



Herkunftsbezogene Bildungsangebote im Spiegel der Forschung

Nicolle Pfaff, Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

November 2019

Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.

AbIB-Arbeitspapier 1/2019

Kontakt:

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu | Dr. Dita Vogel
Universität Bremen, Fachbereich 12
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Postfach 330440
DE-28334 Bremen
dvogel@uni-bremen.de

Prof. Dr. Nicolle Pfaff
Universität Duisburg-Essen
AG Migrations- und Ungleichheitsforschung
Universitätsstr. 2, S06S05A51
45145 Essen
nicolle.pfaff@uni-due.de

Die Arbeitspapiere des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung werden von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu herausgegeben. Das Copyright verbleibt bei den Autoren und Autorinnen. Jedes Arbeitspapier durchläuft ein internes Peer-Reviewing mit mindestens zwei Kommentatoren bzw. Kommentatorinnen.

Kontakt: iboffice@uni-bremen.de

Pfaff, Nicolle, Karakaşoğlu, Yasemin und Vogel, Dita (2019) Herkunftsbezogene Bildungsangebote im Spiegel der Forschung. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2019

Abstract

Das Arbeitspapier basiert auf einer Auswertung der nationalen wie internationalen Studien über non-formale Bildungsangebote mit dem Ziel der herkunftsbezogenen Bildung. Es gibt einen Überblick über die Thematisierung herkunftsbezogener Bildungsinitiativen und führt in die Zugänge und Befunde aus dem internationalen Forschungsstand zum Thema ein, um davon ausgehend einige Perspektiven zu ihrer Erforschung im bundesdeutschen Kontext vorzuschlagen.

Zu den Befunden der Sekundärliteraturanalyse gehört, dass bildungspolitische Debatten von Schule im Sozialraum migrantische Bildungsinitiativen mit explizitem Herkunftsbezug bislang weitgehend ausblenden. Dort wo sie vereinzelt in den Blick geraten, wird nur ihr Effekt auf die soziale Integration und formelle Leistung im schulischen Regelsystem kontrovers diskutiert. Bei der Entwicklung von systematischen lokalen Bildungs Kooperationen, die z.B. im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen zunehmend als sinnvoll wahrgenommen werden, werden sie bislang kaum als Partner*innen berücksichtigt.

Internationale Studien über herkunftsbezogene Bildungsangebote zeigen übereinstimmend eine hohe Bedeutung auf

- a.) für den Spracherhalt in zugewanderten Familien,
- a) für die Aufrechterhaltung von familiären und freundschaftlichen Verbindungen im transnationalen Kontext (transnationale Gemeinschaftsbildung),
- b) für die intergenerationale Weitergabe von Wissen durch Migrant*innen an ihre Kinder,
- c) für die kulturelle Bildung und soziale Positionierung von Migrant*innen,
- d) zum Empowerment von Kindern und Eltern, die sich als Minderheit u.a. im Bildungssystem diskriminiert sehen sowie
- e) für die Unterstützung des Bildungserfolgs in Regelschulen, zum Beispiel durch Identitätsbildung und hohe Bildungsaspirationen.

Im Ergebnis der Analyse erscheint eine Erforschung herkunftsbezogener Bildungsangebote auch in Deutschland sinnvoll und möglich, wenn ein Überblick und eine exemplarische Vertiefung zunächst ausgehend von großstädtischen Sozialräumen mit hoher Bedeutung von migrantisch geprägten Bevölkerungsgruppen explorativ entwickelt wird.

Pfaff, Nicolle, Karakaşoğlu, Yasemin und Vogel, Dita (2019) Herkunftsbezogene Bildungsangebote im Spiegel der Forschung. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2019

Pfaff, Nicolle, Karakaşoğlu, Yasemin and Vogel, Dita (2019) Heritage education programmes as reflected by research. University of Bremen. Faculty 12. Unit for Intercultural Education. AbIB-Arbeitspapier 1/2019

Abstract (English)

This working paper is based on an analysis of national and international studies on non-formal schools with the purpose of heritage education. It provides a preliminary overview of the discourse on heritage education initiatives and introduces to approaches and results of international studies on the issue in order to explore perspectives for analysing heritage education in the German context.

This secondary literature analysis shows, among others, that educational debates on schools in their social environment disregard migrant initiatives for heritage education. On the rare occasions when they are considered, only their effects on social integration and formal school performance are discussed with controversial positions. With regard to systematic local educational cooperation, which is increasingly considered as worthwhile, they are hardly considered as partners.

International studies on heritage education programmes indicate the great importance

- a.) for language transmission in immigrated families,
- b.) for the maintenance of transnational family and friendship (transnational community building),
- c.) for intergenerational transmission of knowledge by migrants to their children,
- d.) for cultural education and social positioning of migrants,
- e.) for empowerment of children and parents who experience discrimination not only in the educational system,
- f.) for support of educational success in formal education, for example by identity formation and high educational aspirations and efforts.

As a result of the analysis, studying non-formal heritage education seems to be promising and possible in Germany, by exploratively developing it in urban social spaces with high importance of migrant population groups, aiming at an overview and exemplary in-depth analysis.

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Bildungsinitiativen von Migrant*innen im Diskurs.....	2
3	„Heritage Education“ and „Complementary Schools“ in der internationalen Forschung	4
3.1	Forschungsschwerpunkte	4
3.2	Gründungszusammenhänge und strukturelle Einbindung.....	5
3.3	Bildungsinhalte, -praxis und -erträge	6
3.4	Kategorisierungsmöglichkeiten	8
4	Perspektiven der Forschung zu herkunftsbezogenen Bildungsangeboten in Deutschland	10
5	Literatur.....	13

1 Einleitung

Der Besuch von Bildungsangeboten am Nachmittag oder am Wochenende gehört für viele Kinder und Jugendliche ebenso selbstverständlich zum Alltag wie zur Bildungsbiografie. Dass dazu neben Nachhilfeinstitutionen, staatlichen Musikschulen und Sportvereinen für viele Kinder und Jugendliche in Deutschland auch non-formale Bildungsangebote gehören, in denen *Wissensbestände und Praktiken mit Bezug zum Herkunftsland der Eltern oder Großeltern den Gegenstand bilden*, ist weder in der öffentlichen Wahrnehmung noch in wissenschaftlichen Studien bislang deutlich präsent. Die chinesische Samstags- oder russische Sonntagsschule, der Türkisch- oder Spanischkurs an zwei Nachmittagen in der Woche, religiöse Bildung und Freizeitaktivitäten in griechischer Sprache oder das Erlernen von Instrumenten, wie Saz, Dûdûk, Sitar oder Balafone sind nur einige Beispiele für außerunterrichtliche Bildungsangebote migrantischer Initiativen in der Bundesrepublik.

Sie können als non-formale Bildungsräume (vgl. Thole/Höblich 2014) mit inhaltlichem Bezug zu den Herkunftskontexten von Zugewanderten und international mobilen Menschen verstanden werden. Im Folgenden werden diese daher als 'Herkunftsbezogene Bildungsangebote' bezeichnet. Herkunftsbegogene Bildungsangebote scheint es überall dort zu geben, wo Zugewanderte einer bestimmten Sprache oder eines Landes in genügend großer Zahl über eine längere Zeit leben. In der internationalen Literatur werden solche Bildungsangebote u.a. als ‚complementary schools‘ (Creese a.o 2006), (migrant) ‚supplementary schools‘ (e.g. McLean 1985; Myers/Grosvenor 2011), ethnic schools (e.g. Nelson-Brown 2005, Okano (2013) und ‚heritage/community language education‘ (Hornberger 2005) diskutiert.

Mit der Begriffswahl ‚herkunftsbezogene Bildungsangebote‘ betonen wir den Bezug der *Lerninhalte* zur Herkunft der jungen Menschen oder ihrer Eltern oder weiterer Vorfahren, die nicht in der Bundesrepublik Deutschland gesehen wird. Auch wenn es oft um ein besseres Erlernen der Herkunftssprache¹ oder um Kommunikation in der Herkunftssprache der Eltern gehen kann, verzichten wir auf eine Beschränkung auf sprachbezogene Angebote, um offen jegliche Lerninhalte einzubeziehen, die von den Organisierenden als herkunftsspezifisch betrachtet und angeboten werden.

Die non-formalen Bildungsangebote lassen sich als Angebote beschreiben, in denen im Unterschied zu Ersatzschulen und anerkannten Ergänzungsschulen nicht die Schulpflicht erfüllt werden kann. Sie werden also von formalen Bildungsangeboten mit Herkunftsbezug unterschieden, in denen Schulpflicht abgeleistet werden kann (dazu z.B. Konstantinou 1989; Onur 2010; Akbaba/Strunck 2012). Mit der Bezeichnung als ethnische, migrantische oder Community-Schule würde der Organisationskontext betont, d.h. dass die Bildungsangebote in der Regel von Menschen organisiert und durchgeführt werden, die von den Forschenden und/oder den Organisierenden selbst einer – wie auch immer definierten – ethnischen oder migrantischen Gruppe oder Community zugerechnet werden. Das trifft aber auch auf migrantische Bildungsinitiativen zur Unterstützung des Erwerbs der deutschen Sprache und der Förderung des Erfolgs an deutschen Schulen ohne Herkunftsbezug in den Lerninhalten zu (z.B. reine Nachhilfeinitiativen, siehe dazu z.B. Becker/ Beck 2012).

¹ ‚Herkunftssprache‘ wird hier nicht gleichgesetzt mit einer offiziellen (Amt-)Sprache des Herkunftslandes von Eltern oder Großeltern. Sie kann diese Sprache ebenso bezeichnen wie die Sprache(n), die – abweichend von der Landessprache - in der Familie (des Herkunftskontextes) verwendet wird/werden und deren Pflege der Familie bzw. dem Kind/Jugendlichen wichtig ist.

Das vorliegende Arbeitspapier stellt als Grundlage für die Identifikation von Forschungsbedarf für den bundesdeutschen Kontext eine Auswertung der vorliegenden Sekundärliteratur zum Themfeld dar und beabsichtigt somit einen ersten Überblick über die Thematisierung herkunftsbezogener Bildungsinitiativen vor allem im bundesdeutschen Diskurs (2) und führt in die Zugänge und Befunde aus dem internationalen Forschungsstand zum Thema ein (3), um davon ausgehend einige Perspektiven zu ihrer Erforschung vorzuschlagen (4).

2 Bildungsinitiativen von Migrant*innen im Diskurs

In diesem allgemeinen Einstieg beziehen wir uns auf Bildungsinitiativen von Migrant*innen insgesamt und beschränken uns nicht auf die oben definierten herkunftsbezogenen Bildungsangebote, weil sich die Forschungsgrundlage für diesen spezifischen Bereich nach ersten Recherchen als sehr unzureichend erwiesen hat und eine Erweiterung der Perspektive Erkenntnisse verspricht, deren Übertragbarkeit auf den hier interessierenden Gegenstand ‚herkunftsbezogene Bildungsinitiativen‘ als Prüfauftrag verstanden werden muss. Während das Feld der Migrant(en)organisationen allgemein in wissenschaftlichen (s.u.) wie kommunalpolitischen Diskursen zum gesellschaftlichen Engagement von Migrant*innen breit rezipiert wird, haben speziell migrantische Bildungsinitiativen bisher in der öffentlichen Diskussion in der Bundesrepublik weniger Aufmerksamkeit erhalten und werden insgesamt ambivalent diskutiert (vgl. z.B. Pries/Sezgin 2010). Positive Aufmerksamkeit erfahren sie im Kontext kultureller Bildung (z.B. Bäßler 2012/13) und häufig in lokalen Presseberichten, wenn die Jubiläen einer Sprachschule oder eines lokalen Kulturzentrums gefeiert werden bzw. wenn sie als Akteure bei Stadt(teil)festen mit kulturellen Beiträgen wie Musik oder Tanz auftreten. Andererseits wird ihnen mit Misstrauen oder Kritik begegnet, indem die von ihnen ausgehenden herkunftsbezogenen Bildungsangebote als Ausdruck des Entstehens sog. ‚Parallelgesellschaften‘ verstanden werden (zum Begriff vgl. Schiffauer 2015; Henn 2019). Für die Gründung privater Ersatzschulen in Deutschland mit deutsch-türkischem Herkunftsbezug zeigen dies Geier und Frank prägnant (2018a) auf.

Historisch betrachtet finden sich Problematisierungen und Zurückweisungen auch in anderen Zusammenhängen: So wurden bspw. deutsche Schulgründungen in der Debatte zur ‚Deutschen Sprachfrage‘ im 19. Jahrhundert in den USA mit Misstrauen betrachtet. Auch im Australien der 1980er stehen erste wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Bildungsinitiativen von Zugewanderten im Kontext von Befürchtungen um den gesellschaftlichen Zusammenhalt (vgl. hierzu die Beiträge im Schwerpunkt der Zeitschrift *Journal of Intercultural Studies*, Heft 1/1982). In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich gleichwohl in einigen Ländern eine empirisch fundierte Forschung zum Feld non-formaler herkunftsbezogener Bildungsangebote etabliert (zsf. Meyers und Grosvenor 2011), die mit den in öffentlichen Diskursen der Einwanderungsländer verbreiteten Perspektiven der Zurückweisung migrationsbezogener Vergemeinschaftung als Integrationshindernis bricht (z.B. Issa/Williams 2009; Wei 2015; Nordstrom 2016; Sime 2017). Stattdessen weist sie auf die Bedeutung der damit entstehenden Bildungsmöglichkeiten für die Sicherung sozialer und bildungsbezogener Teilhabe von jungen Menschen aus Minderheiten hin (vgl. Mirza/Reay 2000; Sun/Braeye 2012; Maylor u.a. 2013; Gholami 2017).

Gerade vor diesem Hintergrund ist die weitgehende Ausblendung entsprechender Angebote in der sozialwissenschaftlichen Forschung in der BRD irritierend. Benachteiligungen und Diskriminierungen der Kinder und Enkel von in die BRD zugewanderten Menschen stehen erziehungswissenschaftlich seit den 1970er Jahren zunächst unter der Perspektive der Ausländerpädagogik, seit den späten 1980er Jahren der Interkulturellen Bildung und – beginnend mit internationalen Vergleichsstudien wie PISA und TIMMS seit nunmehr 20 Jahren auch im Fokus der quantitativ-empirischen Bildungsforschung. Dabei ist deutlich geworden, dass Nachkommen von Migrant*innen und neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ihre hohen Bildungsaspirationen nicht erfolgreich umsetzen können (z.B. Becker 2011; Stanat/Edele 2011, Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012). Statt dessen bestehen anhaltende Ungleichheiten in Schulbesuch, Kompetenzerwerb und Qualifizierung (vgl. zusammenfassend z.B. Arslan/Bozay 2016).

Zu den Mechanismen der Benachteiligung existieren kontroverse Perspektiven und Befunde, welche die Ursachen bestehender Ungleichheiten im Bildungserfolg unterschiedlich akzentuiert im Spannungsfeld von Familie und Schule verorten (Steinbach/Nauck 2004; Fuhrer/ Uslucan 2005). Inzwischen können auch solche Forschungsperspektiven als etabliert gelten, die Barrieren in der Institution Schule in den Blick nehmen. In diesem Zusammenhang wird zu Prozessen institutioneller Diskriminierung bei zugangs- oder qualifikationsrelevanten Selektionsentscheidungen (Gomolla/Radtke 2002; Gomolla 2012; Emmerich/Hormel/Jording 2018) geforscht; es rücken Prozesse der sozialstrukturellen und sozialräumlichen Segregation an Schulen in den Fokus (z.B. Solga/Wagner 2010; Terpoorten 2014; Karakayali/zur Nieden 2016) und es wird auf historische Anpassungsprobleme der Institution Schule in Bezug auf ihre sprachliche Öffnung und die Anerkennung von Mehrsprachigkeit (vgl. schon Gogolin 1994) sowie fehlende interkulturelle bzw. migrationsgesellschaftliche Öffnung hingewiesen (z.B. Niedrig 2011; Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011). Dominant bleibt bislang in der Bildungsforschung gleichwohl eine defizitorientierte Perspektive, die migrationsbezogene Diversität von Schulen als Risiko für das schulische Lernen (z.B. Walter 2009; Stanat/Schwippert/Göhlich 2010; Vennemann 2018) sowie für individuelle Bildungsverläufe (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 2018) entwirft (vgl. mit Bezug auf muslimische Jugendliche kritisch auch Geier/Frank 2016b).

Bestehende Ressourcen und Unterstützungszusammenhänge zur Bildungsförderung durch Organisationen von Migrant*innen werden zwar im Kontext der Studien zu Migrant*innenorganisationen wiederholt belegt (Thränhardt/ Hunger 2000; Pries/ Szegin 2010), daraus resultierende Befunde in die Beobachtung und Analyse schulischer Bildungsverläufe dagegen kaum einbezogen. Dabei gilt für die Kinder und Enkel griechischer und spanischer Arbeitsmigrant*innen, dass ein Grund für ihre höheren schulischen Qualifikationen in unterschiedliche Formen der Selbstorganisation gesehen werden (z.B. Konstantinou 1989; Thränhardt/ Hunger 2000). Fürstenau und Gomolla (2009, 18) konstatieren in einem Band zu Elternarbeit: „Die vergleichsweise hohen Schulabschlüsse von Schülerinnen und Schülern spanischer Herkunft werden häufig darauf zurückgeführt, dass viele spanische Eltern, bestärkt durch die Vereine, offensive Bildungsstrategien verfolgt haben.“ Im gleichen Band beschreibt Fischer (2009, 138) für Nordrhein-Westfalen die Gründung eines Elternnetzwerks aus Vereinen, denen sie „sowohl eine kompensatorische Funktion im Hinblick auf die Defizite des Bildungssystems als auch eine Selbsthilfefunktion für die Eltern“ zuschreibt. In der Evaluation des Programms wird jedoch zugleich auf starke institutionelle Barrieren in der schulischen Öffnung gegenüber den Elternvereinen verwiesen (vgl. ausführlich Fischer u.a. 2007). Weitere Fallstudien zu einzelnen Initiativen liegen u.a. zur

Arbeit von anerkannten Ergänzungsschulen in Trägerschaft des griechischen Staates vor (z.B. Konstantinou 1989, Grigoropolou 2012) und weiterer Organisationen (z.B. Onur 2010); zu Bildungsinitiativen islamischer Organisationen (z.B. Karakaşoğlu 1996, 1999) und der Gülen-Bewegung (vgl. Agai 2004; Geier/ Frank 2016a, 2018).

Solche Studien wurden in erster Linie in der Forschung zu Strukturen des Ehrenamts und der Selbstorganisation von Migrant*innen realisiert (Thränhardt/Hunger 2000). Dagegen finden herkunftsbezogene Bildungsangebote in Studien zum Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen kaum Berücksichtigung (z.B. Andresen/ Hurrelmann 2010; Haring 2014), sondern der Referenzrahmen basiert auf dem nationalkulturellen Zusammenhang der mehrheitsgesellschaftlichen Landschaft an Vereinen und Verbänden (vgl. auch Tully 2006; Rauschenbach/ Düx/ Sass 2007). Damit bleibt diese Perspektive überwiegend einem methodologischen Nationalismus verhaftet (Wimmer/ Glick-Schiller 2003). Wenn migrantische Bildungsinitiativen aus der bildungspolitischen Perspektive von Schule im Sozialraum ausgeblendet werden, ist anzunehmen, dass sie auch bei der Entwicklung von lokalen Bildungslandschaften, die zunehmend als sinnvoller Ansatz für eine ganzheitliche und sozialraumbezogene Bildungsarbeit, z.B. im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen, wahrgenommen werden, keine Berücksichtigung finden. Hier kann diesbezüglich nur eine Annahme formuliert werden, da entsprechende empirischen Studien bislang nicht vorliegen.

Internationale Vergleichsperspektiven können hier einen ersten Einblick in die Fruchtbarkeit der Perspektive auf herkunftsbezogene Bildungsinitiativen als bildungspolitisch relevante Akteur*innen vermitteln.

3 ‚Heritage Education‘ and ‚Complementary Schools‘ in der internationalen Forschung

3.1 Forschungsschwerpunkte

Non-formale Bildungsinitiativen von Migrantengruppen werden in der internationalen erziehungs-, sprach- und sozialwissenschaftlichen Forschung bereits seit den frühen 1980er Jahren beobachtet (vgl. z.B. für Australien Bullivant 1982; Lewins 1982), aber bis Anfang der 2000er Jahre nicht differenziert erforscht (vgl. Myers/Grosvenor 2011; Leemann 2015). Norst (1982, S. 6) definiert herkunftsbezogene Bildungsangebote unter der Bezeichnung ‚ethnic schools‘ als „part-time, community initiated and controlled; non-profit making; concerned primarily with teaching a specific community language and then, in varying degree, other aspects of the cultural heritage of the community“.

Im Zentrum der vorwiegend englischsprachigen internationalen Forschung zum Thema mit Fokus auf Australien, Großbritannien, die USA sowie einige asiatische Ländern stehen neben den gesellschaftspolitischen Zusammenhängen der Gründung die Organisationsstrukturen, Akteurskonstellationen und Netzwerke sowie auch Inhalte und pädagogische Praxis (vgl. z.B. Brinton/Kagan/Bauckus 2007; Issa/Williams 2009; Mau/Francis/Archer 2009; Wiley 2015; Leeman 2015; Simon 2018).

Die noch junge Forschung zu herkunftsbezogenen Bildungsangeboten ist ein interdisziplinäres Feld, in dem mit so unterschiedlichen theoretischen Perspektiven, wie Transnationalismus (z.B. Somalingam 2014; Sime/Pietka-Nykaza 2015; Kallis/Yarwood/Tyrell 2018),

kapitaltheoretischen Prämissen (z.B. Wei 2014; Nordstrom 2016), Identitätsentwicklung (z.B. Leeman 2015, Tereshchenko/Archer 2015), Bilingualität (Hancock 2014; Sierens/van Avermaet 2016) und ‚Translanguaging‘ (z.B. Creese/Blackledge 2010; Wei 2015) gearbeitet wird. Forschungsmethodisch dominieren zunächst qualitative Zugänge, wie Interviewstudien oder ethnographische Feldforschung, in denen meist Bildungsangebote einzelner Migrant*innengruppen untersucht werden. Schulvergleichende Studien sind ebenso eher selten (vgl. aber z.B. Zhou/Kim 2006; Blackledge u.a. 2008; Issa/Williams 2009; Simon 2018) wie ländervergleichende Arbeiten (vgl. aber für einen Literaturbericht Myers/Grosvenor 2011; für empirische Studien Hunger/Thränhardt 2000; Sun/Braeye 2012; Somalingam 2014; Zielinska/Kowzan/Ragnarsdóttir 2014; Paniagua/D’Angelo 2017).

3.2 Gründungszusammenhänge und strukturelle Einbindung

In der Forschung zur historischen Entwicklung herkunftsbezogener Bildungsangebote werden unterschiedliche Gründungsbewegungen unterschieden (z.B. Wei 2006; Myers/Grosvenor 2011; Simon 2018). So wird etwa die Entstehung von afrokaribischen Bildungsinitiativen in den 1960er Jahren in Großbritannien im Zusammenhang der Auseinandersetzung und politischen Kritik an bestehenden Diskriminierungen im Bildungssystem betrachtet (vgl. Mirza/Reay 2000; Wei 2006; Gerrard 2013; Andrews 2016). Muslimische Bildungsinitiativen verfolgten etwas später ebenso wie griechisch-orthodoxe Gruppen zunächst das Ziel der religiösen Identitätsbildung und Vermittlung religiös begründeter Traditionen und Praktiken (Alacacioglu 1999, Agai 2004, Gholami 2017; Kallis/Yarwood/Tyrell 2018). Dagegen stand bei den breiter erforschten Initiativen südosteuropäischer und chinesischer Einwanderer in europäischen Industriestaaten vor allem die Sprach- und Schriftvermittlung durch Ergänzungsangebote im Vordergrund (sog. ‚Sonntagsschulen‘ Wei 2006; Mau u.a. 2009; Rajović 2015). Für die in den späten 1990er und 2000er Jahren erfolgte osteuropäische Migration in viele westeuropäische Länder lassen sich durchgängig Initiativen beobachten, die neben sprachbezogenen Angeboten auch auf kulturelle Bildung (etwa Unterrichtung in Musik, Tanz, Zeichnen, Malerei) und sportliche Angebote setzten (z.B. Tereshchenko/Archer 2013 für Großbritannien; Tereshchenko/Grau Cárdenas 2013 für Portugal).

Eine vergleichbare Beschreibung der Geschichte der herkunftsbezogenen Bildungsinitiativen in Deutschland ist bisher noch nicht geschrieben worden. Es existieren nur fragmentarische Informationen über Einzelaspekte. Für die Gründung griechischer Ersatzschulen in den 1960er Jahren mit Unterstützung des griechischen Staates standen einerseits der Erhalt der Mobilität griechischer Arbeitsmigrant*innen in Deutschland und andererseits die Vermeidung von Diskriminierungen im deutschen Bildungssystem im Vordergrund (Konstantinou 1989; Afratis 2001; Grigoropoulou 2012). Thränhardt (2006) beschreibt für spanische Elternvereine eine transnationale europaweit wirksame Struktur, die wesentlich auf die Organisation der Beschulung von Kindern ihrer Mitglieder in den regionalen Schulsystemen Einfluss nahm und neben schulbezogenen Förderstrukturen auch selbst sprachliche und kulturelle Bildungsangebote unterbreitete. Für tamilische Initiativen in der Bundesrepublik zeichnet Somalingam (2014, 2017) eine internationale Netzwerkstruktur nach, in der sich einzelne lokale Bildungsinitiativen im Zusammenhang nationaler Dachverbände sowie transnational agierender Strukturen verorten. Die Gründung von lokalen Bildungsinitiativen in Deutschland um die Jahrtausendwende wird dabei als in direkter Verbindung zu transnationalen Bewegungen stehend beschrieben (ebd.). Relativ gut beschrieben ist für die BRD auch die Entstehung von Strukturen und regionalen Initiativen aus dem Kontext des transnationalen sozialen Netzwerks um den islamischen Prediger Fethullah Gülen (z.B. Agai 2004; Bukow 2011;

Geier/Frank 2016a, b, 2018a,b), der die hohe Bedeutung der weltlichen Bildung in der Erziehung junger Muslime hervorhebt (Agai 2004). Auch zu Einzelinitiativen von muslimischen Vereinen und Verbänden in Deutschland mit der Zielgruppe Mädchen und Frauen (Karakasoğlu/ Waltz 2002) oder muslimische Erwachsenen- und Weiterbildung (Karakasoğlu 1999) liegen Befunde vor.

In diesen, wie auch in internationalen Studien zu einzelnen Bildungsinitiativen, zeigt sich in der Zusammenschau eine große Vielfalt migrationsbezogener, historischer und sozialer Bedingungskonstellationen der Gründung herkunftsbezogener Bildungsangebote (Issa/ Williams 2009; Nordstrom 2016). Sie führen zu unterschiedlichen Formen der Etablierung transnationaler und translokaler Netzwerke sowie der Transnationalisierung von Bildungspraktiken (z.B. Bhattacharyya 2005, Kallis/ Yarwood/ Tyrell 2018). Gleichzeitig bestehen große Unterschiede in der strukturellen Vernetzung der Initiativen innerhalb des Bildungssystems sowie in der rechtlichen Anerkennung von in diesen Kontexten erworbenen Qualifikationen (z.B. Erikson 2015 für Island; Okano 2016 für Japan; Androulakis u.a. 2016 für Griechenland; Conneraughton-Crean/ Pádraig 2017 für Irland; Simon 2018 für Großbritannien).

Herkunftsbezogene Bildungsangebote sind zudem in ein komplexes Beziehungsgefüge aus transnationalen Organisationen, Diaspora-Gemeinschaften, lokalen Initiativen, in unterschiedlichem Ausmaß professionalisierten Lehrkräften sowie Eltern und Lernenden in der Doppelrolle als Mitglieder von Gemeinschaften und Klient*innen eingebunden (z.B. Mau/Francis/Archer 2009; Tereshchenko/Archer 2013). Einschlägige Studien zeichnen die Komplexität des sozialen Feldes auch in seinen aufenthalts-, sozial- und bildungsrechtlichen Zusammenhängen nach (z.B. Sime 2017).

3.3 Bildungsinhalte, -praxis und -erträge

Auch wenn der inhaltliche Fokus vieler Initiativen programmatisch auf Strategien des Herkunftsspracherwerbs bzw. Spracherhalts zielt, zeigt sich in vielen Untersuchungen, dass herkunftsbezogene Bildungsangebote zugleich auch einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen Vergemeinschaftung sowie zur Identitätsbildung der Beteiligten leisten (z.B. Blackledge u.a. 2008; Francis u.a. 2009, 2010; Fairbairn-Dunlop 2014). So zeigen etwa Francis u.a. (2009, 2010) am Beispiel chinesischer Nachmittagsschulen in Großbritannien, dass Schüler*innen herkunftsbezogener Bildungsangebote dem außerschulischen Studium der Familiensprache vor allem einen instrumentellen Wert bezogen auf ihre Berufsaussichten und wirtschaftlichen Erfolg sowie für Möglichkeiten internationaler Mobilität beimessen, während Eltern und Lehrkräfte dieser Schulen den Erwerb kulturellen Wissens und die kulturelle Vergemeinschaftung gleichrangig bewerten. Tereshchenko und Archer (2015) verdeutlichen am Beispiel von Bildungsangeboten in albanischen und bulgarischen Gemeinschaften in Großbritannien, dass Erfolg in der öffentlichen Pflichtschule im Zusammenhang steht mit Erfahrungen in herkunftsbezogenen Nachmittagsschulen. Nach der qualitativen Analyse von 50 Interviews mit bildungserfolgreichen jungen Erwachsenen aus stark sozio-ökonomisch benachteiligten Kontexten, die in einer groß angelegten quantitativen Panelstudie identifiziert wurden, kommen Portes a.o (2009) zu dem Schluss, dass starke elterliche Kontrolle, Hilfe von außen durch signifikante Andere und kulturelles Kapital die wichtigsten Erklärungsfaktoren für den Bildungsaufstieg sind, woraus sie u.a. schließen, dass die Förderung von entsprechenden Bildungsangeboten sinnvoll ist. International vergleichend angelegte Fallstudien zeigen bezogen auf die Verwertbarkeit außerschulischer Bildungserfahrungen die Bedeutung des

jeweiligen Einwanderungslandes und seiner bildungsrechtlichen Anerkennungspolitiken sowie der Sozialstruktur der Migrantengruppen auf (z.B. Sun/Braeye 2012; Somalingam 2017). Einen anderen Aspekt betont Sime (2017) in einer multi-sited ethnography zu Mobilitätspraktiken von Kindern von Migrant*innen in urbanen Zentren des Globalen Nordens, indem sie herkunftsbezogene Bildungsangebote vor dem Hintergrund der Beobachtung von eingeschränkten Mobilitäten als wichtige Kontexte der Netzwerkbildung und Generierung sozialen Kapitals herausstellt.

In einer Vielzahl von Einzelstudien zu Bildungsangeboten chinesischer Einwanderer*innen in Großbritannien wird das Verhältnis von sprachlicher, kultureller und politischer Bildung näher untersucht (z.B. Francis u.a. 2009, 2010; Mau u.a. 2009; Wei 2011). Die Studien verweisen übereinstimmend auf die Verwobenheit unterschiedlicher Bildungsinhalte sowie auf ihre Bedeutung für die kulturelle Identitätsbildung der Teilnehmenden hin. Zu ähnlichen Befunden kommen Souza u.a. (2012) in der Analyse der Sprachpolitiken in den Bildungsangeboten religiöser Gemeinschaften von brasilianischen Einwanderer*innen.

Insgesamt weisen die Fallstudien zu unterschiedlichen migrantischen Gemeinschaften und ihren Bildungsangeboten auf eine große Varianz in den Bildungsinhalten der Initiativen hin. Der Erwerb herkunftssprachlicher Fähigkeiten erfolgt dabei in unterschiedlichem Formalisierungsgrad. So stellen Tereshchenko und Archer (2013) in vergleichenden Fallstudien heraus, dass sich Angebote bulgarischer Einwanderer*innen in London stark an dem Fächerkanon und den Curricula der bulgarischen Pflichtschule orientieren, während in den Bildungsangeboten einer albanischen Community freizeitpädagogische, informelle Settings dominieren, die Settings des Spracherwerbs entlang der Interessen der jugendlichen Teilnehmenden entwickeln.

Der Frage der Identitätsbildung im Kontext herkunftssprachlicher Bildungsangebote nähern sich Studien in der internationalen Forschung zum Gegenstandsfeld einerseits durch ethnographische und konversationsanalytische Studien und andererseits durch biographieanalytische Arbeiten. So zeigt etwa Wei (2014) in ethnographischen Fallstudien Praktiken der Aushandlung von Diskrepanzen zwischen linguistischem Wissen und sozio-kultureller Erfahrung sowie Prozesse der Ko-Konstruktion von kulturellen Werten und Identitätskonzepten unter Kindern und Jugendlichen in herkunftsbezogenen Bildungsangeboten auf. In der Analyse der Bildungserfahrungen in Nachmittagsschulen bengalischer Einwanderer*innen in Großbritannien kommen Blackledge u.a. (2008) in der Analyse von Unterrichtsinteraktionen zu dem Ergebnis, dass die jugendlichen Teilnehmenden ihre Kenntnisse verschiedener Sprachen in den außerschulischen Bildungsräumen kreativ einsetzen und sich damit z.T. widerständig gegenüber Versuchen der Vermittlung vermeintlich eindeutiger kultureller Identitäten verhalten. Für die Gesprächskreise der *sohbetler*² inspiriert durch den türkischen Islamgelehrten Fethullah Gülen in Deutschland rekonstruieren Geier und Frank (2016a) in der Kombination von Ethnographie und Biographieanalysen Prozesse des Ringens um Anerkennung in einem durch zurückweisende und abwertende Konstruktionen geprägten Migrationsdiskurs.

Erste konzeptionelle Überlegungen zu einer stärkeren Kooperation zwischen Anbietern herkunftsbezogener Bildungsangebote und staatlichen Schulen stehen am Ende einer Reihe der hier genannten Studien. Issa und Williams (2009) plädieren vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Bildungsinitiativen der Gemeinschaften unterschiedlicher

² In muslimischem Kontext stellen die *‘sohbetler’* eine spezifische didaktische Form der dialogischen Aneignung religiöser Inhalte durch Gesprächskreise von Laien dar.

Migrantengruppen in Großbritannien für engere Netzwerke in lokalen Zusammenhängen und für eine rechtliche Stärkung der Position außerschulischer Bildungsangebote in der Qualifizierung junger Menschen. Als Perspektive für die Entwicklung schulischer Ansätze mehrsprachiger Bildung beschreiben Kenner und Ruby (2012) die Zusammenarbeit von Schulen und herkunftsbezogenen Bildungsinitiativen auf der Grundlage einer Praxisforschung mit Lehrkräften aus beiden Kontexten.

3.4 Kategorisierungsmöglichkeiten

Im Folgenden werden einige Kategorisierungsmöglichkeiten aufgezeigt, die auch für künftige Studien in Deutschland wichtig sein könnten.

1. Wie sind die Anbieter organisiert? Eine Unterscheidung ist der Formalisierungsgrad, der von informellen Elterninitiativen mit Home-Schooling wie bei den ersten chinesischen Schulen in Großbritannien (Wei/ Wu 2009) bis zu formellen Organisationen reichen kann, die eine im Aufnahmeland verfügbare Rechtsform nutzen, in Deutschland z.B. den eingetragenen Verein. Weitere Unterscheidungsmerkmale von Anbieterorganisationen nennen die räumliche Verbreitung (lokal, national, übernational), die weltanschauliche Ausrichtung (in einer Religionsgemeinschaft, explizit säkular, ohne weltanschaulichen Bezug), die Finanzierung (kommerziell oder gemeinnützig), die organisatorische Verbundenheit zum Herkunftsland (Unterstützung durch den Staat oder durch nicht-staatliche Organisationen, ohne organisatorischen Bezug) (in Erweiterung von Bridglall a.o 2005, 152).
2. Um welche Bildungsinhalte geht es (Bridglall a.o. 2005)? Mündlicher Spracherwerb und -erhalt bzw. Schaffung von Gelegenheiten zur authentischen Sprachpraxis, Schriftspracherwerb insbesondere bei Sprachen mit vom Aufenthaltsland abweichender Schrift, kulturelle Inhalte in Musik, Kunst und Literatur, traditionelle Feste und Bräuche, religiöse Unterweisung sind immer wieder genannte Bildungsinhalte, die oft auch kombiniert werden (auch weil sie sich im Selbstverständnis der kulturellen Traditionen häufig gegenseitig bedingen).
3. In welchem Verhältnis steht das non-formale Bildungsangebot zum formalen Regelsystem? Definitionsgemäß werden Bildungsangebote betrachtet, die das formale Bildungssystem nicht ersetzen sondern ergänzen. Diese Ergänzung wird aber unterschiedlich diskutiert. So wirft Halstead (1995, 262) in Bezug auf herkunftsbezogene kulturelle und religiöse Angebote die Frage auf, ob herkunftsbezogene Bildungsangebote Inhalte vermitteln, die im Regelschulsystem nicht in diesem Umfang vermittelt werden *können*, vor allem wenn die Kinder einer kleinen Minderheit angehören, oder ob diese Bildungsunterstützung und -inhalte erbringen, die eigentlich im Regelschulsystem *geleistet werden müssten*, dort aber nicht präsent sind – so dass die Existenz von herkunftsbezogenen Bildungsangeboten als eine Reaktion auf ein Versagen des Regelschulsystems interpretiert werden kann (Wei und Wu 2009). Auch in Bezug auf die Pflege der Herkunftssprache in Wort und Schrift lässt sich fragen, ob ein adäquates Angebot im Regelsystem vorhanden ist, in dem die Herkunftssprache weiterentwickelt werden kann. Ergänzende Angebote können jedoch auch unabhängig von den Inhalten im Regelschulsystem als notwendig betrachtet werden, weil sie primär der Stärkung der Kinder als Resilienzfaktoren im Umgang mit Rassismuserfahrungen im Regelsystem dienen sollen (Myers and Grosvenor 2011,501).

4. Was erhoffen sich Eltern von herkunftsbezogenen Bildungsangeboten? In der Regel werden Bildungsangebote auf Wunsch und Initiative von Eltern besucht. Deren Motive fassen wir zu drei Gruppen zusammen: Erhalt von Kommunikations- und Migrationsmöglichkeiten in einem transnationalen Raum; Entwicklung und Stärkung einer kulturellen Identitätsbildung; Schutz vor negativen Einflüssen dominanzgesellschaftlicher Anpassungs- bzw. Assimilationsanforderungen. Kommunikations- und Migrationsmöglichkeiten in einem transnationalen Raum sind vor allem für den Wunsch der Eltern wichtig, dass ihre Nachkommen die Herkunftssprache auf einem hohen Niveau lernen bzw. pflegen. Die Kinder sollen mit den Großeltern und weiteren Verwandten im Herkunftsland reden können. Außerdem sollen den Kindern erweiterte ökonomische Möglichkeiten z.B. durch Offenhalten zukünftiger beruflicher Perspektiven im Herkunftsland oder durch ökonomische Kooperation mit dem Herkunftsland zugänglich gemacht werden. Francis und Archer (2010, 106) weisen darauf hin, dass Akteur*innen in chinesischen Schulen den praktischen Wert ihres Unterrichts auch dadurch bestätigt sehen, dass zunehmend auch „Westerners“ Chinesisch lernen wollen, die chinesische Sprache (in der Regel Mandarin) damit eine weltgesellschaftliche Aufwertung erfährt. Die Auseinandersetzung mit kulturellen Bildungsinhalten des Herkunftslandes soll den Kinder helfen, Selbstvertrauen und eine an der elterlichen Orientierung anknüpfende kulturelle Identität herauszubilden, indem sie – insbesondere angesichts von Diskriminierungserfahrungen, in denen herkunftskulturelle Elemente wie Sprache oder Religion eine Abwertung im Diskurs der Mehrheitsgesellschaft erfahren – im Gegenzug dazu Stolz auf ihre Wurzeln entwickeln (Francis and Archer 2005, 111). Herkunftsbezogene Bildungsangebote sollen/können also einen ‚safe space‘ bieten, in dem Identitäten exploriert und formuliert werden können (Simon 2013, 35; Wei 2006, 80). Kinder sollen durch die Auseinandersetzung mit den kulturellen Inhalten ihrer Vorfahren in herkunftsbezogenen Gruppen gestärkt werden, um in der Mehrheitsgesellschaft selbstbewusster auftreten und Brücken zu dieser bauen zu können (z.B. Kopic 2008, 105).

Der Wunsch der Eltern, Kinder vor als negativ wahrgenommenen Einflüssen in der Aufnahmegesellschaft zu schützen, soll hier noch einmal als gesonderter Aspekt unterschieden werden. Viele Nachkommen von Zugewanderten wachsen in Stadtvierteln auf, in denen schwierige soziale Lagen überrepräsentiert sind und die Gefahr des Abgleitens in kriminelle Jugendgruppen besteht (Portes a.o 2009). Strenge elterliche Kontrolle kann ein Versuch sein, um sie davor zu schützen. Francis und Archer (2005, 108) sprechen von Schutz vor „Westernization“, Simon von „means of parental empowerment“ und Kopic (2008,105) zitiert eine in herkunftsbezogenen Bildungsangeboten aktive Person, dass es darum gehe, den Jungen zu helfen, auf dem „rechten Pfad“ zu bleiben. Grigoropolou (2012, 20) betont, dass griechische Nachmittagschulen in Deutschland angesichts der bis weit in die 2000er Jahre dominanten Beschulungsform der Halbtagschule auch eine Betreuungsfunktion für die Eltern hatten.

4 Perspektiven der Forschung zu herkunftsbezogenen Bildungsangeboten in Deutschland

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass unterschiedliche inhaltliche Aspekte der Bildungspraxis fokussierende Studien übereinstimmend darauf hinweisen, dass im non-formalen Setting der herkunftsbezogenen Angebote vielfältige Formen informeller kultureller Bildung neben formalisierte Sprachvermittlung treten. Darüber hinaus wird ihre Funktion als soziale Räume der Vergemeinschaftung, der Identitätsbildung, der Kompensation fehlender Berücksichtigung des kulturellen Wissens und Erbes der Länder des Globalen Südens in Bildungsinstitutionen des Globalen Nordens (epistemologies of knowledge), der Regulation von Teilhabe und nicht zuletzt der Artikulation gemeinsamer Interessen und des Empowerment im Sinne der Stärkung von Bildungsaspirationen und Resilienz gegenüber Diskriminierungserfahrungen hervorgehoben.

Internationale Studien über herkunftsbezogene Bildungsangebote zeigen übereinstimmend eine hohe Bedeutung auf

- a.) für den Spracherhalt in zugewanderten Familien,
- b.) für die Aufrechterhaltung von familiären und freundschaftlichen Verbindungen im transnationalen Kontext (transnationale Gemeinschaftsbildung),
- c.) für die intergenerationale Weitergabe von Wissen durch Migrant*innen an ihre Kinder,
- d.) für die kulturelle Bildung und soziale Positionierung von Migrant*innen als kreative Nutzer*innen inter- und transkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten
- e.) zum Empowerment von Kindern und Eltern, die sich als Minderheit nicht nur im Bildungssystem diskriminiert sehen,
- f.) für die Unterstützung des Bildungserfolgs in Regelschulen, zum Beispiel durch Identitätsbildung und hohe Bildungsaspirationen und –anstrengungen.

Für verschiedene Länder ist eine weite Verbreitung entsprechender Kultur- und Bildungsangebote über verschiedene Gruppen von Zuwanderer*innen inzwischen nachgewiesen. Für die Bundesrepublik Deutschland liegen dagegen, von wenigen Studien zu spezifischen Gruppen abgesehen, keine systematischen Studien zu herkunftsbezogenen Bildungsangeboten als non-formale Bildungsräume in (post-)migrantisch (zum Begriff vgl. Foroutan 2019) geprägten Gemeinschaften vor. So sind weder über ihre Verbreitung noch über ihre sozialen Funktionen und ihre gesellschaftliche Bedeutung, z.B. für den Abbau von Bildungsungleichheit, bislang gesicherte Aussagen möglich.

Der hier vorgenommene Blick in die internationale Forschungslandschaft zu herkunftsbezogenen Bildungsangeboten verdeutlicht indes, dass mit ihrer Analyse ein tieferes Verständnis von Prozessen der Vergemeinschaftung und Identitätsbildung, der inter- und transgenerationalen wie auch inter- und transnationalen Vermittlung von kulturellen Ausdrucksformen und Wissensbeständen, des Spracherwerbs und der mehrsprachigen sozialen Praxis, des Empowerments und der Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen, sowie – allgemeiner ausgedrückt – der non-formalen Bildung in ihrer Diversität zu gewinnen ist.

Für die Bundesrepublik Deutschland steht zunächst eine Deskription bestehender herkunftsbezogener Bildungsinitiativen aus, da über die Vielfalt und die historische Entwicklung, aber auch die strukturellen, rechtlichen und sozialen Bedingungen jenseits einzelner Initiativen kein breites Wissen besteht. Hierfür würde sich, die hier angerissenen

Forschungen zusammenfassend, die Analyse in urbanen Zentren anbieten, die eine lange und diverse Geschichte der Zuwanderung aufweisen. Denn insbesondere in städtischen Räumen kann aufgrund der hohen Dichte an migrantischen communities angenommen werden, dass bestehende Initiativen und Angebote in ihrer Vielfalt einem Forschungszugang zugänglich gemacht werden können. Die dargestellte Komplexität des Gegenstandsbereichs in Rechnung gestellt, läge neben einem deskriptiven Mapping der Angebotslandschaft nahe, einzelne Initiativen in Fallstudien in ihren jeweiligen strukturellen Zusammenhängen und Netzwerken, ihren Akteurskonstellationen und Aktivitätsspektren sowie ihren sozialen Praktiken näher zu untersuchen (für einen ähnlichen Ansatz siehe z.B. die Studie von Simon 2013 in Birmingham).

Solche Untersuchungen – auch das zeigt der Blick in bestehende Forschungen auf – stehen vor der Herausforderung, in der Analyse und Deskription beobachteter Praktiken in herkunftsbezogenen Bildungsangeboten Kulturalisierungen im Sinne von Engführungen spezifischer Perspektiven oder Praktiken auf Klassifikationsschemata, wie Ethnie, Nation oder Religion, zu vermeiden. Glick-Schiller, Çaglar und Gulbrandsen (2006) sprechen in diesem Zusammenhang von der „ethnic lense“ städtischer Politik wie auch der Migrationsforschung. Andererseits können herkunftsbezogene Bildungsangebote leicht übersehen werden, wenn kein expliziter Fokus auf diese gelegt wird, wie Myers and Grosvenor (2011, 508) dies exemplarisch für irische Organisationen gezeigt haben und wie auch der hier vorlegte Literaturüberblick nahelegt. Daher muss gut überlegt werden, wie die Bildungsangebote theoretisch gerahmt werden. So wäre z.B. zu überlegen, wie sie von herkunftsbezogenen Bildungsangeboten abgegrenzt werden, die sich nicht auf eine Herkunft im Ausland, sondern auf eine spezifische regionale Herkunft im betrachteten staatlichen Kontext beziehen (z.B. Pflege von Regionalsprachen und Dialekten wie Sorbisch oder Plattdeutsch).

Im disziplinären Kontext der Erziehungswissenschaft kann einer Kulturalisierung auch durch die Reflektion des Verhältnisses zum Regelsystem vorgebeugt werden. Dazu muss die Frage gestellt werden, welche sprachlichen und kulturellen Angebote im Regelsystem als Standard vorgehalten werden, so dass sie für alle Kinder unterrichtet werden, unabhängig davon, welche lokalen, regionalen, nationalen und transnationalen Raumbezüge für Eltern und Kinder einer Schule relevant sind. So sehen schulische Curricula in Deutschland im Regelfall Deutschunterricht und „Fremdsprachen“-Unterricht in einer begrenzten und langjährig etablierten Anzahl von spezifischen, als bildungsökonomisch „wertvoll“ betrachteten Sprachen vor, so dass ein mehrsprachiges Aufwachsen jenseits dieses Angebots nicht systematisch mitgedacht wird.

So wird nach einer Umfrage unter Bundesländern angegeben, dass staatlicher herkunftssprachlicher Unterricht z.B. in Nordrhein-Westfalen in 23 Sprachen und in Bremen in 6 Sprachen erbracht wird (Mediendienst Integration 2019, 22). Das bedeutet weder, dass dieser lokal auch für alle Interessent*innen erreichbar ist, noch sagt es etwas über die Qualität des Angebots und seine zeitliche und räumliche Einbindung in den regulären Schulalltag aus. Eine Anerkennung von Herkunftssprachenkenntnissen anstelle von schulisch zu vermittelnden Fremdsprachen ist in beiden Bundesländern nur für Seiteneinsteigende vorgesehen, nicht aber für im Inland mehrsprachig aufgewachsene Kinder. In der Familie gesprochene Sprachen außer Deutsch werden als Herkunftssprachen in den Bundesländern in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Qualität auf freiwilliger Basis gefördert. Wer in der Familie eine Sprache wie z.B. Französisch spricht, kann am Anfängerunterricht für Neu Einsteigende der eigenen Altersgruppe teilnehmen und hat keinen Zugang zu einem Unterricht auf einem anderen Niveau, beim dem die in der Familie erworbenen Kenntnisse systematisch berücksichtigt werden. So sind herkunftsbezogene Sprach-Bildungsangebote oft die einzige

Möglichkeit, Herkunftssprachen weiter zu entwickeln als es im familiären Kontext informell möglich ist.

Auch die Anerkennungspraxis für während der Schulzeit zugewanderte Schüler*innen ist restriktiv. So werden z.B. Schulzeugnisse aus dem Herkunftsland, die auf dem Unterricht in einer bestimmten Sprache beruhen, nicht als Beleg für das Vorliegen entsprechender Sprachkenntnisse anerkannt. Je nach Bundesland besteht allerdings eine Möglichkeit, durch eine Sprachfeststellungsprüfung entsprechende Kenntnisse hier in Deutschland attestiert zu bekommen, wobei die Bundesländer im letzten KMK-Bericht zur Interkulturellen Bildung nur wenige Fortschritte bei der Ausweitung dieser Prüfungen attestiert bekommen haben (KMK 2017).

Ähnlich wie im sprachlichen Bereich kann auch bei im weiteren Sinne kulturellen Angeboten gefragt werden, inwiefern der Regelunterricht z.B. in Musik oder Kunst auch die Möglichkeit bietet, sich mit musikalischen und künstlerischen Artefakten und Traditionen aus den unterschiedlichen Herkunftsbezügen der Schüler*innen auseinanderzusetzen. Während die Schulfächer Musik, Sport und Kunst prinzipiell viele Anknüpfungspunkte für eine Öffnung gegenüber unterschiedlichen weltgesellschaftlichen Traditionen bieten, steht etwa für Literatur nur der Rahmen des Faches ‚Deutsch‘ zur Verfügung. Ähnlich stellt sich die Frage, ob geographische, historische und soziale Entwicklungen nur aus der Perspektive Deutschlands oder ausgesuchter anderer Länder im Unterricht erarbeitet werden können.

Im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen wird gerade am Nachmittag oft mit zivilgesellschaftlichen Organisationen kooperiert. Hier wäre zu fragen, inwiefern solche Angebote auch herkunftsbezogene Bildungsangebote als eine Option einbeziehen, so dass sie kooperativ angeboten werden, oder ob der Ausbau von Ganztagschulen in Konflikt mit herkunftsbezogenen Bildungsangeboten steht.

In der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen herkunftsbezogene Bildungsangebote entwickelt und realisiert werden, rücken symbolische Ordnungen, kulturelle und sozio-ökonomische Macht- und Hierarchiebeziehungen zwischen Einheimischen und Zugewanderten (Mecheril 2014, Messerschmidt 2016) und die Bedeutung spezifischer kultureller Ausdrucksformen sowie deren soziale Anerkennung ins Zentrum.

Eine bildungstheoretische Rahmung, die ökonomistische und integrationistische Engführungen von Bildung als marktorientierte Qualifizierung einerseits sowie nationalstaatliche Identifikation andererseits überwindet und Bildung stattdessen als Prozess der Subjektbildung im Kontext machtvoller gesellschaftlicher Verhältnisse versteht, kann schließlich im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Forschung einen Beitrag dazu leisten, herkunftsbezogene Bildungsangebote zunächst als kreative Formen der transgenerationalen Wissensvermittlung und Potentiale der Mitgestaltung von Gesellschaft und der Sicherung von Anerkennung zu verstehen (vgl. Geier/Frank 2018, S. 118).

5 Literatur

- Afratis, G. (2001) Struktur und Situation der Privatschulen des griechischen Staats in Bayern, dargestellt am Beispiel Nürnbergs. Eine empirische Untersuchung dieser Schulen und der Studien- und Berufsausbildungswege der Absolventen/innen der Privatlyzeen. Nürnberg: Dissertation.
- Agai, B. (2004) Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938): die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts. Schenefeld: EB-Verlag.
- Akbaba, Y./Strunck, S. (2012) Deutsch-türkische Schulen in Deutschland: Ein kontroverser Diskurs. In: Ullrich, H./Strunck, S. (Hrsg.) Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen - Profile – Kontroversen. Wiesbaden: VS Verlag, 131-140.
- Alacacioğlu, H. (1999) Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Münster: Universität Münster.
- Andresen, S./Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Andrews, K. (2016) The problem of political blackness: lessons from the Black Supplementary School Movement. *Ethnic and Racial Studies*, 39(11), 2060-2078.
- Androulakis, G./Gkaintartzi, A./Kitsiou, R./Tsioli, S. (2016) Parents-Schools' communication and Albanian as a heritage language in Greece. In: Trifonas, P.P./Aravossitas, T. (Eds.) *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Cham: Springer International, 1-18.
- Arslan, E./Bozay, K. Einleitung. In: dies. (Hrsg.) (2016) *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, 1-5.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016) *Bildung in Deutschland 2016*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) *Bildung in Deutschland 2018*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Bäßler, B. (2013 / 2012): Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft: Migrantenorganisationen als Akteure und Impulsgeber. In: *Kulturelle Bildung Online*.
- Becker, R. (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: ders. (Hrsg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag, 11-36.
- Becker, R./Beck, M. 2012. Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund anhand von ELEMENT-Panel-Daten. In: Becker, R. (Hrsg.) *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Dordrecht: Springer, 121-138.
- Bhattacharyya, M. (2005) Community support for supplementary education. *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*, 249-272.
- Blackledge, A. / Creese, A. (2009) 'Because tumi Bangali' Inventing and disinventing the national in multilingual communities in the UK. *Ethnicities*, 9(4), 451-476.
- Blackledge, A., Creese, A., Baraç, T., Bhatt, A., Hamid, S., Wei, L., ... / Yağcıoğlu, D. (2008) Contesting 'language' as 'heritage': Negotiation of identities in late modernity. *Applied Linguistics*, 29(4), 533-554.
- Boos-Nünning, U./Karakasoğlu, Y./Reich, H. H. (2015) Mit Migrantenorganisationen auf Augenhöhe. Erfahrungen aus gemeinsamen Projekten mit der OBS. In: Krüger-Potratz, M. (Hg.): *Integration stiften! 50 Jahre OBS - Engagement für Qualifikation und Partizipation*.

- Göttingen: V&R unipress (Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 15), 155–180.
- Bridglall, B. L.; Green, A.; Mejia, B. (2005): A taxonomy of supplementary education programs. In: Edmund W. Gordon, Beatrice L. Bridglall und Aundra Saa Meroe (Hg.): *Supplementary education. The hidden curriculum of high academic achievement*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers
- Brinton, D., Kagan, O. / Bauckus, S. (Eds.) (2008) *Heritage language education: A new field emerging*. New York: NY: Routledge.
- Bukow, W.-D. (2011) Die Bedeutung der Gülen-Bewegung als soziokulturelle Initiative der Zivilgesellschaft. In: Boos-Nünning, U. (Hrsg.) *Die Gülen-Bewegung. Zwischen Predigt und Praxis*. Münster: Aschendorff, S. 175-190.
- Bullivant, B. M. (1982) Are ethnic schools the solution to ethnic children's accommodation to Australian society?, *Journal of Intercultural Studies*, 3:1, 17-35
- Connaughton-Crean, L./ Pádraig, Ó. D. (2017) Home language maintenance and development among first generation migrant children in an Irish primary school: An investigation of attitudes.
- Creese, A./ Blackledge, A. (2010) Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 549-572.
- Creese, A./ Martin, P. (2008) Classroom ecologies: A case study from a Gujarati complementary school in England. In: *Encyclopedia of language and education*, 3142-3151.
- Creese, A.; Bhatt, A.; Bhojani, N.; Martin, P. (2006): Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools. In: *Language and Education* 20 (1), 23–43.
- Emmerich, M./ Hormel, U./ Jording, J. (2017): Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: *Die Deutsche Schule*, 109(3), 209-222.
- Eriksson, S. (2015) Societal, community, family, and individual factors affecting Russian language maintenance in migrant families in Ireland. In: *Russian Journal of Communication*, 7(2), 150-163.
- Fairbairn-Dunlop, P. (2014) The interface of Pacific and other knowledges in a supplementary education site, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44:6, 874-894
- Fischer, V. (2009) Elternnetzwerk. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137-149.
- Fischer, V./ Krumpholz, D./ Schmitz, H./ Patocs, C. (2007): Stärkung der Selbsthilfepotenziale und Vernetzung zugewanderter Eltern. Eine Untersuchung des Elternnetzwerks NRW unter besonderer Berücksichtigung des Fortbildungsbedarfs. Im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Düsseldorf.
- Foroutan, N. (2019): *Die Post-Migrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der Pluralen Demokratie*, Transkript-Verlag: Bielefeld.
- Francis, B., Archer, L./ Mau, A. (2009) Language as capital, or language as identity? Chinese complementary school pupils' perspectives on the purposes and benefits of complementary schools. *British Educational Research Journal*, 35(4), 519-538.
- Francis, B., Archer, L./ Mau, A. (2010) Parents' and teachers' constructions of the purposes of Chinese complementary schooling: 'culture', identity and power. *Race Ethnicity and Education*, 13(1), 101-117.
- Fuhrer, U. & Uslucan, H.-H. (Hrsg.) (2005): *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer
- Fürstenau, S./ Gomolla, M. (2009) Einführung *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. In: dies. (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-19

- Geier, T./ Frank, M. (2016a) Sozialisationsprozesse in studentischen sohbetler der „Gülen-Bewegung“. Zur sozialen Hervorbringung eines muslimischen Bildungssubjektes. In: Hößl, S./ Blaschke, G. (Hrsg.) Islam und Sozialisation, Wiesbaden: VS Verlag, 101-124.
- Geier, T./ Frank, M./ Büttner, D. (2016b) Die sozial-religiösen Gesprächskreise der „Gülen-Bewegung“ – Eine praxeologische Skizze zur Institutionalisierung eines islamischen Bildungsverständnisses. In: Hummrich, M./ Pfaff, N./ Freitag, C./ Dirim, İ. (Hg.): Kultur und Bildung – kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen, Wiesbaden: VS Verlag, 157-170.
- Geier, T./ Frank, M. (2018a): Schulreform als Selbsthilfe. Deutsch-Türkische Schulen. In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 301-314.
- Geier, T./ Frank, M. (2018b) Die Bildungsinitiativen der Gülen-Bewegung in Deutschland – Sozialwissenschaftliche Perspektiven. In: Barz, H./ Spenlen, K. (Hrsg.): Islam und Bildung – Auf dem Weg zur Selbstverständlichkeit. Wiesbaden: VS Verlag, 53-77.
- Gerrard, J. (2013) Self help and protest: The emergence of black supplementary schooling in England. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), 32-58.
- Gholami, R. (2017) Beyond myths of Muslim education: a case study of two Iranian 'supplementary' schools in London, *Oxford Review of Education*, 43:5, 566-579
- Glick-Schiller, N. G., Çağlar, A./ Guldbrandsen, T. C. (2006) Beyond the ethnic lens: Locality, globality, and born-again incorporation. *American ethnologist*, 33(4), 612-633.
- Gogolin, I. (1994) Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M./ Radtke, F.-O. (2002) Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.
- Gomolla, M.: Bildungsungleichheit, schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In: Angermüller, J./ Buckel, S./ Rodrian-Pfennig (Red.) *Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion*. Hrsg.: Institut Solidarische Moderne. Hamburg 2012, 285-290.
- Grigoropolou, A. (2012) The schooling of Greek children in Germany. In *Krise und Migration - die neue griechische Migration nach Deutschland*. Dossier, Hrsg. Heinrich Böll Stiftung. Berlin. 19-22
- Halstead, M. (1995) Voluntary Apartheid? Problems of Schooling for Religious and Other Minorities in Democratic Societies. In: *Journal of Philosophy of Education* 29, 257-272
- Hancock, A. (2014) Chinese complementary schools in Scotland and the Continua of Biliteracy. *Learning Chinese in diasporic communities: Many pathways to being Chinese*, 59-80.
- Harring M. (2014) (Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten – Schule und Jugendverbände als Vermittler sozialer Kompetenzen. In: Rohlfs C., Harring M., Palentien C. (eds) *Kompetenz-Bildung*. Springer VS, Wiesbaden, 289-312
- Henn, J. (2019) Kulturdolmetscher, Integrationslotsen, Förderer des gesellschaftlichen Zusammenhalts. In: Hidalgo, O./ Pickel, G. (Hrsg.) *Flucht und Migration in Europa*. Springer VS, Wiesbaden, 203-225.
- Hornberger, N, H. (2005) Heritage/ Community Language Education: US and Australian Perspectives. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8 (2-3), S. 101–108.
- Issa, T./ Williams, C. (2009) *Realising potential: Complementary schools in the UK*. Stoke-on-Trent: Trentham Books Limited.
- Kallis, G., Yarwood, R./ Tyrrell, N. (2018) Translocal space across migrant generations: The case of a Greek Orthodox Church in the United Kingdom. *Population, Space and Place*, 25 (5).e2206

- Karakaşoğlu, Y. (1996) Brückenfunktion der ethnischen Kolonie. Zur Rolle der zweiten Generation. In: Ernst Karpf (Hg.) Politische Kultur und politische Bildung // Politische Kultur und politische Bildung Jugendlicher ausländischer Herkunft. Frankfurt am Main: Haag und Herchen (Arnoldshainer Texte, 91), 49–60.
- Karakaşoğlu, Y. (1999) Vom Korankurs zur Akademie. Die Islamische Akademie ‚Villa Hahnenburg‘ des ‚Verbandes der Islamischen Kulturzentren‘. In: Günther Seufert und Jacques Waardenburg (Hg.) Turkish Islam and Europe. Europe and christianity as reflected in Turkish Muslim discourse & Turkish Muslim life in the diaspora ; papers of the Istanbul Workshop, October 1996 = Türkischer Islam und Europa. Stuttgart: Steiner (Beiruter Texte und Studien Türkische Welten, 6), 323–342.
- Karakaşoğlu, Y./ Gruhn, M./ Wojciechowicz, A. (2011) Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y./ Waltz, V. (2002) Muslimische Frauen schaffen sich Räume. In. RaumPlanung (102), 150–154.
- Karakayalı, J./ zur Nieden, B. (2016) Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Geier, T./ Zaborowski, K. U. (Hrsg.) Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: VS Springer, 81- 97.
- Kenner, C./ Ruby, M. (2012) Co-constructing bilingual learning: an equal exchange of strategies between complementary and mainstream teachers. Language and Education 26, 517-535.
- KMK (2017) „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013) Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses (Stand: 11.05.2017) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf, (05.08.2019)
- Konstantinou C. (1989) Entstehung, Leistungsfähigkeit und Perspektiven der griechischen Schulen in Nordrhein-Westfalen am Beispiel Bielefelds. Frankfurt am Main: Haag & Herchen.
- Kosic, A. (2008) What Motivates Civic Participation Of Immigrants? Antecedents and experiences. In: Dita Vogel (Hrsg.) Highly Active Immigrants - a resource for European civil societies. Frankfurt a.M: Peter Lang, 93–108.
- Leeman, J. (2015) Heritage language education and identity in the United States. Annual review of applied linguistics, 35, 100-119.
- Lewins, F. (1982) The political implications of ethnic schools, Journal of Intercultural Studies, 3 (1), 36-47
- Lu, F. (2015) A Second Soul: Exploring the Teaching Beliefs of Migrant Chinese Language Teachers in Chinese Community Languages Schools in Victoria (Doctoral dissertation, Monash University)
- Mau, A., Francis, B./ Archer, L. (2009) Mapping politics and pedagogy: Understanding the population and practices of Chinese complementary schools in England. Ethnography and Education, 4(1), 17-36.
- Maylor, U./Rose, A./ Minty, S./ Ross, A./ Issa, T./ Kuyok, K. A. (2013) Exploring the impact of supplementary schools on Black and Minority Ethnic pupils' mainstream attainment. British Educational Research Journal, 39(1), 107-125.
- McLean, M. (1985) Private supplementary schools and the ethnic challenge to state education in Britain. In: Colin Brock und Witold Tulasiewicz (Hg.) Cultural identity & educational policy. London: Croom Helm, 326–345.
- Mecheril, P. (2014) Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In: Broden, A./ Mecheril, P. (Hrsg.) Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, 73-92.

- Mediendienst Integration (2019) Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? URL: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf (19.9.2019)
- Messerschmidt, A. (2016) Involved in power structures. In A. Dođmuş, Y. Karakaşođlu & P. Mecheril (Eds.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70) Wiesbaden: Springer VS.
- Mirza, H. S./ Reay, D. (2000) Spaces and places of black educational desire: Rethinking black supplementary schools as a new social movement. In: *Sociology*, 34(3), 521-544.
- Myers, K./ Grosvenor, I. (2011) Exploring supplementary education: margins, theories and methods. In: *History of Education* 40 (4), 501–520.
- Nelson-Brown, J. (2005) Ethnic Schools: A Historical Case Study of Ethnically Focused Supplemental Education Programs. In: *Education and Urban Society* 38 (1), 35–61.
- Niedrig, H. (2011) Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt - Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. In: *Tertium comparationis* 8 (2002) 1, 1-13.
- Nordstrom, J. (2016) Parents' reasons for community language schools: insight from a high-shift, non-visible, middle-class community. In: *Language and education*, 30(6), 519-535.
- Norst, M. (1982) Ethnic schools: What they are and what they would like to be, *Journal of Intercultural Studies*, 3(1) 6-16
- Okano, K. (2013) Ethnic schools and multiculturalism in Japan. In: DeCoker, G./ Bjork, C. (Eds.) *Japanese education in the era of globalization: Enduring issues in new contexts*. New York: Teachers College Press, 85-100.
- Onur, L. K. D. (2010) *Bildung und Migration—die Selbstorganisation der Migranten als Reaktion auf die Bildungsbenachteiligung am Beispiel von weiterführenden Privatschulen*. Köln.
- Paniagua, A./ D'Angelo, A. (2017) Outsourcing the State's responsibilities? Third Sector Organizations supporting migrant families' participation in schools in Catalonia and London. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 77-90.
- Portes, A./ Fernández-Kelly, M. P./ Haller, W. (2009) The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America. Theoretical Overview and Recent Evidence. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35 (7), 1077–1104.
- Pries, L./ Sezgin, Z. (2010) *Jenseits von „Identität oder Integration“. Grenzüberspannende Migrantenorganisationen*. Wiesbaden.
- Rajović, G. (2015) Organization and Activities of Migrants from Serbia and Montenegro in Denmark: a Case Study. *European Geographical Studies*, (2), 92-110.
- Rauschenbach, T./ Düx, W./ Sass, E. (2007) Einleitung. In: Dies. (Hrsg.) *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim München: Juventa, 7–14.
- Relikowski, I./ Yilmaz, E./ Blossfeld, H. P. (2012) Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In: Becker, R./ Solga, H. (Hrsg.) *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 111-136.
- Schiffauer, W. (2015) *Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention*, Berlin: Suhrkamp.
- Sierens, S./ Van Avermaet, P. (2016) Bilingual education in migrant languages in Western Europe. *Bilingual and multilingual education*, 1-15.
- Sime, D. (2017) Migrant children in cities: The spatial constructions of their everyday lives. In: Laoire, C.N./White, A./ Skelton, T. (Eds.) *Movement, Mobilities, and Journeys*. Singapore: Springer International, 271-288.

- Sime, D./ Pietka-Nykaza, E. (2015) Transnational intergenerationalities: Cultural learning in Polish migrant families and its implications for pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, 15(2), 208-223.
- Simon, A. (2018) *Supplementary Schools and Ethnic Minority Communities. A Social Positioning Perspective*. London New York: Palgrave.
- Solga, H. Wagner, S. (2010) Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschüler. In: Becker, R./ Lauterbach, W., (Hrsg.) *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag, 190–219.
- Somalingam, T. (2014) Wissensgenerierung und-vermittlung in transnationalen Bildungsräumen. Das Bildungssystem der sri-lankisch-tamilischen Diaspora. Bender, D./ Duscha, A./ Hollstein, A./ Huber, L./ Klein-Zimmer, K./ Schmitt, C. (Ed.) *Orte transnationaler Wissensproduktionen: sozial-und kulturwissenschaftliche Schnittmengen*. Beltz Juventa, 24-43.
- Somalingam, T. (2017) *Doing Diaspora Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora*. Wiesbaden: Springer VS.
- Souza, A., Kwapong, A./ Woodham, M. (2012) Pentecostal and Catholic migrant churches in London—the role of ideologies in the language planning of faith lessons. *Current Issues in Language Planning*, 13(2), 105-120.
- Stanat, P., Schwippert, K./ Gröhlich, C. (2010) Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts, 147-164.
- Stanat, P./ Edele, A. (2011) Migration und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./ Gniewosz, B. (Hrsg.) *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 181-192.
- Steinbach, A. & Nauck, B. (2004) Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, März 2004, 4 (a), 20-32.
- Sun, M./ Braeye, S. (2012) Comparing supplementary ethnic schools and the academic achievement of Chinese immigrant students in Quebec and Flanders. *Diversité urbaine*, 12(1), 105-124.
- Tereshchenko, A./ Archer, L. (2013) Eastern European complementary schools in London: Bulgarian and Albanian migrant pupils' identities and educational experiences. London: King's College, Department of Education & Professional Studies, 1-33.
- Tereshchenko, A./ Archer, L. (2015) Identity projects in complementary and mainstream schools: the views of Albanian and Bulgarian students in England. *Research Papers in Education*, 30(3), 347-365.
- Tereshchenko, A./ Grau Cárdenas, V. V. (2013) Immigration and supplementary ethnic schooling: Ukrainian students in Portugal. *Educational Studies*, 39(4), 455-467.
- Terpoorten, T. (2014) Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. ZEFIR Schriftenreihe Band 3.
- Thole, W./ Höblich, D. (2014) „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte—Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In *Kompetenz-Bildung*, Springer VS, Wiesbaden, 83-112.
- Thränhardt, D. (2005) 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, 93-111.
- Thränhardt, D./ Hunger, U. (Hrsg.) (2000) *Einwanderer-Netzwerke und ihre Integrationsqualität in Deutschland und Israel*, Suhrkamp: Münster.
- Tully, C. (Hrsg.) *Lernen in flexibilisierten Welten*. Weinheim und München: Juventa 2006.
- Vennemann, M. (2018) Individual-und Kompositionseffekte und der Kompetenzzuwachs in Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Grundschule. Springer-Verlag.

- Walter, O. (2009) Ethno-linguale Kompositionseffekte in neunten Klassen: Befunde aus der Klassenstichprobe von PISA 2006. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (Sonderheft 10 2008. Vertiefende Analysen zu PISA 2006, 83-112.
- Wei, L. (2006) Complementary Schools, Past, Present and Future. *Language and Education* 20, 76-83.
- Wei, L. (2011) Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code-and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370-384.
- Wei, L. (2014) Negotiating funds of knowledge and symbolic competence in the complementary school classrooms. *Language and Education*, 28(2), 161-180.
- Wei, L. (2015) Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as translanguaging space. (Ed.) Cenoz, J./ Gorter, D. *Multilingual education. Between language learning and translanguaging*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press (The Cambridge applied linguistics series), 177-198.
- Wei, L./ Wu, C-J. (2009) Polite Chinese children revisited: creativity and the use of codeswitching in the Chinese complementary school classroom. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12 (2), 193–211.
- Wiley, T. G. (2015) Language Policy and Planning in Education. In: Ofelia García, Sovicheth Boun und Wayne E. Wright (Hg.) *The Handbook of bilingual and multilingual education*. First Edition. Malden, MA: Wiley-Blackwell (Blackwell handbooks in linguistics), 164–184.
- Wimmer, A./ Glick Schiller, N. (2003) Methodological nationalism, the social science, and the study of migration: An essay in historical epistemology. *International Migration Review*, 37, 576-610.
- Zhou, M./ Kim, S. (2006) Community Forces, Social Capital, and Educational Achievement: The Case of Supplementary Education in the Chinese and Korean Immigrant Communities. *Harvard Educational Review: April 2006, Vol. 76, No. 1*, 1-29.
- Zielińska, M., Kowzan, P./ Ragnarsdóttir, H. (2014) Polish complementary schools in Iceland and England. *Intercultural Education*, 25(5), 405-417.