

7. Übergreifende Diskussion der Fälle

»Sich für Grenzziehungen zu interessieren, impliziert das Interesse an den Mechanismen der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Formierung – und das heißt auch: der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung.«
(Wohlrab-Sahr 2011:36)

Die *Ordnungen*, innerhalb derer Subjekte navigieren, sind prozedural, strukturell, symbolisch und praktisch zu fassen. Im Folgenden werden die zuvor geschilderten und kontextualisierten Fälle übergreifend diskutiert. Dazu betrachte ich in Kapitel 7.1 die institutionellen Rahmen zuerst ausgehend von einer einfachen beruflichen Einordnung, um dann grundlegende Topoi des prozedural-organisatorischen Bildungsgeschehens zu benennen. Anschließend geht es in Kapitel 7.2 um die übergeordnete, biografisch angeleitete Diskussion von *Grenzen* und ihren Konstellationen im strukturellen wie symbolischen Sinne, mit denen sich die Befragten auseinandersetzen müssen. Diese Auseinandersetzungen spielen sich in Handlungszusammenhängen ab und zeigen sich als praktische Konsequenzen des Umgangs mit Qualifikation in der Migration, wie ich in Kapitel 7.3 aufzeige. Sie verweisen aber auch verweisen aber auch auf Handlungsfähigkeit. Mit Kapitel 7.4 schließe ich an die genannten Dimensionen an, die als Vergesellschaftungskontexte – *Sorge*, *Nationalstaat*, *Zertifikat* und *Beruf* – zu verstehen sind.

7.1 Rekonstruktion der Bildungskontexte: Institutionelle Bestimmungen im Vergleich

In einer einfachen Betrachtung navigieren die bildungsaktiven Zugewanderten innerhalb von Bildungsformen, die in einem zunächst nicht näher spezifizierten Verhältnis zu Berufen stehen, und zwar in folgenden Konstellationen:

- Ausbildung in einem reglementierten Beruf
- Studium reglementierter und nicht reglementierter Berufe
- Anpassungsqualifizierung in einem nicht reglementierten Beruf
- Anerkennungslehrgang in einem reglementierten Beruf

In dieser Auflistung zeigt sich ein erstes relationales Verhältnis von Bildung und Arbeit, das moderiert wird von – vorhandenen und/oder zu erlangenden – Bildungstiteln und der anvisierten Stelle auf dem deutschen Arbeitsmarkt.¹ Das Verhältnis gründet auf vorausgehenden Zertifikaten, die im Ausland erworben wurden, sei es in Form von Schulabschlüssen, Berufs- oder Studiennachweisen. Ich fasse die Bildungsangebote nun kurz hinsichtlich ihres Verhältnisses zu der im Ausland erworbenen Qualifikation zusammen.

Das in dieser Arbeit behandelte **Ausbildungsprogramm** sieht vor, dass Teilnehmer:innen keinen anderen in Deutschland anerkannten Abschluss haben sollen. Hier wird die Qualifikation in einem reglementierten Beruf zwangsläufig zu einer >Erstqualifikation<, die andere Formen der Bildung verdrängt. Die Reglementierung an sich hat jedoch keinen Einfluss auf die Aufnahme der spezifischen Ausbildung. Das Gleiche gilt für das **Studium**, das maßgeblich auf dem Vorhandensein einer Hochschulzugangsberechtigung gründet, die für unterschiedliche Studiengänge eingesetzt werden kann. Pädagogische Berufe, auf die das Studium der Befragten möglicherweise hinausläuft, unterliegen nicht in jedem Fall einer Reglementierung, allerdings ist die Ausübung eines reglementierten Berufs im öffentlichen Dienst an einen dauerhaften Aufenthalt gekoppelt, den Drittstaatenangehörige erst erlangen müssen.

Die nonformale Anpassungsmaßnahme in Form des **Brückenkurses** gründet nicht auf einer Reglementierung, sondern auf einer impliziten Defizitannahme, die die Teilnehmer:innen als verwehrten Arbeitsmarktzugang konkret zu spüren bekommen. Die Abwesenheit der Reglementierung und die Offenheit des Berufsfeldes werden in gewisser Weise zu einem Problem, das im Besonderen Auslandsqualifizierte betrifft, unabhängig davon, ob sie bereits einen Abschluss in

¹ In Anlehnung an *Titel und Stelle* (Bourdieu et al. 1981): »Je genauer die Beziehung zwischen Titel und Stelle kodifiziert ist, desto mehr hängt der Wert der Arbeitskraft allein vom Bildungstitel ab. Und umgekehrt: Je loser die Beziehung, desto größer ist der Spielraum für Täuschungsmanöver und Bluffs, und umso mehr kann – neben Bildungskapital – auch soziales Kapital genutzt werden.« (Müller 2016:111) Für die Kodifizierung zeigt sich ein umgekehrtes Verhältnis. Zwar hängen bei den nicht reglementierten Berufen die Arbeitsmarkteinsteige vom sozialen Kapital ab, aber dieses ist für den Zugang zu reglementierten umso wichtiger. Die Gestaltungspotenziale reglementierter Arbeit (bspw. bei Umdeutungsprozessen) sind hingegen bestimmt von der Abwesenheit sozialer Kontakte, die einen Einstieg in prekarisierte Arbeit erst forcieren.

Deutschland erlangt haben. Genau entgegengesetzt verhält es sich mit der starken Reglementierung in der Krankenpflege, die selektiv Drittstaatenqualifizierte ausschließt. Der **Anerkennungslehrgang** baut auf diesem Ungleichheitsverhältnis auf, die im Ausland erlangte Qualifikation ist aber zugleich Bedingung. Auf die konkreten Handlungsmodi der Subjekte werde ich weiter unten gesondert eingehen. Zunächst sollen die institutionellen Kontexte hinsichtlich ihrer Struktur und dominanter Mechanismen gefasst werden, die als institutionelles Unterscheidungswissen entlang der Bildungsangebote differenziert werden können.

Institutionelle Kontexte:

Organisatorische Praktiken der (Nicht-)Unterscheidung

Die Regulationen der einzelnen Bildungsformen beinhalten Implikationen diskriminierender Mechanismen auf institutioneller Basis (vgl. Kapitel 2.6). Gemeint sind damit insbesondere Definitionen von Zielgruppen, die sich entlang bestimmter Grenzziehungen entfalten und Zuwanderung in unterschiedlicher Weise adressieren. Zunächst lässt sich hier die Dimension des Zugangs durch anerkannte Abschlüsse identifizieren, wie wir sie mehr oder weniger eindeutig bei der Aufnahme eines **Studiums** finden. In diesem Kontext werden Inhaber:innen von Hochschulzugangsberechtigungen als ›ausländisch‹ und ›inländisch‹ definiert. Bei der Feststellung als solcher ist zunächst lediglich ein Akt der Unterscheidung evident. Welche vor- und nachgeschalteten handlungspraktischen Implikationen diese hat, lässt sich nicht umfassend beantworten. Des Weiteren hängt dies mit der konkreten Hochschule und ihren Akteur:innen zusammen, die diese Praxis des Unterscheidens ebenso anwenden wie übergeordnet die Kultusministerien der Bundesländer. Die Unterscheidung wird dann relevant, wenn sich daraus Ungleichheiten ergeben – z.B. in Form gesondert erhobener Studiengebühren (bspw. in Baden-Württemberg) oder einer Quotierung, die inländische Zweitstudierende von zweitstudierenden Bildungsausländer:innen entkoppelt (wie sie an verschiedenen Studienstandorten in der gesamten Bundesrepublik vorzufinden ist). Hasim* und Jure* navigieren nach Studieneintritt in einem Raum, der vordergründig mit der *aufgehobenen Differenz* arbeitet bzw. diese nicht mehr als organisierte Trennung in Erscheinung treten lässt. Studierende, egal ob ›internationale‹ oder ›inländische‹ (›nationale‹ wäre angesichts eines strengen Dualismus wahrscheinlich die konsequenter Bezeichnung), nehmen am gleichen Unterricht teil. Weder Hasim* noch Jure* thematisieren, dass sie an besonderen Kursen für migrierte Studierende teilgenommen hätten. Wohl aber arbeiten beide an einer Schnittstelle von Hochschule bzw. Bildung und Migration, Teil ihres *Habitus* und unabdingbar für ihr *kulturelles Kapital* geworden ist, denn räumliche Mobilität von Studierenden dient dem Austausch und der Vernetzung von Wissen. Sehr konkret

wird dies als Strategie zur Rekrutierung von (dauerhaft) bleibenden Fachkräften gesehen.

Das **Ausbildungsprogramm** in der Altenpflege ist – anders als übliche nicht akademische Ausbildungsformate – durchaus von Unterscheidungen geprägt, die auf Konzeptionierungen von Ungleichheit bauen und *Wertschätzung* in Aussicht stellen. Die Ungleichheit zwischen Staaten der EU wird vorausgesetzt: Jungen Ausbildungsinteressierten ohne Aussicht auf Arbeit in einem Staat steht ein Engpass von Fachkräften in einem anderen Staat gegenüber. Das ist die Rekrutierungsgrundlage, auf der das Programm fußt. In seiner Ausprägung auf organisationaler Ebene umfasst das Programm mehr als die bloße theoretische und praktische Vermittlung von fachspezifischem Wissen, vielmehr adressiert es weite Teile des Lebensbereichs der Teilnehmenden. Dazu gehört z.B. ein Sprachkurs, der getrennt von anderen Auszubildenden und Kolleg:innen in den Betrieben stattfindet. Hier zeigt sich eine Differenzierung angesichts von Gleichheit, die im Kern auf einer Defizitannahme beruht und zusätzlicher Ressourcen bedarf. Eine solche *Mehrfachanforderung* bei gleichzeitiger *Verwertungslogik* zeigte sich auch bei Paola* und Fina*. Zusätzlich zum berufsfachlichen Lernen und der anspruchsvollen Tätigkeit in Altenpflegeeinrichtungen werden der Spracherwerb und das Vertrautwerden mit der Alltagskultur gefordert. Aufgrund der sprachlichen Barrieren und des engen Personalschlüssels werden hier keine Brücken gebaut, um die sich anbahrende Ungleichheit in der Belegschaft abzufedern.

In der Konzeptionierung des **Brückenkurses** wird die Unterscheidung zwischen Bildungsaus- und -inländer:innen abermals aufgegriffen. Wie persistent diese Unterscheidung ist, zeigt sich in Anongs* Kursteilnahme, obwohl sie über einen ›deutschen‹ Abschluss verfügt. In der Statuspassage zwischen Studienabschluss und Arbeitsmarkteintritt reproduziert sich die Unterscheidung als ungleichheitsrelevante Kategorie, die sich z.B. in mangelnden Sprachkenntnissen oder eingeschränkten berufsfeldspezifischen und berufsfeldübergreifenden Funktionsweisen zeigt. Das Angebot tritt in diese Lücke und soll zugleich ein Statusdefizit beheben, allerdings ohne die Vermittlung einer konkreten Arbeitsstelle, sondern in Form einer *Hilfe zur Selbsthilfe* ›unter eigentlich Gleichen‹, oder: uneigentlich Gleichen. Diese Un-/Gleichheit fußt auf der Annahme einer Differenz zwischen Bildungsaus- und -inländer:innen als persistente und hierarchische Kategorisierung, bei der potenzielle Arbeitgeber:innen eine ausländische Herkunft als negatives Signal bewerten und so den Arbeitsmarktzugang für die betroffenen Kursteilnehmer:innen faktisch versperren. Bildungsformen setzen an dieser Ungleichheit an, reproduzieren sie, fungieren aber auch als Anerkennungsressource, die perspektivisch *ökonomische Verbesserungen* und *Anerkennung* verheißen.

Anders verhält es sich beim **Anerkennungslehrgang**, dem eine sehr konkrete und wertende Form der Unterscheidung zugrunde liegt: Das Bildungsangebot adressiert in Drittstaaten qualifizierte Personen, die bereits Deutschkurse absol-

viert und Beratungsgespräche geführt haben sowie ihre Unterlagen haben prüfen lassen. Hier wird eine juristische Einschätzung der ›ausländischen‹ Qualifikation vorangestellt, auf die eine Bildungsteilnahme folgen kann. Ungleichheiten innerhalb der Kurse werden strategisch ausgeblendet: Es ist prinzipiell egal, ob ein:e Teilnehmer:in langjährige Berufserfahrungen oder Spezialisierungen hat, ebenso ob sie:er eine Hochschule besucht oder eine Ausbildung absolviert hat. Dadurch werden die Verhältnisse zwischen Staaten an den Zertifikaten und ihren Inhaber:innen indirekt verhandelt und es zeigt sich eine *Nivellierung nach unten*. Das Problem der Teilnehmer:innen ist nicht, dass sie mit einem erschwerten Arbeitsmarkteinstieg nach der Prüfung zu rechnen haben, sondern das, *was sie nach dem Anerkennungslehrgang erwartet*: Bei Rafaella* sehen wir, dass sie eine eklatante Abwertung ihres Studiums erfährt. Aber nicht die Bildungsform an sich ist das, was ihr Schwierigkeiten bereitet, sondern die Vereinbarkeit und *Entgrenzung* der prospektiven Tätigkeit mit dem Familienalltag – einerseits im Alltag selbst, andererseits vor dem Hintergrund der Organisation von Arbeit, wie sie sie bis dato erlebt hat. Die Nivellierung von Status hat somit einen sehr einschneidenden Charakter, der sie dazu zwingt, eine neue Strategie im Umgang mit der Arbeit zu finden. Es kommt zu Abwägungen und Verschiebungen des beruflichen Selbstverständnisses und der Notwendigkeit der Aufrechterhaltung von *beruflicher Würde*. Bei Frau Miller* verlagert sich gar die Arbeitskraft in das Private, indem sie ihr an Diabetes erkranktes Kind versorgt.

Für das tiefergehende Verständnis, wie die zuvor absolvierte (formelle) Bildung mit einer erneuten Bildungsteilnahme zusammenhängt, reicht die Vergegenwärtigung der Regulationen nicht aus. Vielmehr müssen ungleichheitsrelevante Positionierungen der Fälle miteinander ins Verhältnis gesetzt werden. Diese Positionierungen sind nicht als statische Kategorien zu verstehen, sondern relational zu betrachten. Sie zeigen sich innerhalb bestimmter sozialer Verhältnisse und Normen. Dazu gehören die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten über die Lebensspanne hinweg, der Umgang mit kulturellen Ausschlüssen, Systemtransformation, Stagnation der Entwicklungsmöglichkeit im Herkunfts- und Ankunftsland, die (nicht) zu realisierende Familiengründung sowie die Vereinbarkeit von Bildung mit Erwerbsarbeit. Erst in der Zwischenschaltung der von den Fällen rekonstruierten Begründung im Zusammenspiel mit den institutionellen Kontexten entfalten sich Modi, die eine ›erneute Bildungsteilnahme‹ als *Re-Qualifizierung* fassbar machen. Diese Begründungen werden im folgenden Kapitel nachgezeichnet.