

Stand der Forschung im Schnittpunkt von Migration und Weiterbildung

Annette Sprung, die im Themenschwerpunkt Migration und Weiterbildung forscht, hinterfragt kritisch, wie es sein kann, dass gerade in der Erwachsenenbildungswissenschaft bis dato nur wenige Wissenschaftler_innen die Themen der Erwachsenenbildung systematisch unter der Perspektive „Migrationsgesellschaft“ bearbeiten. Vor allem da sie sich als eine Disziplin verstehe, welche sich in hohem Maße mit den aktuell relevanten gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzt beziehungsweise auseinandersetzen sollte (vgl. Sprung 2012:11ff). Veronika Fischer führt im Jahr 2006 den fehlenden Fokus auf die Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund unter anderem darauf zurück, dass dieses bisher Thema an den Hochschulen kaum als Forschungsschwerpunkt verankert sei (vgl. Fischer 2006:6). Heute, sieben Jahre später, hat sich diesbezüglich im Zweig der Erwachsenenbildungswissenschaft wenig geändert. Dies bestätigt sich unter anderem durch die Ende 2012 zum Themenbereich „Migration und Bildung“ herausgegebene Ausgabe des Reports, einer Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), wenn sich der wissenschaftliche Direktor des DIE im Editorial verwundert darüber zeigt, wie wenig Beiträge zu dieser Ausgabe eingereicht wurden (vgl. Nuissl 2012:7f). In Anbetracht des hohen Einflusses, den das Thema Migration auf gesellschaftliche Entwicklungen hat, ist eine erhöhte Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildungsforschung für migrationsspezifische Themen dringend notwendig. Dies gilt umgekehrt auch bezogen auf den Forschungsbereich der sogenannten Interkulturellen Pädagogik. Dieser ist zwar auf Migrationsthemen spezialisiert, vernachlässigt jedoch unter einer Priorisierung auf schulbezogene Themen den Bereich der Erwachsenenbildung.

Bevor nun genauer auf den aktuellen Forschungsstand und bisherige Ergebnisse eingegangen wird, soll zunächst skizziert werden, was im vorliegenden Zusammenhang unter „Weiterbildung/Erwachsenenbildung“ verstanden wird, wobei die Begriffe im Folgenden synonym gebraucht werden.

ZUM VERSTÄNDNIS VON WEITERBILDUNG/ ERWACHSENENBILDUNG

Der deutsche Bildungsrat definiert Erwachsenenbildung 1970 als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Ausbildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970:197). Im Folgenden wird Erwachsenenbildung/Weiterbildung synonym und noch allgemeiner gefasst und beinhaltet alle im Erwachsenenalter intentional durchgeführten Lernprozesse. Hierbei werden drei Lernformen im Hinblick darauf unterschieden, ob der Lernprozess mit einem anerkannten Abschluss endet, beziehungsweise wie stark er organisiert ist (formale, non-formale und informelle Weiterbildung) (vgl. Bilger 2006:22). In Bremen, der Region, in der die meisten der in diesem Projekt befragten Personen leben, wird Weiterbildung im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes (1996) folgendermaßen definiert:

- „Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes ist ein eigenständiger, mit Schule, Hochschule und Berufsausbildung gleichberechtigter und verbundener Teil des Bildungswesens in *öffentlicher Verantwortung*.
- Die Weiterbildung hat die Aufgabe, in der Form des organisierten Lernens nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht *individuelle und gesellschaftliche Bildungsanforderungen* zu erfüllen.
- Weiterbildung im Sinne des Gesetzes steht jedem Erwachsenen ohne Rücksicht auf Vorbildung, Geschlecht, Abstammung, soziale Stellung, religiöse oder politische Anschauung offen.

Weiterbildung soll insbesondere dazu befähigen,

- *soziale und kulturelle Erfahrungen, Kenntnisse und Vorstellungen kritisch zu verarbeiten, um die gesellschaftliche Wirklichkeit und seine Stellung in ihr zu begreifen und zu ändern;*
- *die berufliche Qualifikation in ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung zu bewerten, zu erhalten, zu steigern oder zu ändern;* die durch Geschlecht, kulturelle und soziale Herkunft oder durch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse entstandenen und neu entstehenden Ungleichheiten zu überwinden und besondere biographische Umbruchsituationen zu bewältigen, im öffentlichen Leben an der Verwirklichung der Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen und des Grundgesetzes mitzuarbeiten“ (vgl. Bremer Bürgerschaft 1996, Hervorh. d. Verf.).

Die gegenwärtige Weiterbildungslandschaft in Deutschland, die sich für die Umsetzung dieser und weiterer Ziele verantwortlich zeichnet, ist von einer „mittleren Systematisierung (Faulstich/Zeuner 2008)“ geprägt. Gemeint ist damit, dass während auf der einen Seite Tendenzen der Professionalisierung, Curricularisierung und Institutionalisierung diskutiert werden, auf der anderen Seite weiterhin interne Differenzierungen und Strukturierungen existieren, die sich als spezifische Institutionen ausprägen, so dass die Weiterbildungslandschaft weiterhin sehr unübersichtlich bleibt (vgl. Faulstich/Zeuner 2008:182). Der in Hamburg tätige Erwachsenenbildungswissenschaftler Peter Faulstich schlägt für die genauere Differenzierung und Systematisierung der Weiterbildungslandschaft ein mehrdimensionales Feld vor, in welchem sich Institutionen verorten können.

Er unterscheidet nach folgenden Aspekten:

- „funktional/Verwendungszusammenhang: allgemeine, politische und berufliche Bildung
- angebotsbezogen: generalistisch, spezialistisch
- lernortbezogen: kursorientiert oder arbeitsplatz- bzw. (allgemeiner) tätigkeitsintegriert
- zugangsbezogen: offen für alle oder nur, wie es bei der betrieblichen Weiterbildung oft der Fall ist, geschlossene Veranstaltungen
- juristische Trennung: Sind die Länder (bildungs- und kulturbezogen) oder ist der Bund zuständig (arbeits- und sozialrechtlich)?
- trägerbezogen: Systematiken der Träger: öffentlich, betrieblich, verbandlich, kirchlich, Unternehmen, gewerkschaftlich, schulbezogen
- regulationsbezogen: einerseits auf den Staat bezogene, andererseits marktbezogene Steuerungs- bzw. Regelungsmechanismen und Finanzierungsströme“ (vgl. Faulstich 2007:63f).

Nach diesen Kriterien vorgehend, ist die Art der Weiterbildung beziehungsweise der Weiterbildungseinrichtung, auf die in diesem Forschungsprojekt fokussiert wird, folgendermaßen zu verorten: Sie bietet im formalen und non-formalen Rahmen sowohl berufliche als auch allgemeine/kulturelle und politische Weiterbildung an. Ihre Lernorte sind Kurse und ähnliche nicht arbeitsplatzimmanente Veranstaltungen. Sie ist staatlich als Weiterbildung anerkannt und öffentlich zugänglich, also als ein Teil des öffentlichen Bildungssystems zu begreifen. Sie wird sowohl durch öffentliche, kirchliche und gewerkschaftliche Träger als auch durch Kammern angeboten. Klassischerweise gehören zu dieser Art der Weiterbildungseinrichtung in Deutschland die Volkshochschulen. Der Bereich der betrieblichen Weiterbildung wird aus drei Gründen explizit ausgeklammert. Ers-

tens geht es vor allem darum, neue Erkenntnisse bezogen auf Gründe für die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung zu gewinnen. Zweitens ist der Fokus des Projekts auf Frauen gerichtet, die – wenn sie aufgrund familiärer Einbindungen nicht berufstätig sind – nicht an betrieblicher Bildung teilnehmen können. Drittens ist die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungen oft durch den Arbeitskontext bedingt. Somit ist das Teilnahmeziel nicht primär verbunden mit der Idee einer erhöhten gesellschaftlichen Teilhabe, sondern eingeschränkt auf eine Anpassung der eigenen Fähigkeiten an die ausgeübte berufliche Tätigkeit.

Im Folgenden wird nun ein genauerer Blick auf den Forschungsstand gerichtet, der sich auf migrationspezifische Fragen im Zusammenhang mit Weiterbildung bezieht. Dazu werden einige der wenigen bereits vorliegenden Forschungsergebnisse der Erwachsenenbildung, die an der Schnittstelle von Weiterbildung und Migration entstanden sind, überblicksartig dargestellt, wobei der Fokus insbesondere auf den Ergebnissen der Adressatenforschung liegt. Antworten, die zu der sich auf Teilnahmegründe beziehenden Forschungsfrage bereits in dem Zusammenhang gefunden wurden, werden skizziert und Forschungsdesiderate aufgezeigt.

WARUM KOMMEN WENIG DEUTSCHE MIT SOGENANTEM MIGRATIONSHINTERGRUND IN DIE VOLKSHOCHSCHULE? – BISHERIGE ANTWORTEN AUS DER ADRESSATENFORSCHUNG

Die Überschrift ist angelehnt an die 1978 (1964) von Tietgens gestellte Frage: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule (Tietgens 1978, S. 98)? Seine Überlegungen von damals lassen sich teilweise auf die Analysen in diesem Forschungsprojekt übertragen. So geht er zunächst historisch vor und stellt fest, dass „(d)ie berufliche Qualifikation [...] in der Geschichte der Arbeiterbewegung immer im Zusammenhang mit der politischen Emanzipation gesehen worden (ist)“ (Tietgens 1978:101 Hervorh. i. O.). Das theoretische Postulat einer solchen Emanzipation reiche jedoch nicht aus, um die Arbeiter_innen zu einer Weiterbildungsteilnahme zu bewegen. Weiter konstatiert er: Vielmehr „[...] scheint [es] als ob ohne eine Verbindung mit dem Bedürfnis nach persönlichem, beruflichem Fortkommen das Bildungsangebot keine Chance hat, einer Nachfrage zu entsprechen“ (Tietgens 1978:103 Hervorh. i. O.). So sind vermutlich auch gegenwärtig Personen nicht allein durch den Appell an ihren „Integrationswillen“ oder die Aussicht auf „persönliche Emanzipation“ in der Aufnahmegesellschaft zu einer Teilnahme zu bewegen. Es müsste für sie eine konkrete

Aussicht auf berufliches Fortkommen bestehen und die Überzeugung, dass sich die in die Weiterbildung investierten Ressourcen wie Zeit und Geld nach Abschluss der Weiterbildung auszahlen. Bezogen auf die Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund bleibt dies jedoch eine Vermutung, da wie Halit Öztürk, Frauke Bilger u. a. feststellen: „(Ü)ber die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen und darüber, welche Faktoren diese begünstigen oder verhindern, [...] noch wenig bekannt (ist). Es gibt zwar eine Reihe von Statistiken (Personenbefragungen, Träger- und amtliche Statistiken sowie Unternehmensbefragungen). Aber es existieren kaum Datenquellen, die das Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund präzise wiedergeben“ (Öztürk 2009:25, vgl. auch Bilger 2006:21). So finden die in Deutschland lebenden Migrant_innen im erwerbsfähigen Alter als Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten in der Repräsentativbefragung des Berichtssystems Weiterbildung erstmals im Jahre 1997 Berücksichtigung (vgl. Brüning 2006:44), also 42 Jahre nach Beginn der verstärkten Einwanderungsbewegung in Deutschland.

Die Adressatenforschung, die Erforschung des Teilnahmeverhaltens, war in den 1960er/ 1970er Jahren noch „primär didaktisch motiviert“ (Schiersmann 2007:36). Gegenwärtig sind es vor allem die aus einem wirtschaftlichen Denken heraus auf „Marketing“ fokussierten Studien, die eine große Aufmerksamkeit erfahren (vgl. die Studien von Tippelt 2008, u. a.). Die Notwendigkeit in einer migrationsgeprägten Gesellschaft, wie der in Deutschland gegenwärtigen, der gesamten Bevölkerung in ihrer Vielfalt die Teilnahme an Weiterbildung zu ermöglichen, ist nicht nur unter marktwirtschaftlichen, sondern auch unter didaktischen und nicht zuletzt normativen Aspekten relevant. Gleichzeitig betont Annette Sprung, dass die Migrationsthematik in der praktischen Weiterbildungsarbeit zwar sehr präsent sei, empirische pädagogische Forschungen sowie theoretische Reflexionen aber nach wie vor nur im geringen Umfang vorlägen, beziehungsweise unter dem Schlagwort „Interkulturelle Weiterbildung“ eher die Auseinandersetzung mit interkulturellen Kompetenzen von Mehrheitsangehörigen im Vordergrund stünde (vgl. Sprung 23.4.09:Kap.2).

In Deutschland gibt es für die Dokumentation der Weiterbildungsteilnahme fünf Kerninstrumente: das Berichtssystem Weiterbildung, das Sozioökonomische Panel (SOEP), den Mikrozensus, den Nationalen Bildungsbericht sowie den Berufsbildungsbericht. Diese Instrumente stützen sich jeweils auf unterschiedliche Definitionen einer „Person mit Migrationshintergrund“, fokussieren auf andere demographische Daten und andere Weiterbildungsinhalte. Ihre Ergebnisse sind daher nur schwer vergleichbar. Der Nationale Bildungsbericht sowie der Berufsbildungsbericht stützen sich auf die im ersten Kapitel beschriebene Definition des Mikrozensus. Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) – seit 2007

Adult Education Survey (AES) – eine der wichtigsten statistischen Quelle der Erwachsenenbildung, das die Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen in Deutschland dokumentiert und analysiert, und das SOEP haben ihre jeweils eigenen Definitionen.

Im Berichtssystem Weiterbildung wird die Kategorie der „Ausländer“, definiert als Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, erst seit 1997 mit erhoben (vgl. Kuwan 1999: 6). Seit 2003 werden zudem Personen, die „nicht schon immer in Deutschland gelebt“ haben, als „Personen mit Migrationshintergrund“ erfasst. Diese wurden in den Daten des BSW zunächst als „Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund“ bezeichnet (vgl. Kuwan 2006:139). Inzwischen werden sie kategorisiert als „Deutsche ohne Migrationshintergrund“, „Deutsche mit Migrationshintergrund“ und „in Deutschland lebende Ausländer“ (Rosenblatt/Bilger 2008:64).

Laut den Ergebnissen des BSW/AES von 2007, welches die Zielgruppe der in Deutschland lebenden Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren umfasst, ist die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an Weiterbildungsangeboten weiterhin geringer als die der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt ist sie jedoch etwas angestiegen, so dass sich die Differenz verringert. Der Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung ist bei den in Deutschland lebenden Ausländer_innen (Personen mit anderer Staatsangehörigkeit als der deutschen), die sich an der Befragung beteiligt haben, noch ausgeprägter als bei den migrantischen Personen, die über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. So ist die Teilnahmequote für allgemeine und berufliche Weiterbildung insgesamt bei der ersten Gruppe mit 39 Prozent mittlerweile höher als bei der zweiten Gruppe mit 34 Prozent (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008:64). Die Beteiligungsquote der Deutschen ohne Migrationshintergrund liegt im gleichen Zeitraum laut BSW/AES bei 44 Prozent (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008:4). Für das Berichtssystem konnten jedoch nur Personen befragt werden, deren Sprachkenntnisse für ein telefonisches Interview ausreichten (CAPI/Computer Assisted Personal Interview) (vgl. Bilger 2012:256). Es ist daher davon auszugehen, dass sich ein Großteil der gestiegenen Weiterbildungsteilnahme – vor allem der Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit – auf die Teilnahme an Integrationskursen zurückführen lässt, zu denen die meisten Neuzuwanderer_innen und viele Arbeitslosengeldempfänger_innen gesetzlich verpflichtet werden. So liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnahmequoten von Deutschen ohne und Deutschen mit Migrationshintergrund noch viel weiter auseinander liegen als durch das BSW/AES nachgewiesen werden konnte, auch wenn im AES über die Strukturgewichtung Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit im richtigen Verhältnis abgebildet werden können (vgl. Bilger/Hartmann 2011:97). Die Ergebnisse des AES

2012 Trendberichts zeigen im Verlauf 2007 bis 2012 zwar deutliche Beteiligungszuwächse in der Weiterbildung, dies aber ausschließlich für Personen ohne Migrationshintergrund. So beteiligen sich Deutsche ohne Migrationshintergrund zu 52 Prozent an Weiterbildung, Deutsche mit Migrationshintergrund nehmen zu 19 Prozent weniger und als Ausländer definierte Personen zu 18 Prozent weniger teil. An betrieblicher Bildung nehmen Deutsche ohne Migrationshintergrund im Jahr 2012 mehr als doppelt so häufig teil wie Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Bilger 2013:37). Im Rahmen ihrer Analysen betonen auch Schmidt und Tippelt einige Jahre zuvor, dass die Ansprache durch Weiterbildungsangebote vor allem Migrant_innen nur eingeschränkt erreiche: „[...] deren Teilnahmequote liegt nicht einmal halb so hoch wie die der Deutschen mit deutschem Lebenshintergrund [...]. [...] lediglich für Umschulungen ist eine überproportionale Partizipation von Migrant/inn/en erkennbar, während die Teilnahmequoten der Deutschen für Aufstiegsfortbildungen, Einarbeitungen und Anpassungskurse jeweils dreimal so hoch liegen wie für Ausländer“ (Schmidt/Tippelt 2006:35).

Das SOEP erhebt neben Teilnahmedaten bezogen auf allgemeine und berufliche Weiterbildung präzisere Daten über die Staatsangehörigkeit, den Zeitpunkt des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit, die Einwanderungsgeschichte, das Einwanderungsjahr, die im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschlüsse (vgl. Frick/Lohmann 2010:31). Dabei erfragt das SOEP auch, ob die Person selbst migriert ist und damit einen „direkten Migrationshintergrund“ hat oder zumindest einen Elternteil hat, der nach Deutschland migriert ist, was als „indirekter Migrationshintergrund“ bezeichnet wird (vgl. Frick/Lohmann 2010:17ff). Somit bieten die Daten des SOEP erstmals die Möglichkeit, die verschiedenen Formen der Migrationshintergründe und eine Teilnahme an Weiterbildung differenzierter miteinander zu korrelieren. Nur dann, wenn der Migrationshintergrund nicht einfach als Label genutzt wird, sondern die Befragten in ihrer Diversität und ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erfasst werden, sind weiterführende Aussagen möglich, die die unterschiedlichen Formen der Weiterbildungsteilnahme in der Migrationsgesellschaft adäquat widerspiegeln (vgl. Heinemann/Robak 2012: 23). Hierzu ist es notwendig und hilfreich, quantitative Erhebungen und Analysen durch qualitative Forschungsarbeiten zu ergänzen, die sich direkt und unmittelbar mit den Personen auseinandersetzen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird.

Gerhild Brüning macht vor allem die strukturelle Benachteiligung für die reduzierte Weiterbildungsteilnahme von Migrant_innen verantwortlich:

„Migrantinnen und Migranten sind benachteiligt wegen:

- des rechtlichen Status
- der Nicht-Anerkennung von Abschlüssen
- der eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt
- geringer Deutschkenntnisse
- der Unübersichtlichkeit des Bildungssystems“ (BRÜNING 2002:19).

In ihrer gemeinsam mit Helmut Kuwan 2002 erstellten umfassenden Studie „Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung“ (Brüning/Kuwan 2002) unterscheidet sie individuelle, soziale und institutionelle Faktoren sowie bildungs- und ordnungspolitische Rahmenbedingungen, die im Rahmen der Weiterbildungsteilnahme benachteiligend wirken und für Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund genauso greifen wie für Personen ohne einen solchen:

„Unter *individuellen Faktoren* fasst sie zum Beispiel die Bildungsbiografie (Schul- und Berufsabschluss)

- Lernsozialisation
- Lerninteresse
- Alter und Geschlecht
- Verwertungsinteresse
- Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung.

Unter *sozialen Faktoren* vor allem

- soziales Milieu und sozialer Status der Herkunftsfamilie
- Erwerbstätigkeit
- beruflicher Status und Einkommen
- Familienstand
- Nationalität/Ethnizität

sowie dazu kumulativ wirkende Faktoren wie:

- soziale Beziehungen
- Religionszugehörigkeit
- Freizeitvolumen
- regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land).
- Veränderungen in den Arbeitsanforderungen, die nicht rechtzeitig erkannt bzw. auf die nicht hingewiesen wird
- Einstellung der Arbeitgeber zur Weiterbildung bzw. zu deren Förderung.

Unter *institutionellen Bedingungen* der Bildungsträger, die Organisationsstruktur der Angebote sowie die Supportstrukturen unter anderem:

- Erreichbarkeit der Bildungsstätte
- Kinderbetreuung
- Zeitstruktur (vormittags, nachmittags, abends; Vollzeit, Teilzeit; berufsbegleitend)
- zeitlicher Umfang
- finanzieller Umfang
- Vermittlungsformen der Lerninhalte
- Organisationsformen des Lernens
- Orientierungsmöglichkeiten z. B. durch Lernberatung
- sozialpädagogische Begleitung
- Qualität des pädagogischen Personals.

Als Zugangsbarrieren zu Weiterbildung sind auch die *bildungs- wie ordnungspolitischen Rahmenbedingungen*, unter denen Weiterbildung angeboten wird, zu sehen, da durch sie die Beteiligungsmöglichkeit an bzw. die Ausschließung aus Weiterbildung auf formaler Ebene erfolgt. Zu diesem Rahmen gehören

- das Bildungssystem
- die gesetzlichen Grundlagen
- Förderprogramme (Brünings/Kuwan 2002:18f, Hervorh. d. Verf.)“.

Diese umfassende Übersicht Brünings/Kuwans enthält zunächst ganz allgemein alle relevant erscheinenden Faktoren, die mit Weiterbildungsteilnahme zu tun haben. Eine weitere Übersicht findet sich in der Auswertung des deutschen Adult Education Survey von 2010 (Rosenblatt/Bilger 2011). Hier wurden im gesamten Bundesgebiet Kennzahlen für die Weiterbildungsteilnahme der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren erhoben und unter anderem folgende zentrale Gründe für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung ausgemacht:

- „66 Prozent der Befragten meinen, sie hätten privat keinen Bedarf an Weiterbildung.
- 39 Prozent gehen davon aus, dass sie für ihren Beruf keine Weiterbildung bräuchten.
- 32 Prozent haben aufgrund familiärer Verpflichtungen und 27 Prozent aufgrund beruflicher Belastungen zu wenig Zeit für Weiterbildung.
- 23 Prozent können sich nicht damit anfreunden, wieder wie in der Schule zu lernen.
- 19 Prozent sagen, dass Weiterbildung ihnen zu teuer sei.
- 18 Prozent sind der Überzeugung, dass Weiterbildung aufgrund ihres Alters nicht mehr lohnenswert sei“ (Kuwan/Seidel 2011:163).

Wie Regina Frey in ihrem aktuellen Bericht zu Gender-Aspekten in der Weiterbildung ausführte, lassen sich statistisch betrachtet keine bedeutenden Unterschiede zwischen Frauen und Männern bezüglich ihrer Teilnahme an individuell-berufsbezogener Weiterbildung festmachen. Anders sieht dies aus, wenn der Blick ausschließlich auf die betriebliche Weiterbildung gerichtet wird. Hier sind es, wie sie weiter zeigen kann, 33 Prozent der Männer und nur 25 Prozent der Frauen, die daran teilnehmen (vgl. Frey 2011:13). Gleichzeitig sind insgesamt weniger Frauen erwerbstätig als Männer. So lag ihre Quote 2010 bei 66,1 Prozent, während die Quote der Männer bei 76 Prozent lag (Frey 2011:6). Dies könnte unter anderem daran liegen, dass viele Frauen wegen der Betreuung ihrer Kinder zu Hause bleiben, wenn sie sich im Rahmen der klassischen Rollenverteilung hauptsächlich um Kinder und Haushalt kümmern. Halit Öztürk weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der Gruppe der Migrantinnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit mehr als 50 Prozent in Familien mit Kindern unter 16 Jahren leben (Bremer 2011:266). Teilnahme an Weiterbildung wird also auch von stereotypen gesellschaftlichen Rollen- und Aufgabenverteilungen beeinflusst. Frauen sind hier benachteiligt, denn – wie auch Friebele u. a. in ihrer Längsschnittstudie „Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken“ über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“ zeigen konnten – im Zusammenhang mit Bildung wirkt die „Frauenfrage“ in vielen Fällen nach wie vor als „Kinderfrage“ (vgl. auch Friebele 2000:76).

Bei der Frage, welche Kriterien denn nun im Besonderen für die Weiterbildungsteilnahme der großen heterogenen Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund relevant sind, liegen unterschiedliche erste Ergebnisse vor.

Die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens betont in diesem Zusammenhang geringe oder fehlende Deutschkenntnisse, fehlende oder niedrige Bildungsabschlüsse, niedrigen Erwerbsstatus, niedriges Einkommensniveau, familiäre Belastungen (Pflege und Kindererziehung), mangelndes Orientierungswissen und geringe Mobilität als besonders relevant (vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004:87ff).

In einer von Halit Öztürk im Jahr 2008 durchgeführten Analyse des SOEP zum Teilnahmeverhalten an beruflicher Bildung von Personen mit Migrationshintergrund zeigt sich hingegen bei der multivariaten Analyse der Daten, dass das Kriterium des Migrationshintergrunds bei der Teilnahme an beruflicher Bildung hinter den Kriterien des Schulabschlusses und der beruflichen Stellung zurückfällt, wenn man lediglich die Personen der zweiten Generation, also die Bildungsinländerinnen betrachtet (vgl. Öztürk 2009:29). Vor allem der Umstand eines Arbeitsplatzes mit geringer Verantwortung und wenig Entwicklungspotenzial in einem Betrieb von geringer Größe sei ausschlaggebender für die Nicht-

teilnahme an Weiterbildung als der Migrationshintergrund. Öztürk fordert daraus folgend, die Personengruppe mit Migrationshintergrund immer in ihrer „Pluralität und Heterogenität auch in Bezug auf die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen zu erfassen“, statt die Kategorie des Migrationshintergrundes in den Vordergrund zu stellen (Öztürk 2009:30).

Schaut man mit einem international vergleichenden Blick zum Beispiel auf die Forschungsarbeit von Laura Helena Porras-Hernández und Bertha Salinas-Amescua, die beide in Mexiko an der Universidad de las Americas Puebla forschen, lassen sich weitere interessante Ergebnisse finden. Die mexikanischen Forscherinnen gehen in ihrer Studie der Frage nach, ob das Selbstbewusstsein von mexikanischen indigenen Frauen, die auf dem Land leben, und ihr Glaube daran, gute Bildungserfolge erzielen zu können, ihre Weiterbildungsteilnahme beeinflussen. Diese indigenen Frauen sind zwar keine Migrantinnen, doch haben sie gesellschaftlich gesehen ebenfalls einen stark marginalisierten Status und lassen sich zumindest in dieser Hinsicht mit den Migrantinnen in Deutschland vergleichen. Die Forscherinnen unterstellten den indigenen Mexikanerinnen zunächst einmal, dass sie aufgrund der „long tradition of sub-ordination for rural woman“ eher über ein geringes Selbstbewusstsein verfügen würden (vgl. Porras-Hernández/Salinas-Amescua 2012:313). Sie konnten schließlich zeigen, dass das Selbstbewusstsein nur eine untergeordnete Rolle spielt und die befragten Frauen tatsächlich über eine sehr positive Selbstwahrnehmung verfügen. Doch auch die Frauen, die klar an ihre eigene Leistungsfähigkeit glauben, nehmen nicht an Weiterbildung teil (vgl. Porras-Hernández/Salinas-Amescua 2012:314). In der Studie wird deutlich, dass vielmehr Einflüsse aus einem weiteren Kontext, wie zum Beispiel „habitus, state regime, or the vision of the indigenous people“, bedeutsam sind. Daher fordern die Autorinnen, die befragten Subjekte mehr mit ihrem kompletten Lebensweltkontext wahrzunehmen und „adults as collective subjects embedded in social practices within a structuring and structured cultural context“ zu begreifen (vgl. Porras-Hernández/Salinas-Amescua 2012:324). Sie argumentieren dabei u. a. mit dem Habituskonzept Bourdieus, der ebenfalls die Bedeutsamkeit des Lebensweltkontextes für die Bildungsaspiration der einzelnen Subjekte herausgestellt hat.

Annette Sprung (2011) untersucht die Weiterbildungsteilnahme von Migrant_innen in Österreich und stößt dort auf Weiterbildungsbarrieren durch institutionelle Formen von Diskriminierung und Rassismus, die in Weiterbildungseinrichtungen genauso wie in relevanten Gatekeeper-Institutionen wie der Bundesagentur für Arbeit beziehungsweise dem Jobcenter verankert sind (vgl. Sprung 2011:259). Annette Sprung markiert als weiteren entscheidenden Punkt den Mangel an symbolischem Kapital bei solchen Personen, die als „natio-ethno-

kulturell anders“ markiert werden und in einer hierarchisierenden und diskriminierenden Form durch die Mehrheitsgesellschaft „Nicht-Zugehörigkeit“ zugeschrieben bekommen (vgl. Sprung 2011:260). Sie plädiert daher für ein erwachsenenpädagogisches Handeln, das „Weiterbildung als Anerkennungskontext und Anerkennungshandeln“ begreift. Dies wäre eine Form von pädagogischer Praxis, die „sensibel für Mehrfachzugehörigkeiten, Repräsentations- und Differenzaspekte“ ist und dabei mit einem kritischen und nicht-affirmativen Anerkennungsbegriff arbeitet. Denn paradoxerweise führt Anerkennung von Differenz gleichzeitig zu einer Affirmation scheinbarer Differenz und damit erst zu einer (Re-)Produktion der scheinbar „Anderen“. Als wesentliches Merkmal pädagogischer Professionalität betont sie daher „die Fähigkeit, die mit Anerkennung einhergehenden Unterscheidungsprozesse einer permanenten Reflexion und Dekonstruktion zu unterziehen“ (Absatz vgl. Sprung 2011:261).

Auch für den deutschen Kontext betonen Hormel und Scherr, dass erwachsene Personen mit Migrationshintergrund eben nicht nur strukturell benachteiligt seien. Sie fordern daher, genau wie Annette Sprung es für den österreichischen Kontext getan hat, dass es außerdem erforderlich sei, „[...] die bislang getrennt geführten Debatten über die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen, den Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität sowie Erfordernisse einer Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus zusammenzuführen“ (Hormel/Scherr 2004:11).

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wird genau dieser Versuch gemacht. Die bisherigen Debatten werden zusammengeführt und durch eine ganzheitliche Sicht auf die potenziellen Teilnehmenden mithilfe des Habituskonzepts ergänzt. Zudem wird ihre Situation unter einer rassistuskritischen wissenschaftlich-analytischen Brille betrachtet.

Es bleiben weiterhin zahlreiche Forschungsfragen im Schnittpunkt von Migration und Weiterbildung offen, die notwendigerweise noch bearbeitet werden müssen. Diese beziehen sich sowohl auf weitere Fragen im Bereich der Adressatenforschung, um eine verbesserte Teilnehmer_innengewinnung zu ermöglichen, aber betreffen auch die Organisationsforschung beziehungsweise makrodidaktische Fragen mit den Überlegungen danach, wie eine interkulturelle Öffnung von Institutionen am sinnvollsten gewährleistet werden kann, sowie den Bereich der Mikrodidaktik, bei dem zum Beispiel die Mehrsprachigkeit von Teilnehmenden im Rahmen von Lernprozessen berücksichtigt werden soll. In der deutschen Gesellschaft, in der nach Angaben des Mikrozensus heute bereits gut ein Drittel aller Kinder unter zehn Jahren als Kinder „mit Migrationshintergrund“ definiert werden (Bundesministerium des Innern 2012:9), steigt die Relevanz für die Bearbeitung dieser und weiterer Fragen täglich.