politics and pedagogy: Understanding the population and practices of Chinese complementary schools in England. In: Ethnography and Education, 4(1), S. 17-36.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci /Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfaff, Nicolle. (2018): Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsreich der Schule–zwischen Struktur und Lebenswelt. *Tertium Comparationis*, 24(2), 150-170.
- Pfaff, Nicolle/Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2019): Herkunftsbezogene Bildungsangebote im Spiegel der Forschung. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2016. URL: https://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Arbeitspa-piere/Pfaff_ua_2019_Herkunftsbezogene_Bildungsangebote_Abib-Arbeitspapier_1_2019.pdf [letzter Zugriff: 27.9.2019].
- Pries, Ludger (2010): (Grenzüberschreitende) Migrantenorganisationen als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung: Klassische Problemstellungen und neuere Forschungsbefunde. In: Pries, Ludger/Sezgin, Zeynep (Hrsg.): Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-60.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reay, Diane, & Mirza, Heidi Safya (2005): Black supplementary schools: Spaces of radical blackness. In: Majors, Richard (Ed.): Educating Our Black Children. London: Routledge, pp. 104-116.
- Sanz Diaz, Carlos (2010): „Illegale“, „Halblegale“, „Gastarbeiter“. Die irreguläre Migration aus Spanien in die Bundesrepublik Deutschland im Kontext der deutsch-spanischen Beziehungen 1960-1973. Berlin: edition tranvi’a, Walter Frey.
- Schelle, Carla (2005): Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-53.
- Schiffauer, Werner (2015): Schule. Moschee. Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. Berlin: Suhrkamp.
- Schimany, Peter/Schock, Hermann (2010): Migrantenorganisationen im Spiegel von Datenbanken. In: Pries, Ludger/Sezgin, Zeynep (Hrsg.): Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-361.
- Somalingam, T. (2017). Doing Diaspora: Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Sundsbo, Astrid (2015): Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In: Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 49-66.

- SVR 2014: Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit. Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten. Berlin. URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/02/SVR-FB_Elternarbeit.pdf [letzter Zugriff: 20.1.2022].
- SVR (2020): Vielfältig engagiert – breit vernetzt – partiell eingebunden? Migrantenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft. Berlin. URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/11/SVR-FB_Studie_Migrantenorganisationen-in-Deutschland.pdf [letzter Zugriff: 19.3.2022].
- Tereshchenko, Antonina/Archer, Louise (2015): Identity projects in complementary and mainstream schools: the views of Albanian and Bulgarian students in England. In: Research Papers in Education, 30(3), S. 347-365.
- Thränhardt, Dietrich (2006): Spanische Einwanderer schaffen Bildungskapital. Selbsthilfe-Netzwerke und Integrationserfolg in Europa. In: Weiss, Karin/Thränhardt, Dietrich (Hrsg.): SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg: Lambertus, S. 93-111.
- Tsianos, Vassilis S. (2015): Antimuslimischer Urbanismus. Zur Stadtsoziologie des antimuslimischen Rassismus. In: Jahrbuch Islamophobie, 2015/5, S. 55-82.
- Uçar, Bülent/Sarıkaya, Yaşar (2009): Der islamische Religionsunterricht in Deutschland: Aktuelle Debatten, Projekte und Reaktionen. In: Aslan, Ednan (Hrsg.): Islamische Erziehung in Europa. Wien/Köln: Böhlau Verlag, S. 87-108.
- Vincent, Carol/Ball, Stephen/Rollock, Nicola/Gillborn, David (2013): Three generations of racism: Black middle-class children and schooling. In: British Journal of Sociology of Education, 34(5-6), S. 929-946.
- Vogel, Dita/Karakaşoğlu, Yasemin (2021): Transnationally Mobile Students and the 'Grammar' of Schooling. In: Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.): Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-220.

Kontakt:

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu
Universität Bremen
karakasoglu@uni-bremen.de

Prof. Dr. Nicolle Pfaff
Universität Duisburg-Essen
nicolle.pfaff@uni-due.de

Dr. Dita Vogel
Universität Bremen
dvogel@uni-bremen.de