

Migration: Forschungsergebnisse und -defizite Anforderungen an die Weiterbildung

Veronika Fischer

Zusammenfassung

Die Anwerbung zumeist gering qualifizierter ausländischer Arbeitskräfte nach dem 2. Weltkrieg hat im damaligen Westdeutschland zu einer Unterschichtung der Gesellschaft geführt, deren Folgen auch im Bildungssystem noch heute spürbar sind. Soziale Disparitäten im Elementar-, Schul- und Ausbildungsbereich bleiben auch im Weiterbildungsbereich nicht ohne Folgen und schlagen sich in einer relativ niedrigen Weiterbildungsbeteiligung von Gruppen mit Migrationshintergrund nieder. Da hier offensichtlich Mechanismen sozialer Exklusion wirksam werden, die die gleichberechtigte Teilhabe an (Weiter-)Bildung gefährden, wird dieses Thema im folgenden Beitrag im Mittelpunkt stehen. Auf der Grundlage ausgewählter Forschungsergebnisse werden Anforderungen an Weiterbildung skizziert und wird der weitere Forschungsbedarf benannt.

Demographischer Wandel und seine Herausforderungen für Weiterbildung

Die Bewältigung der Migrationsfolgen wird zunehmend als eine Aufgabe definiert, die von möglichst allen gesellschaftlich relevanten Kräften zu leisten sei, was u. a. in den Selbstverpflichtungen und Maßnahmen des Nationalen Integrationsplans (12.07.2007) zum Ausdruck kommt. Die Relevanz des Themas spiegelt sich allerdings noch nicht in der Weiterbildungsforschung wider, in der das Themenfeld „Migration und Erwachsenenbildung“ kaum vertreten oder gar als Forschungsschwerpunkt an einem Lehrstuhl für Erwachsenenbildung verankert ist (Faulstich/Graefner 2003, 22). Ein Blick in die verschiedenen Datenbanken zeigt, dass in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Themen zu vorschulischer, schulischer und beruflicher Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dominieren (siehe Informationszentrum Sozialwissenschaften Bonn 1999 (1/2) – 2005 (1)).

Angesichts der demographischen Entwicklung wird deutlich, dass Zugewanderte und ihre Familien keine verschwindende Größe, sondern nahezu ein Fünftel der Gesamtpopulation ausmachen (15,3 Mio./18,6 Prozent, Stat. Bundesamt 2007, 7). Erstmals wurden im Mikrozensus 2005 Personen mit Migrationshintergrund berück-

sichtigt, so dass gegenüber den bislang bekannten Ausländerzahlen ein doppelt so hoher Anteil an der Gesamtbevölkerung ermittelt wurde. Je nach Dichte und Bevölkerungsanteil (Stadt-Land-Gefälle und Verteilung auf Ost- und Westdeutschland) ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an die örtlichen Weiterbildungsträger. Kommunale Weiterbildungsplanung ist hier vor allem auf ein vernetztes Zusammenspiel möglichst aller Träger angewiesen, um den unterschiedlichen Bedarfslagen der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund gerecht zu werden. Eine Einbindung der Weiterbildungsträger beispielsweise in einen kommunalen Integrationsplan wäre für eine angemessene Planung unabdingbar.

Forschungslücken in der Weiterbildungsstatistik

Das Bildungssystem und damit auch die Erwachsenenbildung haben sich in Anbetracht der demographischen Entwicklung auf die Heterogenität ihrer jetzigen und künftigen Klientel einzustellen. Allerdings ist die Datenlage über die Anzahl und Zusammensetzung der Personen mit Migrationshintergrund an Weiterbildungsveranstaltungen sehr lückenhaft (Bilger 2006, 24), so dass keine verlässlichen Daten als Ausgangsbasis für eine Weiterbildungsplanung gegeben sind. Erst 1997 wurden Nichtdeutsche zum ersten Mal in die Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland einbezogen und in der Weiterbildungsstatistik erfasst. Allerdings – so schränken die Autoren des Berichtssystems ein – können ohne aufwendige Zusatzmaßnahmen nur diejenigen „Ausländer befragt werden, deren Deutschkenntnisse für ein mündliches Interview ausreichen. Es ist anzunehmen, dass dies vor allem besser integrierte Ausländer sind“ (Kuwon/Thebis 2005, 42). Aus diesem Grund ist ein für die Stichprobe niedrigerer Ausländeranteil (7 Prozent) als in der Gesamtbevölkerung zugrunde gelegt worden. Außerdem lassen die Fallzahlen der Stichprobe keine differenzierte Analyse nach Nationalitäten zu, was die Autoren selbstkritisch zum Eingeständnis einer Forschungslücke und zur Forderung nach weiterführenden Analysen der Weiterbildungsbeteiligung veranlasst hat (ebenda 44). Insofern konnte im Berichtssystem Weiterbildung nur ein globaler Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen und Nichtdeutschen bzw. Personen mit Migrationshintergrund vorgenommen werden, der lediglich erste Hinweise auf den Forschungsgegenstand erlaubt. So wird gezeigt, dass Ausländer und Ausländerinnen sowie „Deutsche mit ausländischem Hintergrund“ zu jeweils 29 Prozent an Weiterbildung beteiligt sind und sich damit wesentlich seltener weiterbilden als Deutsche (42 Prozent). Nach Weiterbildungssektoren differenziert liegt der Schwerpunkt der Weiterbildungsbeteiligung der Ausländer und Ausländerinnen eindeutig im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (21 Prozent), ihre Beteiligung an beruflicher Bildung liegt mit 13 Prozent deutlich niedriger. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung nehmen Ausländer und Ausländerinnen nach wie vor besonders häufig an Sprachkursen teil. An zweiter Stelle liegen Veranstaltungen im Bereich „Computer, EDV, Internet“, an anderen Themengebieten der allgemeinen Weiterbildung beteiligen sich Ausländer und Ausländerinnen 2003 nur zu jeweils 2 Prozent oder seltener (BSW IX 2004, 43 f.). Unterschiede gibt es allerdings auch zwischen Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit

und „Deutschen mit ausländischem Hintergrund“. Während sich Ausländer an allgemeiner Weiterbildung tendenziell etwas mehr beteiligen als Deutsche mit Migrationshintergrund (21 versus 18 Prozent), zeige sich laut BSW IX (2004, 45) bei der beruflichen Weiterbildung das entgegengesetzte Bild (13 versus 19 Prozent). Das sozioökonomische Panel kommt im Hinblick auf die kursbezogene berufliche Weiterbildung zu ähnlichen Ergebnissen (Bilger 2006, 29).

Ungleiche Teilhabechancen

Den vorliegenden statistischen Erhebungen zufolge ist die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund quantitativ eher niedrig einzustufen und konzentriert sich zugleich auf ein spezielles Angebotssegment im Sprachbereich. Hier sind Exklusionsmechanismen in zweierlei Richtung wirksam geworden. Einerseits scheinen die institutionellen Zugangsschwellen zur Weiterbildung sehr hoch zu sein und bewirken strukturell eine Ausgrenzung. Andererseits wirken sich offenbar fehlende Ressourcen seitens der Zielgruppen mit Migrationshintergrund negativ auf die Weiterbildungsbereitschaft aus, was im Folgenden thematisiert werden soll.

Auf Seiten der Zielgruppen erschweren unterschiedliche Voraussetzungen den Zugang zur Weiterbildung: Geringe oder fehlende Deutschkenntnisse, fehlende oder niedrige Bildungsabschlüsse, niedriger Erwerbsstatus, niedriges Einkommensniveau, familiäre Belastungen (Pflege und Kindererziehung), mangelndes Orientierungswissen und geringe Mobilität (BMBF 2004, 87 ff.). Was für benachteiligte Bevölkerungsgruppen ohne Migrationshintergrund als Hemmschwelle gilt, trifft erst recht für Menschen mit Migrationshintergrund zu, bei denen eine Kumulation dieser Negativfaktoren festzustellen ist. Dies sei exemplarisch am Erwerb der deutschen Sprache und an den Bildungsvoraussetzungen erläutert.

Sprach- und Integrationskurse – Instrumente zur Eingliederung?

An erster Stelle werden meistens die mangelnden deutschen Sprachkenntnisse angeführt, die den Zugang zur Weiterbildung erschweren. Insofern galt in den Weiterbildungseinrichtungen dem Angebot an Kursen im Bereich Deutsch als Fremdsprache traditionell ein besonderes Augenmerk. Die Volkshochschulen haben sich in der Vergangenheit mit ihren Zertifikaten als wegweisend für die Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache erwiesen. Mit der Einführung der Integrationskurse ist erstmalig ein Sprachangebot gesetzlich verankert und mit Bezug auf das sechsstufige Raster des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für (Fremd-) Sprachen einheitlich geregelt worden. Die Volkshochschulen sind mit einem Anteil von 27 Prozent Hauptträger der Integrationskurse. Die im Dezember 2006 veröffentlichte Evaluation der Integrationskurse (BMI) gibt einen Überblick über das Förder-system und die Verfahrensabläufe, deckt eine Reihe von Mängeln auf und spricht Empfehlungen aus, auf die hier nur sehr eingeschränkt eingegangen werden kann.

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation ist, dass auch unter günstigen Lernbedingungen das Sprachniveau B1 für etwa 40 Prozent der Teilnehmenden nicht erreicht worden ist (ebenda 53 ff.). In erster Linie korrelieren ein höheres Bildungsniveau und in zweiter Linie bereits vorhandene Deutschkenntnisse mit einer erfolgreichen Teilnahme. Es besteht Grund zur Annahme, dass vor allem Menschen mit geringer Schulerfahrung, auch solche, die nicht alphabetisiert sind und die gerade auf eine Unterstützung durch solche Kurse besonders angewiesen sind, in diesem System scheitern. Damit sich die Schere zwischen den unterschiedlichen Leistungsgruppen nicht weiter öffnet, empfehlen die Evaluatoren, dem Sprachkurs z. B. eine Alphabetisierung voran zu stellen und den Kurs mit zusätzlichen Stundenkontingenten (bis zu max. 900 Stunden) zu versehen. Darüber hinaus sollten die Lerngruppen homogener und praktikable Progressionsstufen eingeführt werden. Um den langfristigen Erfolg der Integrationskurse zu sichern, sollte eine verbesserte Verzahnung mit der Arbeitsmarktförderung, die gezielte Einbettung in kommunale Integrationsstrategien (ebenda, S. 98) und eine verbesserte Kooperation mit den Migrationsberatungsdiensten (ebenda, S. 108) erreicht werden. Allerdings sind die Sprachkursträger auf eine entsprechende finanzielle Unterstützung durch den Bund angewiesen, wenn sie diese Veränderungen vornehmen wollen. Dass dies bisher nicht geschah, liegt nicht an der mangelnden professionellen Kompetenz, sondern vielmehr an der durch fortwährende Kürzung öffentlicher Subventionen eingetretenen prekären Haushaltslage vieler Träger.

Die Frage, inwieweit die Verbesserung der Sprachkenntnisse auch zu einer Verbesserung der Eingliederungschancen in das Ausbildungssystem oder den Arbeitsmarkt beigetragen haben, bleibt bisher unbeantwortet. Schon das erste Gutachten, das sich mit den Wirkungen der Sprach- und Integrationskurse in den Niederlanden, Schweden und Deutschland befasst hat (Schönwälder u. a. 2005, Anm. 15, S. III), weist auf den Mangel an systematischen Studien in den untersuchten Ländern hin.

Die Integrationskurse beinhalten neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen in einem Basis- und Aufbausprachkurs auch einen „Orientierungskurs zur Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland“ (§ 43 (3) Zuwanderungsgesetz vom 20.06.2002). Mit diesem, wenn auch nur einen geringen Anteil an Unterrichtsstunden umfassenden Orientierungskurs, signalisiert das Gesetz, dass es einen für alle Zugewanderten gleichermaßen gültigen Referenzrahmen geben muss. Es bleibt allerdings offen, wie weit oder eng dieser Referenzrahmen ausgelegt wird. Geht es um die in der Verfassung niedergelegten Prinzipien eines demokratischen Rechtsstaats, dann würde damit eine Tradition im Sinne von Habermas fortgesetzt, der in seinen Überlegungen zu „Staatsbürgerschaft und nationale Identität“, ausführt: „Die Identität des politischen Gemeinwesens, die auch durch Immigration nicht angetastet werden darf, hängt primär an den in der politischen Kultur verankerten Rechtsprinzipien und nicht an einer besonderen ethnisch-kulturellen Lebensform im ganzen. Deshalb muss von neuen Staatsbürgern die Bereitschaft erwartet werden, dass sie sich auf die politische Kultur ihrer neuen Heimat einlassen, ohne deshalb die kulturelle Lebensform ihrer Herkunft aufgeben zu müssen. Die geforderte politische Akkulturation erstreckt sich nicht auf das Ganze

ihrer Sozialisation. Vielmehr können Einwanderer mit einer importierten neuen Lebensform jene Perspektiven erweitern oder vervielfältigen, aus denen die gemeinsame politische Verfassung allerdings interpretiert werden muss“ (Habermas 1991, S. 32 f.).

Dass ein 30-stündiger Orientierungskurs nicht ausreicht, um einen „Verfassungspatriotismus“ zu begründen, steht außer Zweifel. Er könnte aber gegebenenfalls Ausgangspunkt für Überlegungen sein, wie politische Erwachsenenbildung im Sinne einer aktivierenden Bildungsarbeit daran anknüpfen kann. Das in den Orientierungskursen vermittelte Basiswissen kann nur ein Einstieg in die Thematik sein. Die politische Erwachsenenbildung sollte darüber hinausgehende Angebote entwickeln, die an der Lebenswelt, den politischen Interessen, und der Selbstorganisation der Betroffenen ansetzen, um Prozesse der politischen Willensbildung, öffentlichen Artikulation und Interessensdurchsetzung zur Verbesserung einer politischen Teilhabe der Betroffenen zu unterstützen.

Niedriges Bildungsniveau korreliert mit niedriger Weiterbildungsbeteiligung

Ein weiterer Grund für die geringe Weiterbildungsbeteiligung wird in dem – im Vergleich zu deutschen Schulabsolventen – niedrigeren Bildungsniveau von Erwachsenen mit Migrationshintergrund vermutet (mehrheitlich Hauptschulabschlüsse, überproportional viele Abgänger von Sonderschulen, viele Schulabbrecher ohne Schulabschluss), das in der Regel – ähnlich wie bei Bildungsbenachteiligten insgesamt (Brüning/Kuwan 2002) – mit einer schwachen Motivation zum Besuch weiterbildender Veranstaltungen einhergeht. Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudien (PISA 2000/2003) geben zu der Sorge Anlass, dass die heutigen Kompetenzdefizite der Schülergenerationen mit Migrationshintergrund für die künftigen Zugangsschwellen zu Veranstaltungen in der Weiterbildung verantwortlich sind. Der Forschungsreport 4/2004 zum Thema PISA für Erwachsene hat in diesem Zusammenhang auf Risikogruppen verwiesen: „Die Durchsicht des PISA-Materials zum Kompetenzerwerb von Kindern mit Migrationshintergrund zeigt eindringlich, dass in der Gruppe derer, die der allgemeinen ebenso wie der beruflichen Weiterbildung bedürfen, eine Untergruppe heranwächst, die aufgrund ihres sozialen und ethnischen Hintergrundes nur schwer Zugang zu jeder Art von Weiterbildung finden wird und die auch kaum – bei Fortschreibung der aktuellen Verteilung der Teilnahme an Weiterbildung – von Weiterbildung ‚aufgesucht‘ wird“ (Klemm 2004, 23). Anknüpfend an die Reflexionen im Forschungsreport 4/2004 wäre eine vertiefende Auswertung der Ergebnisse der PISA-Studien unter besonderer Berücksichtigung der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund erforderlich, die die Konsequenzen für die künftige Weiterbildung auslotet.

Auch der Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“ (2004, 89) kommt zu dem Ergebnis, dass ein niedriger Schulabschluss und ein fehlender oder geringwertiger beruflicher Bildungsabschluss das Risiko erhöhen, im späteren Leben nicht an Weiterbildung teilzunehmen. Dabei mache sich ein fehlender beruflicher Ausbildungsabschluss noch stärker geltend als ein niedriger Schulabschluss. Dieses Ergebnis ist im Hinblick auf Gruppen mit Migrati-

onshintergrund besonders alarmierend, weil sie größere Schwierigkeiten haben, in eine duale Berufsausbildung einzutreten (Granato 2007, 3), und ein hoher Prozentsatz keinen beruflichen Abschluss hat (39 gegenüber 23,2 Prozent ohne Migrationshintergrund, Stat. Bundesamt 2007, 8). Niedrige oder fehlende Schulabschlüsse verstärken wiederum das Risiko, arbeitslos zu werden. Auch für Arbeitslose, unter denen Menschen mit Migrationshintergrund überproportional vertreten sind, wies die infas-Studie ein 1,5-mal so hohes Risiko der Nichtteilnahme an Weiterbildung aus wie für Vollzeitbeschäftigte. (Unabhängige Expertenkommission 2004, 90).

In diesem Zusammenhang gilt es daher verstärkt über eine nachholende Weiterbildung nachzudenken, die sich mit Fragen der Grundbildung, der Bildungsabschlüsse und der Alphabetisierung auseinandersetzt (Brüning, Kuwan 2002). Zugleich sind allerdings die bisherigen Ansätze kompensatorischer Weiterbildung kritisch zu überprüfen, da sie aufgrund ihrer Defizitorientierung hauptsächlich als Anpassungsstrategien an herrschende Leistungsnormen verstanden werden und nicht unbedingt als ein die Potenziale der Betroffenen einbeziehender und verstärkender Prozess.

Eltern- und Familienbildung als präventive Maßnahme

Um den hier aufgezeigten Kreislauf von scheiternden Schulkarrieren, niedrigem Berufsstatus, höherem Arbeitslosenrisiko und Unterrepräsentanz im Weiterbildungsbereich zu durchbrechen und möglichst zu verhindern, dass solche „Erblasten“ in ressourcenarmen Milieus von Generation zu Generation weiter gegeben werden, wird zunehmend der Eltern- und Familienbildung eine wichtige Aufgabe zugesprochen. Bereits im 6. Familienbericht (2000, 184) wurde hervorgehoben, dass eine Anhebung des Bildungsniveaus auf Dauer nicht ohne Einbindung der Eltern denkbar ist. Schließlich werden in den frühen Phasen kindlicher Entwicklung und Sozialisation die Weichen für die spätere Schuleinmündung gestellt, ist gerade das Erziehungsverhalten der Eltern entscheidend für die Entwicklung der kindlichen Kompetenzen, was in gleichem Maße für alle Eltern aus ressourcenarmen und bildungsbenachteiligten Milieus gilt. Jedoch wurden solche Eltern bisher kaum oder gar nicht von den Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung erfasst, so dass auch hier Handlungsbedarf besteht (Fischer, Krumpholz, Schmitz 2007, 50 und BMFSFJ 2006, 44).

Zugangswege zu den Zielgruppen erschließen und Organisationen öffnen

Die Unterrepräsentanz von Personen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung legt nahe, sowohl die individuellen Motive für die Nichtteilnahme an Weiterbildung als auch die strukturellen Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungsangeboten zu überprüfen. Im Hinblick auf beide Themenfelder besteht Forschungsbedarf. In diesem Kontext rückt das Organisationsprofil in den Blick. Wie alle Institutionen des Bildungswesens stellen auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein spezielles Bildungsmilieu dar, das u. a. durch das Zusammenspiel von Lernenden, Lehrenden und anderen Akteuren in der Organisation geprägt wird. Diejenigen, die abwe-

send sind, haben auch keinen unmittelbaren Einfluss auf die Bildungswelten dieser Organisationen, so dass sich in ihnen Lehr- und Lernkulturen reproduzieren, zu denen die Ausgeschlossenen keinen Zugang haben, die ihnen fremd und verschlossen bleiben. Es bedarf daher einer anderen Organisationskultur, die Nähe zu „bildungsfernen“ Gruppen herstellt, indem sie ihr äußeres Erscheinungsbild verändert, ihre thematischen Angebote sowie Lehr – und Lernformen überdenkt, ggf. die Zentren und Zentralen verlässt, um den Lebenswelten der Betroffenen näher zu rücken, neue Zugangswege erschließt und ihre Beratung intensiviert (Schmidt/Tippelt 2006, 36). Die im Oktober 2007 von Sinus Sociovision vorgestellte Studie zu den „Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland“, die acht unterschiedliche Migranten-Milieus identifiziert und beschreibt, wäre im Hinblick auf die Erwachsenenbildung daraufhin auszuwerten, welche Anhaltspunkte sie für Veränderungen bei der Zielgruppenansprache, Öffentlichkeitsarbeit, den Angebotsformen und -inhalten, Lernsettings und der sozialpädagogischen Unterstützung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund bietet. Darauf aufbauend wären weitergehende Studien zu Fragen milieuspezifischer Teilnahmequoten, Weiterbildungsinteressen und -barrieren sowie milieuspezifischer Themeninteressen sinnvoll.

Um Menschen mit Migrationshintergrund zu erreichen, sind Richtungsänderungen nötig: Von Komm- zu Gehstrukturen, von Angebotszentralisierung zu -dezentralisierung, von schriftsprachlicher zu face-to-face Kommunikation, von Lebensweltferne zu Quartiersbezug, von kultureller Homogenität zu Vielfalt, um nur einige zu nennen. Im Hinblick auf Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit stellte sich bei einer im Jahre 2005 durchgeführten Studie im Bereich der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen (Fischer, Krumpholz, Schmitz 2007, 70 ff.) heraus, dass nur bestimmte Herangehensweisen Erfolg versprechend sind: Mund zu Mund-Propaganda, direkte Ansprache über Mittler/Multiplikatoren, Ansprache durch Kooperationspartner in Netzwerken und Einrichtungen der Migrationsarbeit, Ansprache durch Migrantenselbstorganisationen und Kursleitungen mit Kontakten zur Zielgruppe. Um die Zielgruppen zu erreichen, haben sich nach Ansicht der befragten haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitenden auch folgende Rahmenbedingungen als günstig erwiesen: Zugang durch niederschwellige Angebote, Nutzung der Infrastruktur der Migrantencommunity im Stadtteil, Angebote in Wohnortnähe (kurze Wege), Verlagerung der Angebote der Elternbildung in die Bildungswelten der Kinder (z. B. Kindertageseinrichtung/Grundschule), niedrige Gebühren, Bedarfsorientierung, Kinderbetreuung, geschlechtshomogene Gruppen, Zusammenarbeit mit Dolmetschern und Repräsentanten der verschiedenen Religionsgemeinschaften.

In diesem Zusammenhang sei auf die besondere Bedeutung der Religion für die in Deutschland quantitativ am stärksten vertretene Gruppe der türkischen Muslime hingewiesen. Um diese Menschen zu erreichen, wird dem interreligiösen Dialog eine wichtige Rolle zugeschrieben. Die Stiftung Zentrum für Türkeistudien stellte im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung zum interkulturellen Zusammenleben der türkischstämmigen Bevölkerung Nordrhein-Westfalens heraus, dass sich die Mehrheit der Befragten nicht nur „formal“ dem Islam zugehörig definiert, sondern auch emotional. Die Hälfte betrachtet sich selbst als eher religiös und knapp jeder Fünfte – 22 Pro-

zent – als sehr religiös. 24 Prozent empfinden sich selbst als eher nicht und 4 Prozent als gar nicht religiös. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die „Religiosität unter den Migranten offensichtlich im Zeitverlauf“ zunimmt. Der Anteil der sehr und eher Religiösen sei „2004 zusammen auf 72 Prozent gestiegen, im Jahr 2000 betrug er 57 Prozent“ (Halm/Sauer 2006, 21). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse erscheint der christlich-islamische Dialog als eine Möglichkeit, aufeinander zuzugehen und sich über konträre Fragen, Vorbehalte und gemeinsame Wertehaltungen auszutauschen. Der interreligiöse Dialog setzt somit der zunehmenden Islamophobie (Leibold u. a. 2006, 4) eine Kultur der wechselseitigen Anerkennung entgegen, was angesichts der Religion als einer Form des kulturellen Kapitals der Migranten und Migrantinnen von hoher symbolischer Bedeutung ist.

Alle Befunde zeigen, dass die Schlüsselinstitutionen der gesellschaftlichen Integration, und hierzu zählen auch die Weiterbildungseinrichtungen, vor gesellschaftlichen Herausforderungen stehen, die nicht ohne kompetentes Personal zu bewältigen sind (Fischer, Springer, Zacharaki 2005). Unter dem Stichwort interkultureller Kompetenz und interkultureller Öffnung werden Anforderungen an Qualifikation und Organisationsentwicklung benannt, bei deren Bewältigung der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle zufällt, so etwa in der Entwicklung und Durchführung von Fortbildungen.

Bei allen Bemühungen um Veränderungen im Weiterbildungsbereich sollte allerdings nicht vergessen werden, dass es systembedingte Asymmetrien gibt, die durch Bildung allein nicht zu beheben sind.

Literatur

- Bilger, Frauke (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekanntes Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report H.2, S. 21-31
- BMBF (Hrsg.) (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“. Der Weg in die Zukunft. www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf. (Stand 08/07)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ/Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Die Studie.
- Bundesministerium des Innern (BMI)/Hrsg. (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Berlin
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld
- Deutsches PISA-Konsortium, Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid (2007): Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Famili-

- enbildung in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Faulstich, Peter/Graefner, Gernot (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und weiterführende Studienangebote für professionelle Lernvermittler an Hochschulen in Deutschland. Sonderbeilage zum Report. Bielefeld
- Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz): In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002, Teil I, Nr. 38, ausgegeben zu Bonn am 25. Juni 2002
- Granato, Mona (2007): Berufliche Ausbildung und Lehrstellenmarkt: Chancengerechtigkeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund verwirklichen. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, www.fes.de/wiso
- Informationszentrum Sozialwissenschaften Bonn (Hrsg.): Migration und ethnische Minderheiten, 13 Bände 1999 (1/2) – 2005 (1)
- Habermas, Jürgen (1991): Staatsbürgerschaft und nationale Identität. Überlegungen zur europäischen Zukunft. St. Gallen
- Halm, Dirk/Sauer, Martina (2006): Parallelgesellschaft und ethnische Schichtung. In: APuZ 1-2/2006, S. 18-24
- Klemm, Klaus (2004): Die Befunde der PISA-Studie und die Zukunft der Weiterbildung. In: Report H. 4, S. 9-17
- Kuwan, Helmut/Thebis, Frauke (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin
- Leibold, Jürgen/Kühnel, Steffen/Heitmeyer, Wilhelm: Abscottung von Muslimen durch generalisierte Islamkritik?. In: APuZ 1-2/2006, S. 3-10
- Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster
- Stat. Bundesamt (2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden
- Schönwälder, Karen/Söhn, Janina/Michalowski, Ines (2005): Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen. Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland. AKI Forschungsbilanz 3. Berlin
- Schmidt, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2006): Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: Report H. 2, S. 32-42
- Sinus Sociovision (2007): Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision. Auszug aus dem Forschungsbericht. Heidelberg (www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Redaktion_BMFSFJ/Abteilung_4/pdf-Anlagen/migration-milieustudie-zentrale-ergebnisse)