

Ästhetische Bildung, Sprachbildung und Community-Bildung in Migrant*innenorganisationen - Arenen Kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft

von **Fatma Bilgi, Yasemin Walda Karakaşoğlu, Nicolle Pfaff, Ana Rovai**

Erscheinungsjahr: 2026

Peer Reviewed

Stichwörter:

Migrant*innenorganisationen | Sprache | Ästhetik | Gemeinschaft | Kultur | non-formale Bildung

Abstract

Ein differenzierteres Verständnis von Kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft ist darauf angewiesen, migrationsbezogene Wissensbestände, Praktiken und Organisationen einzubeziehen. Dabei sind vor allem Bildungsinitiativen von Migrant*innenorganisationen (MOs) mitzudenken, die auf den intergenerationalen Transfer von kulturellem Kapital gerichtet sind. Vor diesem Hintergrund stellt der Beitrag Ergebnisse einer empirischen Studie zu herkunftsbezogenen sprachlichen, ästhetischen und gemeinschaftsbezogenen Bildungsangeboten von MOs in zwei Regionen Deutschlands (Bremen/Bremerhaven und Ruhrgebiet) vor, die sich an Kinder und Jugendliche richten. Die dazu aus dem Material entwickelte Typologie zeigt eine große Vielfalt an Bildungsinitiativen in den Bereichen musisch-ästhetische, sprachlich-literarische und gemeinschaftsorientierte-politische Bildung in einem hoch dynamischen Feld von MOs. Deutlich werden dabei unterschiedliche Organisationsformen von Kultureller Bildung, die von eher informellen bis hin zu stark formalisierten, schulähnlichen Angeboten reichen. Die hier vorgestellte Systematik zielt darauf ab, einen empirisch fundierten Beitrag für ein angemesseneres Verständnis von Kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln. Damit werden zugleich spezifische Formen Kultureller Bildung in MOs sichtbar.

Kulturelle Bildung und die Migrationsgesellschaft

In der Migrationsgesellschaft stellt der Begriff der Kultur eine zentrale, zugleich konflikthafte Diskurskategorie dar. Differenz-, Zugehörigkeits- und Anerkennungsverhältnisse werden im Sprechen über Kultur ausgehandelt. Dabei entscheidet sich auch, wer als zugehörig gilt und wer als „anders“ markiert wird. „Kultur ist zu einer rettungslosen Kategorie geworden, mit der es keinen unproblematischen Umgang mehr geben kann“ schreibt Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt (2008:15) vor diesem Hintergrund. Auch dem Sprechen über Kulturelle Bildung wohnt diese Spannung inne, wenn diese homogenisierend und hegemonial verwendet wird (siehe: Susanne Brücken [„Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft“](#)). Das geschieht, wenn Kultur als verbindliches, Gemeinschaft stiftendes Orientierungssystem einer nationalstaatlichen Gemeinschaft verstanden und verdichtet als homogenisierende „Leitkultur“ imaginiert wird. Ein solches Verständnis Kultureller Bildung führt zur Marginalisierung und Abwertung migrantisch markierter kultureller Ausdrucksformen und Bildungsinitiativen als „Folklore“. Verweise auf Kultur dienen in vielen Fällen der Veränderung und der Konstruktion von Unterscheidungen zwischen „Wir“ und „Ihr“ (vgl. Akbulut/Razum 2023). Dieses Verständnis Kultureller Bildung bleibt maßgeblich auf nationale Bezüge ausgerichtet. Es lässt kaum Raum für eine wissenschaftliche und politische Repräsentation migrantischer kultureller Bildungsangebote, die auf den transnationalen Erhalt und Transfer Kultureller Bildung zielen. Hier offenbaren sich Anerkennungs-Problematiken in der pluralistischen Migrationsgesellschaft. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie unter diesen Bedingungen ein partizipatives, ko-konstruktives Verständnis Kultureller Bildung entwickelt werden kann (Schwanenflügel/Walther 2013).

Seit den 2010er Jahren besteht in der Forschung zu Kultureller Bildung eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Ausgrenzungsrisiken eines nationalkulturell verengten Verständnisses Kultureller Bildung (siehe: Kristin Bäßler [„Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft: Migrant*innenorganisationen als Akteure und Impulsgeber“](#); Susanne Brücken [„Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft“](#); Marion Gerards/ Norbert Frieters-Reermann [„Kulturelle Bildung: macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung“](#); Paul Mecheril [„Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen“](#)). In dieser Debatte wird ein offeneres Verständnis von Kultur vorgeschlagen, das diese etwa „als ein kommunikativ hergestelltes, standardisiertes, tradierbares und wandlungsfähiges, im Gedächtnis einer Gruppe gespeichertes Ensemble von Symbolen [versteht, d.A.], das menschliche Ausdrucksformen und Handlungsweisen bedeutsam und verstehbar macht und dadurch Sinn konstituiert, Gemeinsamkeit kodiert und Identität generiert“ (Bergem 2017:55-56). Ein solches Selbstverständnis Kultureller Bildung gründet darauf, dass Bildung sich in von Menschen gestaltend hervorgebrachten kulturellen Kontexten vollzieht.

Dies umfasst auch non-formale Bildungsräume, die sich in Ergänzung oder Abgrenzung, nicht selten auch als Ausdruck von Widerstand gegenüber dominanten Strukturen formaler Bildung konstituieren. Diesen Formen Kultureller Bildung in non-formalen Bildungsräumen kann ein kritisch-emanzipatorisches Verständnis zugrunde liegen, das auf individuelle und gruppenbezogene Mündigkeit und Lebensweltorientierung zielt. Kulturelle Bildung kann so eine Grundlage für die Entwicklung neuer kultureller Narrative darstellen und hat das Potenzial, gesellschaftliche Transformationen zu fördern (siehe: Susanne Keuchel [„Normativität der Kulturellen Bildung“](#)).

Für die in diesem Beitrag in den Blick genommene Bildungspraxis von Migrant*innenorganisationen (MOs) sind derart erweiterte Konzeptionen Kultureller Bildung zentral. Einerseits wird damit die sinnkonstituierende Bildungspraxis von Menschen vor dem Hintergrund unterschiedlicher sprachlicher, sozialer, regionaler und religiöser Zusammenhänge in der Migrationsgesellschaft einbezogen. Zweitens ist auch die Konstitution transnationaler und transkultureller Räume für ein angemessenes Verständnis Kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft hoch bedeutsam (Bilgi et al. i.E.).

Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag danach, welche Formen kultureller Bildungsarbeit MOs im Kontext der Migrationsgesellschaft entwickeln und welche organisationalen Muster sich dabei empirisch rekonstruieren lassen. Er bietet einen Einblick in die heterogenen Bildungsinitiativen von MOs in den Regionen Bremen/Bremerhaven und Ruhrgebiet, indem er eine Systematik der Bildungsangebote von MOs entlang inhaltlicher und organisatorischer Dimensionen vorstellt.

Migrant*innenorganisationen als Bildungsakteur*innen

Während MOs international schon lange als wichtige Akteur*innen in den Bereichen Wohlfahrt und Bildung wahrgenommen werden (Vermeulen 2006), wächst das Bewusstsein hierfür in der Forschung in Deutschland erst in letzten Jahren (Pfaff et al. 2019; Günzel et al. 2022). So zeigen Zeynep Szegin und Ludger Pries (2010) systematisch, dass weder groß angelegte Studien noch Periodika und Handbücher oder politische Positionspapiere die gesellschaftliche Bedeutung von MOs angemessen reflektieren. Dabei geht die Geschichte der Selbstvertretung und Selbsthilfe in migrantischen Gemeinschaften in Deutschland bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts zurück (Blecking 2001). Insbesondere ab den 1970er Jahren engagieren sich MOs in den Bereichen Migrationsbezogene Soziale Arbeit und Bildung (Hunger/Metzker 2011). Bis heute hat sich dieses Feld im Hinblick auf seine Trägerstrukturen, Organisationsformen, Tätigkeitsfelder und Zielgruppen weiter ausdifferenziert (Hradská 2025: 3-4). Der *Sachverständigenrat für Integration und Migration* (2020) sowie Dirk Halm und Martina Sauer (2023) haben erst jüngst herausgestellt, dass MOs sehr unterschiedliche Rollen einnehmen, nämlich als kulturpflegende Akteur*innen, als integrationsfördernde Vereine, als politische Vertreter*innen oder als soziale Dienstleister*innen (vgl. auch Schrover/Vermeulen 2005; Vermeulen 2006).

Neuere Untersuchungen zeigen nun unter anderem, dass Bildung für MOs in Deutschland ein zentrales Aktionsfeld darstellt (SVR 2020). Nach einer bundesweiten Studie des *Sachverständigenrats für Integration und Migration* engagieren sich 45 % aller MOs in den Feldern Bildung sowie Kinder- und Jugendarbeit, was bundesweit etwa 7.000 Vereinen entspricht. Die Studie basiert auf einer standardisierten Onlinebefragung von 764 MOs sowie auf ergänzenden qualitativen Interviews *mit Vertreter*innen* von Organisationen (SVR 2020:6). Die Ergebnisse verdeutlichen zugleich, dass MOs durch eine breite Varianz an Organisationsformen, Zielsetzungen sowie an Angebotsformaten und -strukturen gekennzeichnet sind (SVR 2020).

Internationale Studien weisen auf die vielfältigen Funktionen der Bildungsarbeit von MOs hin, darunter Sprach(en)erhalt unter Bedingungen der Nicht-Anerkennung migrantisierter Sprachen, Weitergabe kultureller Ausdrucksformen (Sprache, Musik, Tanz, Sport, Kunst, Religion), transnationale Vergemeinschaftung, Aufrechterhaltung intergenerationaler Beziehungen, Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen und Empowerment, kulturelle Repräsentation als Widerstand, sowie die

Förderung formaler Bildungserfolge und die Sicherung sozialer Teilhabe (Pfaff et al. 2019; Steenwegen/Meijers 2022). In der internationalen Forschung wird dieser Bereich häufig mit Konzepten wie „heritage education“, „complementary“ oder „supplementary schools“ sowie „community education“ bezeichnet (Creese et al. 2006; Simon 2018). Es handelt sich um ein sehr heterogenes Feld non-formaler Bildung, das sowohl stärker formalisierte Strukturen umfasst, die sich durch feste Organisationsformen, regelmäßige Lernsettings und häufig curricular angelehnte Inhalte auszeichnen, wie etwa Ergänzungs- und Sonntagsschulen, als auch solche Bildungsstrukturen, die offener und flexibler organisiert sind, beispielsweise community-basierte Lernräume. Abweichend von der bildungstheoretischen Unterscheidung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung verwenden wir in der Studie, die sich mit MOs auf das Feld non-formaler Bildung beschränkt, für die Charakterisierung der dort vorgefundenen Bildungsangebote neben der Unterscheidung zwischen informell und non-formal auch den Begriff der ‚formalisierten‘ Angebote. Damit markieren wir ihren zugleich außerschulischen wie auch an schulischen Formaten orientierten Charakter. Die konkreten Ausprägungen hängen stark von aufenthalts-, sozial- und bildungsrechtlichen Rahmenbedingungen sowie von migrationsbezogenen, historischen und sozialen Kontexten ab (Issa/Williams 2009; Nordstrom 2016; Somalingam 2017; Hall 2021). Für die Erforschung der Bildungsarbeit von MOs ist dabei oft eine transnationale Perspektive zentral (Portes et al. 2007; Somalingam 2014; Kesper-Biermann et al. 2018). Zugleich prägen gerade nationale Bedingungskonstellationen ihre Arbeit (Clarke 2017).

Für die deutschsprachige Forschung verweisen etwa Thusinta Somalingam (2014), Thomas Geier / Magnus Frank (2019) sowie Ellen Kollender (2023) auf unterschiedliche Dimensionen der Bildungsarbeit migrantischer Organisationen. Somalingam (2014) arbeitet am Beispiel tamilischer Bildungsinitiativen in Deutschland heraus, dass diasporische Organisationen eigene Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche schaffen. Dazu gehören etwa Tamil-Sprachunterricht, religiöse Feiern, Tanz- und Musikunterricht oder die Vermittlung von Wissen über die Geschichte und Traditionen der Herkunftsregion. Über diese Aktivitäten werden Sprache, religiöse Praktiken und kulturelle Werte an die nächste Generation weitergegeben. Gleichzeitig fördern die Organisationen ein Gefühl gemeinsamer kultureller Zugehörigkeit innerhalb der tamilischen Diaspora (Somalingam 2014:310). Geier/Frank (2019) beschreiben am Beispiel der Gülen-Bewegung, dass deren migrantische Bildungsinitiativen neben formalen Bildungsinstitutionen (als anerkannte Ergänzungsschulen) auch informelle Bildungsräume (sog. sohbet-Zirkel) etablieren, in denen Bildungsverständnisse gemeinschaftlich vermittelt und Erfahrungen schulischer Ausgrenzung bearbeitet werden (Geier/Frank 2019:74). Kollender (2023:1458) analysiert politisch-behördliche Dokumente sowie Interviews mit Akteur*innen aus MOs und arbeitet heraus, dass diese im schulpolitischen Diskurs häufig als „Bindeglieder“ zwischen Schule und migrantisch positionierten Familien adressiert werden. Diese Anerkennung erweist sich jedoch als ambivalent, da sie an integrationspolitische Erwartungen und Förderlogiken gebunden bleibt und migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen reproduziert, in denen MOs als Repräsentationsräume kulturell „Anderer“ positioniert werden (Kollender 2023).

„Unabhängig davon, ob es sich um rein quantitative Bestandsaufnahmen, qualitative Typisierungen oder rekonstruierte dichte Beschreibungen handelt (letztere sind in der Forschungsliteratur selten), bleibt die Datenlage zu MSO äußerst unbefriedigend“. Was Iva Hradská (2025:3) hier für MOs insgesamt feststellt, gilt insbesondere für Bildungsinitiativen in diesem Umfeld. Denn die bildungsbezogene Teilhabe von Migrant*innen wird in der Forschung in Deutschland bislang in erster Linie auf die Teilhabe im formalen Bildungssystem reduziert. Migrant*innen erscheinen hier dominant als bildungsbenachteiligte Gruppen,

denn als selbstbestimmte Akteur*innen im Bildungsbereich. Damit wird die machtvolle Wirkung der Forschung selbst in der Konstruktion von anerkannter „Bildung“ sichtbar.

Methodische Hinweise zur Erfassung der Bildungsangebote von Migrant*innenorganisationen

Anknüpfend an diese Forschungslage wird an den Universitäten Bremen und Duisburg-Essen das empirische Forschungsprojekt „Bildungsinitiativen für den Erhalt und Transfer von Kulturkapital in der Migrationsgesellschaft“ (BiKuMiG) realisiert. Das Projekt untersucht kulturelle Bildungsangebote von Migrant*innenorganisationen sowie deren Bedeutung für Bildungsprozesse, Zugehörigkeit und intergenerationellen Kulturtransfer in der Migrationsgesellschaft. Gefördert wird der Forschungsverbund durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) im Rahmen der Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in gesellschaftlichen Transformationen“.

Das Projekt *BiKuMiG* geht von vorliegenden Befunden zur Bildungsarbeit von MOs aus und untersucht in einem zweistufigen Forschungsdesign zunächst (1) das Vorkommen und die Verbreitung von Bildungsinitiativen von MOs in den beiden historisch stark durch Migration geprägten Regionen Bremen/Bremerhaven und Ruhrgebiet. Hierfür wurden auf der Grundlage von Webrecherchen sowie von Gesprächen mit Stakeholdern in kommunalen Verwaltungen und Migrant*innenverbänden Angebote zunächst systematisch entlang vorab festgelegter Kriterien erfasst und dokumentiert. In einem zweiten Schritt untersucht das Projekt, (2) unter welchen kommunalen und institutionellen Anerkennungsverhältnissen die Bildungsinitiativen in ihren arbeiten und welche Kooperationsverhältnisse hierbei ermöglicht werden. Hierzu werden Interviews mit Akteur*innen in Kommunen, kommunalen Verbänden und Einrichtungen sowie in ausgewählten MOs geführt. Die Interviews werden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet, um gemeinsame Erfahrungszusammenhänge der Akteur*innen sowie darauf bezogene habituelle Orientierungen zu rekonstruieren und auf dieser Basis Aussagen über lokale und institutionelle Anerkennungsverhältnisse zu treffen.

Die Darstellungen in diesem Beitrag präsentieren die Befunde der ersten Teilstudie und zeigen damit die Varianz bestehender kultureller Bildungsangebote von MOs am Beispiel von Bremen/Bremerhaven und dem Ruhrgebiet (Essen, Dortmund, Mülheim, Bochum, Hagen, Hamm, Oberhausen, Gladbeck, Bottrop, Recklinghausen, Duisburg, Gelsenkirchen, Herne) auf. Bevor die entwickelte Typologie jedoch ausführlich vorgestellt wird, erfolgen einige Anmerkungen zum methodischen Vorgehen bei der Datensammlung, Kategorisierung und Systematisierung der Angebote. Dazu wurden zunächst Festlegungen zum Untersuchungsfeld getroffen, welche Angebote in die Systematik einbezogen werden sollten und welche nicht. Das zentrale Forschungsinteresse des Projekts bezieht sich auf den intergenerationalen Transfer von kulturellen Wissensbeständen, wie Herkunftssprachen, Musik- und Tanzpraktiken, religiöse und festtagsbezogene Traditionen, Erinnerungen an Migrationserfahrungen, oder Formen gegenseitiger Unterstützung, in Gemeinschaften von Migrant*innen in Deutschland. Dieses Interesse beschränkt das Untersuchungsfeld auf regelmäßige außerschulische und damit non-formale Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche. Der Begriff des intergenerationalen Transfers verweist im vorliegenden Beitrag auf Prozesse der organisierten Weitergabe kultureller, sprachlicher und gemeinschaftsbezogener Wissensbestände zwischen älteren und jüngeren Mitgliedern migrantischer Communities. Diese Vermittlung erfolgt nicht ausschließlich familial, sondern über die zivilgesellschaftliche Bildungsinitiativen der Vereine.

Rein schulbezogene Angebote, wie Nachhilfeunterricht, sporadisch stattfindende Angebote, wie Ferienprogramme und rein religiöse Angebote, etwa von Koranschulen wurden aus dem Untersuchungsfeld ausgeschlossen.

Für die Recherche zu Bildungsinitiativen wurden kategoriale Aspekte zur Beschreibung der Angebote festgelegt, die unter anderem den Namen der Organisation, ihr Gründungsjahr, Kontaktdaten und Hinweise auf Bildungsangebote umfasste, etwa Informationen zur Organisation (Angebotshäufigkeit, Zeiten und Räume), zur Teilnehmendengruppe (Altersgruppe der Teilnehmenden, erforderliche Vorkenntnisse) sowie zu den Angebotsinhalten umfassten.

Zentrale Zugänge für die Datensammlung boten in einigen Fällen kommunale Übersichten, Mitgliederlisten von kommunalen Migrant*innenverbänden und Vereinsregister. Bereits früh im Prozess der Recherche nach den Angeboten zeigte sich, dass die Herstellung einer solchen Übersicht nicht nur für unsere Forschung, sondern auch in kommunalen und regionalen Zusammenhängen eine fortlaufende Aufgabe ist. Das Feld der MOs insgesamt, besonders aber die zu untersuchenden Bildungsinitiativen zeichnen sich durch eine hohe Dynamik aus (Hradská 2025). Da auch jüngere, diesbezügliche Listen eine geringe Aktualität aufwiesen, wurde die Datenerhebung auf allgemeine kommunale Webrecherchen ausgeweitet.

Webseitendarstellungen von MOs boten für unser Vorhaben eine reichhaltige Datenquelle, da hieraus nicht nur grundlegende Informationen in aktueller Form zur Verfügung standen, sondern die Webseiten auch Auskunft über das Selbstverständnis der Organisationen, die Bedeutung der Bildungsangebote für die Organisation insgesamt vermitteln (Weber et al. 2019). Zugleich geben Webseiten kaum Auskunft über ihre Aktualität, so dass während der Datensammlung zusätzlich auch auf Social-Media-Daten der Vereine zurückgegriffen wurde. Viele der Vereine organisieren ihre Angebote über Soziale Medien und dokumentieren hier auch ihre Veranstaltungen. Diese Darstellungen bieten damit einen ergänzenden Einblick in die Arbeit der Organisationen. Die Systematisierung des Feldes erfolgte somit insgesamt über ein Bündel unterschiedlicher Suchstrategien: Recherchen in mehreren Sprachen, internetbasierte Identifikationsverfahren sowie intensive Feld- und Netzwerkarbeit. Auf diese Weise konnten in beiden Regionen Bremen/Bremerhaven und im Ruhrgebiet 405 Vereine erfasst werden, die Bildungsangebote in dem eingegrenzten Untersuchungsfeld realisieren.

Insgesamt gestaltete sich die Erfassung der MOs aufgrund der Dynamik und Volatilität des Feldes als komplex. Ein vollständiger Zugang konnte nicht gewährleistet werden, da viele, insbesondere kleinere und jüngere Organisationen häufig nicht digital zugänglich sind und andere nicht an der Untersuchung teilnehmen wollten. Angebots- und Organisationsformen können sich verändern, einzelne Vereine verändern ihre Ausrichtung, treten zeitweise – abhängig von dem unterschiedlichen Engagement wechselnder Personen im Vorstand – nicht mehr in Erscheinung oder werden neu gegründet. Diese hohe Dynamik macht deutlich, dass jede systematische Erhebung stets einer kontinuierlichen Pflege und Aktualisierung bedarf. Die Feldbeobachtungen erlauben daher nur eine vorsichtige Einschätzung grundlegender Merkmale und Entwicklungen. Die Ergebnisse müssen daher als Momentaufnahmen zu einem spezifischen Zeitpunkt verstanden werden. Das mehrschichtige Vorgehen bei der Datenrecherche führte gleichwohl zu einer breit angelegten Dokumentation vorgefundener Vereine und ihrer Angebote, die den Grundstein für die weitere Analyse im Projekt bildete.

Nach Abschluss der Datensammlung wurden die identifizierten Angebote in einem mehrschrittigen Verfahren systematisiert und kategorisiert, wobei sowohl inhaltliche als auch organisationsbezogene Kriterien herangezogen werden. Die induktiv durchgeführte Typisierung beschreibt eine erste Annäherung an eine Systematisierung der Bildungsangebote von MOs. Methodisch orientierte sich der Prozess am Verfahren des Fallvergleichs und der Fallkontrastierung (Kelle/Kluge 2010), mit dem wiederkehrenden Muster herausgearbeitet und kontrastierende Fälle sichtbar gemacht werden.

Auch der Prozess der Typenbildung folgte mehreren Schritten. Zunächst wurde durch die Kartierung eine breite empirische Basis geschaffen, die in einer Matrix verdichtet wurde, in der die Bildungsangebote nach Inhalten, Strukturen und Zielgruppen erfasst wurden. Anschließend erfolgte eine Clusterung nach Angebotsformen, die zunächst große Themenfelder wie Sprache, Kultur, Empowerment und künstlerische Ausdrucksformen abbildeten. Hinzu kam die Differenzierung nach Strukturtypen, also ob die Angebote schulähnlich formalisiert, non-formal in Vereinsstrukturen oder eher informell organisiert sind. Im nächsten Schritt wurden die einzelnen Organisationen im Vergleich betrachtet, sodass wiederkehrende Muster, aber auch markante Unterschiede sichtbar wurden.

Angebotsformen

Die folgende Typologie unterscheidet zwischen einer inhaltlichen Dimension der Angebote (musisch-ästhetisch, sprachlich-literarisch, empowerment-/gemeinschaftsorientiert) sowie einer organisatorischen Dimension (informell, non-formal, formalisiert). Die präsentierte Typologie vermittelt einen Eindruck von der Komplexität und Heterogenität des untersuchten Feldes und von der Vielfalt der durch MOs realisierten Bildungsangebote.

Tabelle 1 stellt die grundlegende Typologie der Angebote übersichtsförmig dar. Dabei wird deutlich, dass zwischen drei inhaltlichen Angebotsfeldern und drei Organisationsformen zu unterscheiden ist, zwischen denen sich die Angebote der untersuchten Bildungsinitiativen aufspannen. Die Begriffe „formalisiert“, „non-formal“ und „informell“ werden im Sinne einer organisationsbezogenen Typologie verwendet. Entscheidend ist dabei der Grad der Institutionalisierung, der Formalisierung von Lernarrangements sowie der strukturellen Einbindung in vereins- oder schulähnliche Organisationsformen. Die Typologie funktioniert insgesamt nicht trennscharf und überschneidungsfrei, d.h. einzelne Vereine könnten mit unterschiedlichen Angeboten aus ihrer Arbeit verschiedenen Kategorien zugeordnet werden (z.B. Verein K). Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht die MOs selbst typologisiert wurden, sondern spezifische Bildungsangebote. Dennoch werden hiermit grundsätzliche Angebotsformen deutlich, z.B., dass musisch-ästhetische Angebote oft weniger stark formalisiert sind als sprachlich-literarische Angebote. Tabelle 1 stellt 13 ausgewählte Bildungsangebote in ausgewählter Form anonymisiert dar.

	Angebotsform		
Organisationsform	musisch-ästhetisch	sprachlich-literarisch	Empowerment/Community
informell	Verein K, B	*alle	Verein F, G, K
non-formal	Verein L,B	Verein C, B, K	Verein H,A
formalisiert	Verein M, N	Verein D, E	Verein J

Tab. 1: Typologie der erfassten Angebote von MOs

*Sprachkenntnisse werden in allen Angeboten informell vermittelt.

Inhaltliche Dimension

Auf der inhaltlichen Ebene können drei Angebotsformen unterschieden werden: *musisch-ästhetische Angebote*, *sprachlich-literarische Angebote* und *Empowerment- bzw. gemeinschaftsorientierte*, auch auf *politische Bildung* ausgerichtete Angebote. Im Folgenden werden die drei Angebotsformen kurz vorgestellt und an je einem Beispiel konkretisiert.

Im Typus *Sprachlich-literarische Bildungsangebote* finden sich Bildungsinitiativen in MOs, die vor allem Angebote zu Herkunftssprachen der Community realisieren. Die Angebote weisen meist eine eindeutige Orientierung auf eine regionale oder nationale Herkunft außerhalb Deutschlands auf und beziehen sich auch in der Organisation oder Gestaltung der Angebote auf Staaten, Regionen bzw. auf transnationale Strukturen. Mit konsekutiver Sprach- und Schriftvermittlung in Altersgruppen, gemeinsamen Curricula und Bildungsmaterialien werden hier zuweilen solche Merkmale aufgerufen, die einen Bezug zur formalen Bildung in der Schule assoziieren – u.a. ausgedrückt in der Bezeichnung dieser Angebote als „Schule“, wie in dem Interview mit der Vorstandsvorsitzenden einer von uns in der zweiten Phase unseres Projekts untersuchten Sprachschule:

„nach viele Jahre wo meine Kinder hier geboren wurden ehm habe ich immer auf der Möglichkeit gesucht (.) eh unsere Sprache zu erlernen (.) ja zu Hause eh bringt man dann auch die Kinder dann auch schrittweise dann was bei (.) aber am besten lernt man auch die Sprache eh unter Gleichartige in die Gruppen und so ist es auch eine spontane Idee von mir gewesen und paar andere so Elternteil eh in die damalige Zeit eh zu dem ehm unsere alte Verein [...] ehm dass wir auch eine Schule bulgarische Schule ehm gründen (.) ehm am Anfang war das etwas schwierig ehm danach haben wir dann auch die Wege gefunden und sind wir in dem Beispiel von eh bulgarische Schule in Stadt M [...] (.) ehm die erste Schritte wahrgenommen (.) und ja so haben wir dann auch auch die Schule quasi gegründet am Anfang waren die um die vierzig Kindern (.) eh die auch in unterschiedliche so (.) Alter angefangen haben ehm wie

Ausgehend vom persönlichen Wunsch, die Herkunftssprache an die eigenen Kinder zu vermitteln, entsteht bei der Interviewten gemeinsam mit anderen Eltern gleicher Herkunftslandbezüge die „spontane Idee“ eine Elterninitiative für die Sprachvermittlung in Form einer „Schule“ zu gründen. Die Sprachvermittlung als kollektive Aufgabe zu verstehen, erscheint hier als Alternative zu individuellen Anstrengungen im Familienkreis. Die Gründung der Nachmittagsschule als Bildungsangebot im sprachlich-literarischen Bereich ist einerseits gekoppelt an spezifische Bildungsentwürfe (vgl. Bilgi u.a. i.V.) und andererseits angewiesen auf administratives Wissen und entsprechende Kontexte. Die Gründer*innen orientieren sich hierzu an einem anderen Verein im Bundesland, der entsprechende Angebote bereits leistet. Die organisatorische Grundlage für die Gründung der Sprachschule bildete in diesem Fall ein Kulturverein, in dem die Sprecherin gemeinsam mit anderen Eltern mit Bezügen in das Herkunftsland Mitglied war. Die durchgängig als „Schule“ aufgerufene neue Organisation, die der Sprachvermittlung dient, wird von diesem Verein konsequent unterschieden.

Diese Unterscheidung verweist auf den zweiten von uns beobachteten Typus im Feld der Bildungsangebote von MOs. Der *Typus musisch-ästhetische Bildungsangebote* fasst Bildungsinitiativen in MOs zusammen, die konkrete Kulturpraktiken vermitteln, die sich auf das Herkunftsland oder die Herkunftsregion bzw. auf eine ethnische Zugehörigkeit der Zielgruppe und der Organisator*innen beziehen. Dies umfasst etwa musikalische Angebote, Tanz-Unterricht und -Gruppen, zuweilen auch verbunden mit religiösen Traditionen und Inhalten. Dass MOs in pluralen Gesellschaften eine zentrale Rolle für kulturelle Identitätsarbeit, soziale Integration und inter- bzw. transkulturelle Begegnung übernehmen, zeigt sich am Beispiel eines Kultur- und Unterstützungsvereins, der insbesondere im musisch-ästhetischen Bereich aktiv ist. Hier wird deutlich, wie kulturelle Traditionspflege, auch verstanden als intergenerationale Pflege und Weitergabe erhaltenswerter kultureller Güter aus dem Herkunftskontext der Familie, die im Alltag in Deutschland nicht präsent sind mit sozialpädagogischen Zielsetzungen verbunden wird. Kulturelle Identität – im folgenden Beispiel repräsentiert in der Verbindung von Tanz und Tracht – wird dabei nicht als statische Größe verstanden, sondern als dynamischer Prozess, der durch gemeinschaftliche Aktivitäten, Traditionen und soziale Interaktion ausgehandelt und gestaltet wird. Sie entfaltet vielfache Wirkung nach innen („war sehr schön (.) auch für uns (.)“) und nach außen („werden die auch gerne angesehen“). Die erfahrene Wertschätzung wird als Steigerung von Selbstwirksamkeit wahrgenommen (vgl. Pfaff et al. 2019):

„[...]eh es ist so dass in erster Linie ist der Tanz ist der Sport und eh als zweites eh werden die auch gerne angesehen und eh mit ihren ganzen Trachten und so weiter eh das ist auch was Schönes und eh wir haben das auch eh sag ich mal wir hätten auch ohne Trachten sag ich mal dieses Tanzkurs beginnen und fortführen können aber hätte nicht so viele Auswirkungen gehabt (.) eh dazu sind wir eh die Stadt F hier hat eine eh Nachbarschaft mit F-nMO1 (.) gehabt und ehm wir waren bei denen im eh Fest X mal eingeladen und da war die ganze Stadt mit Trachten und hat alle haben da mitgemacht eh [...] alles haben sie da eh mitgespielt eh das war sehr schön (.) auch für uns (.)“ [F-MO 3.1 Z.515-531]

In dieser Darstellung berichtet ein Akteur von der Bedeutung der künstlerischen Angebote in seinem Verein. Er misst diesen nicht nur einen ästhetischen und vergemeinschaftenden Wert bei, sondern beschreibt auch, wie diese Praxis zu einer Brücke wird, die den Verein auch mit anderen sozialen Gruppen in der

Migrationsgesellschaft verbindet.

Im dritten identifizierten *Typus der empowerment- und gemeinschaftsorientierten Bildungsangebote* sind Bildungsinitiativen in MOs integriert, die auf der Grundlage enger oder weiter gefasste Verständnisse von ethnischen Gemeinschaften oder auch von Gemeinschaften mit strukturähnlichen Erfahrungen im Einwanderungsland ohne gemeinsamen Herkunftsbezug arbeiten. Die hier versammelten Initiativen zielen auf Vergemeinschaftung und politische Repräsentation, bearbeiten teils Integrationsaufgaben oder engagieren sich für Bildung in Herkunftsregionen von Mitgliedern. In unseren Analysen zeigen sich Angebote dieses Typus u.a. in Vereinen mit Bezug zu afrikanischen Regionen oder Gemeinschaften oder zu Diaspora-Gemeinschaften anderer Minderheiten in verschiedenen Herkunftsregionen. Das Spektrum der Organisationen und Angebote in dieser Gruppe ist allerdings noch breiter als in den ersten beiden Typen. Hier finden sich sowohl Vereine mit sehr wenigen engagierten Mitgliedern, die auf einzelne Aktivitäten fokussiert sind, wie auch solche in stark professionalisierten und institutionalisierten Organisationen, teils mit hauptamtlichen Mitarbeitenden, die als Träger der Kinder- und Jugendhilfe anerkannt sind und einen großen Adressat*innenkreis erreichen.

Diesem Typus können in unserem Sample z.B. Vereine der kurdischen Diaspora in Deutschland zugeordnet werden, die in beiden Untersuchungsregionen mit mehreren Vereinen und Dachverbänden repräsentiert sind. Ihre Aktivitäten haben zum Ziel, der rassistischen Diskriminierung gegenüber kurdischen Sprachen und Traditionen, ausgedrückt etwa in offiziellen Sprachverbots des Kurdischen in den Herkunftsregionen der Familien, mit empowernden Bildungsangeboten im diasporischen Kontext, in dem zugleich ebenfalls Diskriminierung erfahren wird, entgegenzuwirken. Der folgende Interviewausschnitt verweist auf diese Zielrichtung und den Zusammenhang zwischen Spracherhalt, Widerstand und Empowerment:

*„...Und äh das war ja bei Kurd*innen lange Zeit nicht so wegen kolonialen äh Assimilierungsprozessen [...] Das ist für uns ein wichtiger Aspekt dass wir denken das hat eine große Auswirkung auf Bildung (.) auf Bildungserfolg wenn äh Jugendliche Kinder äh wissen woher sie kommen und äh wenn äh sie wissen auch die auch ihre Identität ihre Kultur ihre Sprache wie alle andere Sprache wertvoll ist dann äh sind sie auch äh noch selbstbewusster(.) Wir glauben fest daran und äh wir richten auch unsere Angebote nach diesem Verständnis ein ja so äh hier zu sein ist auch wertvoll äh also die Herkunftsland ist auch wertvoll“ [G-MO13 Z.160-171]*

Aus dem Vorstand einer Organisation heraus wird hier der Erhalt von Sprache(n) und kulturellen Ausdrucksformen nicht nur im Sinne eines kulturellen Wertes, sondern auch im Sinne einer politischen Arbeit gegen den Verlust einer ethnischen Identität beschrieben (vgl. Waldrauch et al. 2013 für Österreich).

Wir erkennen in Organisationsformen und Bildungsaktivitäten dieses Typus Analogien zu afrokaribischen Bildungsinitiativen in Großbritannien als Organisationen, die sich kritisch mit bestehenden Diskriminierungen im britischen Bildungssystem auseinandersetzen (Mirza/Reay 2000; Gerrard 2013; Andrews 2016). Nachmittagsschulen Schwarzer Communities in Großbritannien werden etwa als Strukturen beschrieben, die politischen Bewegungen ähneln (Mirza/Reay 2000:523-524). Ethnographische Analysen zu diesen Bildungsangeboten zeigen, dass diese als „collectivised agency grounded in communal responses to a mainstream educational system which is perceived to be failing black children“ (Mirza/Reay 2000:527) agieren und dabei Formen der Vergemeinschaftung realisieren, die individualistischen

Bildungsvorstellungen in der britischen Mittelschicht entgegenstehen.

Die drei unterschiedenen Typen von Bildungsangeboten sind nicht gänzlich trennscharf. Gerade stark institutionalisierte Organisationen machen oft vielfältige Angebote, die unterschiedliche Typen einschließen und damit ein im breiten curricularen Sinne schulähnliches Angebot unterbreiten (Karakaoğlu et al. 2023). Die inhaltliche Differenzierung unterschiedlicher Angebotstypen verdeutlicht die Breite der Bildungsinitiativen von MOs innerhalb des Feldes Kultureller Bildung. Für künftige Forschungen kann die Systematik einen Ausgangspunkt bilden, um spezifische Angebote genauer und auch losgelöst vom engen Bezug auf MOs zu untersuchen.

Organisationale Dimension

Neben der inhaltlichen Typologie unterscheiden sich die erfassten Bildungsangebote auch in ihren Organisationsformen. Diese können ebenfalls in drei Formen beschrieben werden, die teilweise mit den inhaltlichen Typen korrespondieren, aber auch an ihren Schnittstellen anzutreffen sind.

Stark *formalisierte Organisationsformen* zeichnen sich durch eine hohe Orientierung an raum-zeitlicher Strukturierung der Bildungsangebote, an Curricula, festen Lerngruppen und Professionalität aus. Studien zu Formalisierungen in Bildungsangeboten von MOs zeigen etwa, dass die Orientierung an der Institution Schule Anerkennungs- und Legitimationsgewinne verspricht (vgl. Karakaoğlu et al. 2023:100). Dabei werden MOs zunehmend in staatliche oder kommunale Förder- und Kooperationsstrukturen eingebunden, die häufig mit Anforderungen an Professionalisierung, Qualifizierung und organisationaler Formalisierung verbunden sind (Kollender 2023). Gleichzeitig bewegen sich viele Bildungsangebote weiterhin in einem hybriden Feld zwischen zivilgesellschaftlicher Selbstorganisation, transnationalen Bildungspraktiken und institutionellen Bildungsstrukturen (Carnicer 2023). Unsere Systematisierung des Feldes zeigt, dass formalisierte Organisationsformen auf eine stärkere Institutionalisierung der Trägervereine angewiesen sind. Besonders deutlich wird dies im Bereich sprachlich-literarischer Bildungsinitiativen, in dem formalisierte Angebotsformen dominieren. Sie finden sich jedoch auch in musisch-ästhetischen sowie in Empowerment- und gemeinschaftsorientierten Bildungsangeboten.

Demgegenüber tragen klassische *non-formale Angebote* im Kontext von MOs Charakteristika von strukturierten Freizeitangeboten. Auch hier bestehen feste Mitgliedschaften, Kursstrukturen und regelmäßige räumlich verortbare Angebote. Auch non-formale Angebote sind auf Vereinbarungen zur Raumnutzung und auf Teilnehmende bezogene Verwaltungsprozesse angewiesen und benötigen darauf bezogenes ehrenamtliches Engagement sowie entsprechende Zugänge und Kenntnisse.

Weniger ausgeprägt sind diese Voraussetzungen bei stärker *informell* realisierten Angeboten. Diese Bildungsinitiativen sind nicht so stark auf regelmäßige Teilnahme angewiesen, auch die raum-zeitliche Organisationen gestaltet sich teilweise flexibler. Dominant ist diese Form bei Angeboten mit begrenzter zeitlicher Dauer sowie bei situations- und bedarfsorientierten Bildungsformaten, etwa bei Interessengruppen oder zeitlich befristeten Programmen, beispielsweise während der Ferien. Ein Beispiel hierfür stellt ein Elternfrühstück eines Vereins des Typus *empowerment- und gemeinschaftsorientierte Bildungsangebote* dar. Neben diesem Format existieren weitere regelmäßig stattfindende Angebote, darunter ein Kurs mit Spielgruppe für Kinder bis drei Jahre, ein abendliches Sprachcafé mit ehrenamtlichen Unterstützer*innen sowie weitere niedrighschwellige Vergemeinschaftungsformate. Während des

Elternfrühstücks werden parallel zusätzliche Aktivitäten angeboten, unter anderem Yoga- und Nähkurse. Ergänzend finden in Kooperation mit der Stadtverwaltung Informationsveranstaltungen zu Themen wie Sozialberatung, Familie und Erziehung statt, die in der Regel etwa zwei Wochen im Voraus angekündigt werden. Das Elternfrühstück ist somit in ein breiteres niedrigschwelliges Angebotssetting eingebettet, das verschiedene Zugänge zu Information, Beratung und Begegnung miteinander verbindet.

Dabei zeigt sich, dass die verschiedenen Formalisierungsformen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich teils innerhalb einzelner Vereine für verschiedene Angebote finden. Zugleich unterliegen Formalisierungsgrade in den Angebotsformen nicht ausschließlich den Planungen durch MOs. Stattdessen sind sie auch abhängig von organisationalen Gelegenheitsstrukturen, wie der Größe der lokalen Community, dem Zugang zu Räumen oder der Verfügbarkeit und den zeitlichen Ressourcen von Personen, die Angebote unterbreiten können. Dies bedeutet auch, dass stärker institutionalisierte MOs eher Angebote mit höherem Formalisierungsgrad unterbreiten können. Zugleich zeigen die Analysen von Interviewdaten in unserem Projekt, dass kommunale Anerkennungsverhältnisse, Förderstrukturen und Kooperationskulturen hoch relevante Gelegenheitsstrukturen für die Umsetzung von Bildungsangeboten in MOs darstellen. Sie wirken sich entsprechend auch auf den Formalisierungsgrad der Angebote aus (Bilgi et al. i.E.; SVR 2020; Hunger et al. 2011:61).

Fazit

Die hier auf der Basis eines umfangreichen Mappings vorgestellte Systematik zu Bildungsangeboten von Migrant*innenorganisationen verweist auf eine große Heterogenität von inhaltlichen Angebots- und Organisationsformen und damit auf eine breite Ausdifferenzierung, die MOs in Deutschland in den letzten 50 Jahren durchlaufen haben (Hradská 2025). Sie versuchen mit ihren Angeboten den vielfältigen kulturellen Bildungsbedürfnissen vor allem ihrer Mitglieder bzw. der als herkunftsgleich identifizierten Angehörigen der Migrationsgesellschaft zu entsprechen. Dabei haben sich zugleich durchaus unterscheidbare Angebotsprofile und variable Formalisierungsgrade für die Weitergabe von spezifischem Kulturkapital mit Bezug zu den Herkunftsregionen von Migrant*innen unterschiedlicher Communities entwickelt (vgl. auch SVR 2020). Die untersuchten Angebote finden alle im non-formalen Bildungsbereich jenseits der öffentlichen Schule statt, weisen aber je nach kulturellem Bildungsinhalt und Vermittlungsziel klassisch *non-formale*, stärker *informelle* oder deutlicher *formalisierte* Organisationsstrukturen auf. Insbesondere mit Blick auf den intergenerationalen Transfer lassen sich die Angebote zu Typiken musisch-ästhetischer, sprachlich-literarischer und gemeinschaftsorientiert-politischer Bildungsangebote verdichten.

Unabhängig davon, in welchen dieser Typen bzw. an welcher Schnittstelle dieser Typen Angebote zu verorten sind, ob sie ihre Angebote ausschließlich auf Mitglieder mit gleichem Herkunftsbezug ausrichten oder dabei auch eine – oft im zeitlichen Verlauf ihres Bestehens zunehmend ausgebildete – kulturelle Vermittlungsaufgaben zwischen Herkunfts-, Migrationskontext und dem aktuellen Lebensmittelpunkt für alle Mitglieder der Migrationsgesellschaft übernehmen, steht die (Re-)Produktion und (Re-)Konstruktion von Kultur im Mittelpunkt. Es entstehen migrantisch initiierte und verantwortete Arenen Kultureller Bildung, die als transnationale Bildungsräume das Ziel verfolgen, kulturelle Bezüge zu Herkunftsregionen aufrecht zu erhalten bzw. kreativ zu transformieren. Besondere Foki liegen hierbei auf familiensprachliche Praktiken unterstützender (mehr)sprachlich-literarischer Bildung oder musisch-ästhetischen Ausdrucksformen, wie

Tanz, bildende Kunst, Musik oder Sport.

Bei den kulturellen Bildungsangeboten in MOs geht es in der Regel um die Ermöglichung von Vergemeinschaftung, Empowerment und gesellschaftspolitischer Repräsentation (Kollender 2023). Vielfach überlappen die genannten Zielsetzungen, so dass mit Sprachenerhalt und -weitergabe auch Vergemeinschaftungsmöglichkeiten, transnationale Beziehungspflege und individuelles wie Gruppen-Empowerment verbunden werden. Oder, dass über die Vermittlung musisch-ästhetischer, weltgesellschaftlicher Ausdrucksformen Identitätsstiftung bzw. -stärkung intendiert wird mit dem Ziel des Empowerments bis hin zu Widerstand gegenüber hegemonialen kulturellen Ordnungen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn diese Angebote entsprechende Thematisierungs- und damit Bildungslücken im schulischen Curriculum adressieren. In unserem Material finden wir Hinweise darauf, dass insbesondere jüngere Generationen von Vorständen in teilweise bereits langjährig existierenden MOs die kulturellen Bildungsleistung in MOs aus der nahezu ausschließlich integrationspolitisch in Wert gesetzten Nische herauslösen wollen. Sie möchten diese als substanziellen Beitrag zur kulturellen und politischen Bildungsarbeit in Deutschland verstanden und entsprechend anerkannt sehen.

Unsere Studie bestätigt mit ihren Befunden die Notwendigkeit zu einem längst fälligen Perspektivwechsel in der Bildungs- und Kulturpolitik gegenüber den Leistungen von MOs als Arenen Kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft. Dieser könnte durch weitere, vertiefte Untersuchungen zur Wahrnehmung des Beitrags von MOs für die kulturelle Bildungslandschaft in Deutschland unterstützt werden. An Fallanalysen aus dem Projekt zu Organisationen, die für die von uns identifizierten Typen stehen und an denen das exemplarisch verdeutlicht werden kann, arbeitet das Projektteam aktuell.

Verwendete Literatur

- Akbulut, Nurcan / Razum, Olivier (Hrsg.) (2023):** Othering am Beispiel von Migration. Wie aus sozialen Kategorien die Anderen entstehen. In: Bundesgesundheitsblatt 66: 1109–1116. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03763-8> (letzter Zugriff am 24.04.2026).
- Andrews, Kehinde (Hrsg.) (2016):** The problem of political blackness: lessons from the Black Supplementary School Movement. In: Ethnic and Racial Studies, 39(11): 2060-2078.
- Bäßler, Kristin (2013/2012):** Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft: Migrantenorganisationen als Akteure und Impulsgeber. In: Wissensblattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-migrationsgesellschaft-migrantenorganisationen-akteure-impulsgeber> (letzter Zugriff am 30.11.2021).
- Bergem, Wolfgang (2017):** Welcher Kulturbegriff für kulturelle Bildung? In: Weiss, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung-Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst (51–62). Bielefeld: transcript.
- Blecking, Diethelm (Hrsg.) (2001):** Polen, Türken, Sozialisten: Sport und soziale Bewegungen in Deutschland. Münster: LIT Verlag.
- Bilgi, Fatma / Karakaşoğlu, Yasemin / Pfaff, Nicolle / Rovai, Ana (im Erscheinen):** Intergenerationaler Kulturtransfer in der Migrationsgesellschaft. Non-formale Initiativen Kultureller Bildung in der Perspektive der Transnationalismusforschung. In: Keßler, Catarina / Deppe, Ulrike (Hrsg.): Ungleiche Transnationalisierung.
- Bücken, Susanne (2021/2020):** Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-dringlichkeit-einer-rassismuskritischen-perspektive-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff am 09.12.2025).
- Carnicer, Javier A. (2023):** Transnational Education and the city. Die Rolle von Schulen und anderen Organisationen. In: Hinrichsen, Merle / Hummrich, Merle (Hrsg.): Schule und Transnationalisierung (33–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Clarke, Jennifer (2017):** Transnational actors in national contexts: migrant organizations in Greece in comparative perspective. In: King, Russel / Povrzanović Frykman Maja / Vullnetari, Julie (Hrsg.): Migration, transnationalism and development in South-East Europe and the Black Sea Region. London: Routledge.

- Creese, Angela / Bhatt, Arvind / Bhojani, Nirmala / Martin, Peter (2006):** Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools. In: *Language and Education* 20(1): 23–43.
- Ganassin, Sara (Hrsg.) (2020):** Language, culture and identity in two Chinese community schools: More than one way of being Chinese? Bristol: Multilingual Matters.
- Geier, Thomas / Frank, Magnus (2019):** Die Bildungsinitiativen der Gülen-Bewegung in Deutschland. In: Barz, Heiner / Spenlen, Klaus (Hrsg.): *Islam und Bildung* (55–81). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gerards, Marion / Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.) (2022):** Kulturelle Bildung: macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-macht-rassismuskritisch-befragt-diskursforschung-zur> (letzter Zugriff am 26.04.2026).
- Gerrard, Jessica (Hrsg.) (2013):** Self help and protest: The emergence of black supplementary schooling in England. In: *Race Ethnicity and Education* 16(1): 32–58.
- Günzel, Eva / Huber, Daniel / Kellmer, Ariana (2022):** Migrantenorganisationen und die Ko-Produktion sozialer Sicherung. In: Breuer, Marc / Herrlein, Jannah (Hrsg.): *Religiöse Migrantengemeinden und ihre Dienstleistungen für ältere Menschen. Zwischen offener Altenarbeit und Altenpflege* (136–156). Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, Stuart (Hrsg.) (2021):** Ideologie, Identität, Repräsentation. *Ausgewählte Schriften* 4. Hamburg: Argument.
- Halm, Dirk / Sauer, Martina (Hrsg.) (2023):** Cross-Border Structures and Orientations of Migrant Organizations in Germany. In: *Journal of International Migration and Integration* 24(1): 49–66.
- Hradská, Iva (2025):** Selbstorganisationen. In: Diehm, Isabell / Hummrich, Merle / Meseth, Wolfgang / Putjata, Galina (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* (1 - 16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hunger, Uwe / Metzger, Stefan (2011):** Kooperation mit Migrantenorganisationen. Studie im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Münster: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hunger, Uwe (Hrsg.) (2002):** Von der Betreuung zur Eigenverantwortung. Neuere Entwicklungstendenzen bei Migrantenvereinen in Deutschland. Workingpaper Nr. 22. Münster: Arbeitsstelle Aktive Bürgerschaft am Institut für Politikwissenschaft der Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Issa, Tözün / Williams, Claudette (Hrsg.) (2009):** Realising potential: Complementary schools in the UK. Stoke-on-Trent, UK and Sterling: Trentham Books Limited.
- Karakaşoğlu, Yasemin / Pfaff, Nicole / Vogel, Dita (Hrsg.) (2023):** 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* 2(1):91–105.
- Kelle, Udo / Kluge, Susann (Hrsg.) (2010):** Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Kesper-Biermann, Sylvia / Leung, Maggi W. H. / Nethi, Vanaja / Somalingam, Thusinta (Hrsg.) (2018):** Transnational education: teaching and learning across borders. An introduction. In: *Transnational Social Review* 8(2):1–8.
- Keuchel, Susanne (Hrsg.) (2023/2022):** Normativität der Kulturellen Bildung. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-macht-rassismuskritisch-befragt-diskursforschung-zur> (letzter Zugriff am 26.04.2026).
- Kollender, Ellen (Hrsg.) (2023):** (Selbst-) Bildungsprozesse von und in ‚Migrantenorganisationen‘. Ambivalente Kooperations- und Anerkennungsbedingungen im Kontext von Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26(6): 1449–1469.
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2015/2013):** Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> (letzter Zugriff am 26.04.2026).
- Messerschmidt, Astrid (Hrsg.) (2008):** Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1): 5–17.
- Mirza, Heidi Safia/ Reay, Diane (Hrsg.) (2000):** Spaces and places of black educational desire: Rethinking black supplementary schools as a new social movement. In: *Sociology*34(3): 521–544.
- Nordstrom, Janica (Hrsg.) (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.
- Pfaff, Nicole / Karakaşoğlu, Yasemin / Vogel, Dita (Hrsg.) (2019):** Herkunftsbezogene Bildungsangebote im Spiegel der Forschung. *AblB-Arbeitspapier*. Bremen: Fachbereich 12, Arbeitsbereich InterKulturelle Bildung. Online unter: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25237.96480> (letzter Zugriff am 26.04.2026).
- Portes, Alejandro / Escobar, Cristina / Radford, Alexandria W. (Hrsg.) (2007):** Immigrant Transnational Organizations and Development: A Comparative Study. In: *International Migration Review* 41(1): 242–281
- Sachverständigenrat Migration Integration (Hrsg.) (2020):** Vielfältig engagiert–breit vernetzt–partiell eingebunden? Migrantenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft. Online unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Studie_Migrantenorganisationen-in-Deutschland-8.pdf (letzter Zugriff am 26.04.2026).

Schrover, Marlou / Vermeulen, Floris (2005): Immigrant Organisations. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 31 (5), 823-832. <https://doi.org/10.1080/13691830500177792>.

Schwänenflügel; Larissa von / Walther, Andreas (2013/2012): Partizipation und Teilhabe. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-teilhabe> (letzter Zugriff am 26.04.2026).

Simon, Amanda (Hrsg.) (2018): Supplementary Schools and Ethnic Minority Communities. A Social Positioning Perspective. London: Palgrave Macmillan London.

Somalingam, Thusinta (Hrsg.) (2017): Doing Diaspora. Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora. Wiesbaden: Springer VS.

Somalingam, Thusinta (2014): Wissensgenerierung und -vermittlung in transnationalen Bildungsräumen. Das Bildungssystem der sri-lankisch-tamilischen Diaspora. In: Bender, Désirée /Duscha, Annemarie / Hollstein, Tina / Huber, Lena / Klein-Zimmer, Kathrin / Schmitt, Caroline (Hrsg.): Orte transnationaler Wissensproduktionen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Schnittmengen (24-43). Weinheim: Beltz Juventa.

Steenwegen, Julia / Meijers, Maurits (Hrsg.) (2022): Public Perceptions of Grassroots Minority Organizations: Unpacking Public Prejudice Toward Community Education. Pre-Analysis Plan. Online unter: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/WXM47> (letzter Zugriff am 26.04.2026).

Zegin, Zeynep / Pries, Ludger (Hrsg.) (2010): Jenseits von 'Identität oder Integration': Grenzen überspannende Migrantenorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vermeulen, Floris (Hrsg.) (2006): The Immigrant Organising Process: Turkish Organisations in Amsterdam and Berlin and Surinamese Organisations in Amsterdam, 1960-2000. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Waldrauch, Harald / Schmidinger, Thomas / Sohler, Karin (2013): Organisierte Diaspora: Vereine von KurdInnen aus der Türkei in Österreich. In: Hennerbichler, Ferdinand / Schmidinger, Thomas / Six-Hohenbalken, Maria Anna / Osztovcics, Christoph (Hrsg.): Wiener Jahrbuch für Kurdische Studien. Schwerpunkt: Transnationalität und kurdische Diaspora in Österreich (107 - 117). Wien: Wiener Verlag für Sozialwissenschaften.

Weber, Susanne Maria / Wieners, Sarah / Grosse, Leila (2019): Das Netz der Organisation und seine Oberflächen. Potenziale der Websiteanalyse zur Erschließung organisationaler Diskurse. In: Weber, Susanne Maria / Truschkat, Inga / Schröder, Christian / Peters, Luisa / Herz, Andreas (Hrsg.): Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (83-91). Wiesbaden: Springer VS.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Fatma Bilgi , Yasemin Walda Karakaşoğlu , Nicolle Pfaff , Ana Rovai (2026): Ästhetische Bildung, Sprachbildung und Community-Bildung in Migrant*innenorganisationen – Arenen Kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-bildung-sprachbildung-community-bildung-migrant-innenorganisationen-arenen> (letzter Zugriff am 02.06.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>