

8. Schluss

»Borders on the land or boundaries in the minds are lines drawn to mark difference, then to hierarchize it and finally to render it normative.«

(Iveković 2005:219)

Grenzen bestimmen Handeln, sie bestimmen, wer wir sind, wohin wir gehen oder nicht gehen können. Trotzdem steht diese Studie im Zeichen der Grenzüberwindung, was sich im Phänomen der ›erneuten Bildungsteilnahme‹, das ich als *Re-Qualifizierung* rekonstruiert habe, zeigt. Dabei leitete ich die Gemeinsamkeit der von mir Befragten mit einem Weder-Noch ein: Sie sind weder hoch- noch unterqualifiziert, sie sind weder Abgehängte noch Elite. In ihnen finden sich Subjekt-konstellationen wie die des ›internationalen Studierenden‹, der ›Heiratsmigrantin‹, der ›EU-Migrantin‹ – Kategorien, die allesamt nicht für sich allein stehen. Doch wo stehen sie dann?

Die Frage lässt sich nicht so leicht beantworten, wie es zunächst den Anschein hat, denn wir treffen die Befragten in Passagen, also in Übergängen, an. Und mit diesen Passagen, ihren Rahmen und den Umgang damit hat sich diese Arbeit befasst. Die Frage war, wie es institutionell und biografisch dazu kommt, dass erwachsene, bereits ausgebildete nach Deutschland Eingewanderte den Weg der nachschulischen Bildung beschreiten und wie die Betroffenen selbst diesen Weg deuten. Am Ende steht keine Typologie, sondern das Aufzeigen von Mechanismen im komplexen Gefüge von Migration, nachschulischer Bildung und Qualifikation.

Die Gesichter der Teilnahme an Bildung im Erwachsenenalter sind vielfältig. Das Gesicht von Zugewanderten in diesem voraussetzungsreichen Gefüge erscheint demgegenüber meist eintönig – sie besuchen Sprach- und Integrationskurse, scheinen in einer Warteschlange des Arbeitsmarktes zu stehen und verschwinden langsam aus den Statistiken, entweder weil sie still abberufen werden, oder weil sie zwischenzeitlich eine andere Wartemarke erhalten. Dem statisch anmutenden Bild des Wartens möchte ich ein realistischeres entgegen setzen und mit dem einer Reise kontrastieren. Die Reise beginnt dabei nicht erst in Deutschland, sie endet dort aber auch nicht. Soziale und räumliche Mobilität

lassen sich nirgendwo sonst so gut beobachten, wie an der Schnittstelle von vorhandenem Bildungskapital und eingeschlagenem Bildungsweg.

Die Bedingtheit der gegenwärtigen Bildungsteilnahme ist verflochten mit subjektivierten Ressourcen, institutionellen Vorgaben und übergeordneten gesellschaftlichen Anforderungen. Deutlich wird dies in der Reproduktion der Aussage, dass die eigenen Deutschkenntnisse verbessert werden müssen oder dass man als Migrant:in mehr leisten müsse. Bildungswege sind kumulierte Erfahrungen und darin sind auch vergeschlechtlichte, alters-, bildungs- oder sorgebezogene und rassifizierte Diskriminierungen eingeschrieben. Das zeigt die biografische Herangehensweise meiner Studie, deren Rekonstruktion bewusst vor der Immigration ansetzt. Die Teilnahme am Bildungsangebot wird von einigen als Anerkennungsressource wahrgenommen, durchaus auch als Garantin einer prospektiven Statusverbesserung. Demgegenüber stehen eine Orientierungs- und Perspektivlosigkeit, eine sich lang hinziehende Bildungsarbeit, Mehrfachbelastungen und nicht zuletzt die empfundene und objektivierbare Herabwürdigung angesichts eines im Ausland erlangten beruflichen Status, der in Deutschland keine Fortsetzung findet. Hier wirken wiederum Mechanismen, die beispielsweise einen Hochschulabschluss mit einer Ausbildung gleichstellen oder einen »ausländischen« Hochschulabschluss mit einem ›deutschen‹ nicht gleichstellen.

Für einige Gruppen hält die symbolische Ordnung »Wolken und Nebel« (Arslan 2016:29) und harte Grenzen bereit: Die ›ausländische Qualifikation‹ ist eine dieser Grenzen, auf die die Protagonist:innen meiner empirischen Studie in unterschiedlicher Weise Bezug nehmen. Der Einsatz einer im Ausland erlangten Qualifikation ist jeweils in einen Zusammenhang mit einer erneuten Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter zu stellen und zeigt sich als Abwendung von der vormaligen Qualifikation, ihrer erneuten Herstellung unter anderen Vorzeichen oder ihrer mühevollen Legitimierung. Dabei handelt es sich um Übersetzungen: Eine differenzierte und differenzierende Ordnung wird in sehr konkrete soziale und räumliche Mobilitätsmöglichkeiten und -anforderungen übersetzt und umgekehrt. Übersetzungen haben Grenzen und begrenzen, es sind – de facto – *Justierungen*: keine Eins-zu-eins-Übersetzungen, sondern ein praktisches Ins-Verhältnis-Setzen entlang von menschengemachten Normen.

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion der institutionellen Kontexte und Bildungsbiografien wurde deutlich, dass die Situation von im Ausland Qualifizierten einerseits von inklusiven Potenzialen – staatlich initiierten Möglichkeiten, an Bildung teilzunehmen – begleitet wird. Andererseits müssen Menschen Potenziale selbst aktivieren, gerade dann, wenn der Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu einer Tätigkeit im bisherigen Beruf verwehrt bleibt. Hier zeigt sich die Anforderung, durch Bildung den Anschluss an eine zukünftige Erwerbstätigkeit aufrechtzuerhalten und für die Teilnahme an Bildung einzustehen. In diesem Spannungsverhältnis von Anforderung und Selbstaktivierung, durch Bildung eine berufliche ›Weiterrei-

se« zu ermöglichen, manifestieren sich sehr unterschiedliche, kleinteilig zu fassende Statusinterferenzen, die sich allesamt weder eindeutig als Auf- noch als Abstieg nachzeichnen lassen. Das Spannungsverhältnis verweist aber vor allem auch auf das Handeln und die Deutung in einem größer zu fassenden Kontext, der differenziert mit Kategorisierungen umzugehen vermag und trotzdem Spielräume lässt. In diesem Sinne werden Grenzen nicht einfach hingenommen, sondern Subjekte arbeiten vielmehr aktiv mit diesen Grenzen.

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der Schnittstelle einer rechtlichen Anerkennung (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz) und der erneuten Bildungsteilnahme (Ausbildung, Studium und non-/formale Angebote). Dabei wurden vier mögliche Szenarien der berufsbezogenen und erneuten Bildungsteilnahme untersucht, die den wenig beforschten Komplex ›Migration–Qualifikation/Bildung–Arbeit‹ erweitern. Im Anschluss an diese Arbeit können weitere Arten der arbeitsnahen, berufsbezogenen Bildung unter den Gesichtspunkten der Bildungs-, Professions-, Ungleichheits- oder Geschlechtersoziologie untersucht werden. Ebenfalls wünschenswert wäre eine multilokale Öffnung der Forschung ausgehend von verschiedenen Fokus auf Subjektebene, wie sie in dieser Arbeit unternommen wurde. Zu fragen wäre beispielsweise: Durch welche Institutionen wird ein Anwerbungs- und Anerkennungsprozess bereits im Herkunftsland begleitet? Wie verändert sich das Berufsbild über Ländergrenzen hinweg? Wie gehen Menschen mit Mehrfachanforderungen um und wie gestaltet sich die Bedeutung von Bildung in der Lebensspanne? Insbesondere das 2020 in Kraft getretene Fachkräfteeinwanderungsgesetz wirft Fragen nach Verschiebungen der *Anerkennungsordnung* auf. Die positive Nivellierung vorausgehender Bildung und ihre Wertschätzung stehen dabei ebenso im Raum wie die Produktion neuer ›Wertigkeiten‹ und weiterer Hierarchisierungen von Migrationsformen. Zu Anfang der Corona-Pandemie 2020 und der damit einhergehenden Krisenerscheinungen wurde auch die beschleunigte Übertragung ›ausländischer‹ Abschlüsse im Pflegebereich diskutiert: Hier zeigt sich in gewisser Weise eine Versorgungskrise, bei der der ›Wert‹ eines Abschlusses am konkreten Bedarf bemessen wird und im höchsten Maße verhandelbar, aber die Krise an sich nicht bewältigbar erscheint.

Das Feld der ›Weiterbildung/Erwachsenenbildung‹ ist in vielerlei Hinsicht flüchtig, diffus und mehrdeutig, nicht nur für Migrant:innen oder im Kontext vielgestaltiger Migrationsprozesse. Nicht zuletzt lässt sich die Erforschung dieses Felds unter dem Vorzeichen einer »Veränderungsforschung« (von Felden et al. 2014:8) fassen, in der kategoriale und systembezogene Begriffe zur Disposition stehen: Wer warum und wann erneut an einem qualifikationsrelevanten Bildungsangebot außerhalb einer Arbeitsorganisation bzw. eines Beschäftigungsverhältnisses (nicht) teilnimmt, ließe sich für verschiedene Gruppen und Gesellschaftsmitglieder insgesamt unter bestimmten Gesichtspunkten fragen und hinsichtlich organisationaler, individueller und gesamtgesellschaftlicher Gegeben-

heiten und Wandlungsprozesse diskutieren. Mit dem Blick auf die Biografie der Lernenden – nicht nur jener, die sich im Erwachsenenalter über Grenzen hinweg weiterbilden – werden alle drei Ebenen tangiert. Re-Qualifizierung ist Teil von betrieblichen und außerbetrieblichen Praxen und Antrieb eines Wandels, der sich sehr ungleich gestaltet.

In Bezug auf nach Deutschland Zugewanderte lässt sich sagen: Nicht für jede:n übersetzt sich berufliche ›Anerkennung‹ in Wertschätzung, selbst wenn am Ende eines Verfahrens eine regulierte und professionalisierte Arbeit steht. Nicht für jede:n heißt das erneute, formalisierte Lernen eine frustrierende Wiederholung einer bereits abgeschlossenen Statuspassage, gerade dann nicht, wenn dadurch zumindest vorläufig Bedürfnisse erfüllt werden. Nicht für jede:n muss am Ende eines neu eingeschlagenen Bildungswegs ein höheres Gehalt stehen, wenn dafür Zeit mit der Familie geopfert werden müsste. Nicht jede:r ist auf dem Arbeitsmarkt als bildungsaffine:r Migrierende:r willkommen, selbst wenn sie:er für die ›deutsche‹ Qualifikation angeworben wurde. Jedoch ist die:der Einzelne nicht die Referenz, auf die ich mich in dieser Studie bezogen habe. Vielmehr ging es um die Wirkungszusammenhänge, die sich aus der vorausgehenden Bildungsbiografie rekonstruieren ließen. Hier offenbarten sich Mechanismen des Ein- und Ausschlusses transnational positionierter Bildungs- und Berufsabschlüsse innerhalb des nationalen Kontextes Deutschland – wer kann unter welchen Bedingungen an Bildung teilnehmen, wer muss teilnehmen, um einer qualifizierten Erwerbstätigkeit nachgehen zu können, wer möchte andere Wege einschlagen, und auf Grundlage welcher Ressourcen?

Nicht behandelt wurden in dieser Studie all diejenigen Träger:innen von Qualifikationen, die den Weg der Bildung nicht einschlagen (können), z.B. im Kontext von (prekärer) Arbeitsmigration (vgl. Birke/Bluhm 2021) oder Fluchtbewegungen. Die Angleichung von Qualifikationen Geflüchteter, insbesondere der ›klassischen‹ Professionen oder des Lehrer:innenberufs über Bildungsmaßnahmen hat mittlerweile Fahrt aufgenommen (vgl. Kansteiner et al. 2021). Dieser Studie sind damit selbst (zeitliche) Grenzen gesetzt. Auch hatte ich keine Einblicke in die meist interaktive und häufig reflexive Lern- und Beratungspraxis selbst. Hier leistet die empirische Weiterbildungsforschung einen wichtigen Beitrag (vgl. z.B. Schwarz et al. 2020). Ebenso wichtig sind theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Frage, warum und auf welche (widerständige) Weise sich Menschen der Weiterbildung bzw. formalisierten Lernprozessen verweigern (vgl. Holzer 2017).

Ferner zu untersuchen sind weitere Bildungsformen, die sich in dieser Studie nicht finden, wie all jene Maßnahmen, die zwar Teilhabe in Aussicht stellen, aber keine zertifizierte Qualifikation. Dazu zählen mitunter verpflichtende Maßnahmen, die keinerlei Bezug zu vorausgehenden Qualifikationen, gegenwärtigen Bedürfnissen und zukünftigen Tätigkeiten haben, etwa breit aufgestellte berufliche Bildungsmaßnahmen oder allgemeine Kurse zur (Wieder-)Eingliederung in

den Arbeitsmarkt. In diesem Fall gestaltet sich eine ›erneute Bildungsteilnahme‹ oft als prekäre Teilhabe, die aus der Forschung zwar teils bekannt ist, aber selten für Zugewanderte problematisiert wird. Bildung erscheint immer noch als etwas, das Zugewanderten ›gegeben‹ wird. Nur unter bestimmten Bedingungen wird ein eigener Anspruch zugebilligt. Es zeigen sich zudem eklatante Unterschiede zwischen EU- und Drittstaatenbürger:innen und der Reglementierung im nationalstaatlichen Kontext der Europäischen Union.

In dieser Studie ging es um den selbstinitiativ eingeschlagenen Weg, der von der übergeordneten Institution Bildung begleitet und teilweise durch diese ermöglicht wird. Das Zusammenspiel von *Biografie* und *Institution* gestaltet sich im Kontext der Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter als eine Justierung von Grenzen, in der Bewegung und Stabilität als synchrone Anforderungen zu verstehen sind und zueinander in Konkurrenz stehen. Dabei sind verschiedene spannungsreiche Handlungszusammenhänge erkennbar, die maßgeblich in Bildungsentscheidungen hineinwirken. Anzusiedeln sind diese als *Ordnungen* im folgenden Sinne:

- Die Konstellation von *Sorge und Krise* verweist einerseits auf Bedarfe entlang des Engpasses qualifizierter Fachkräfte in der Altenpflege und adressiert junge, ausbildungssensitive Menschen aus EU-Ländern. Die Deckung des Bedarfs ist andererseits kaum über ein Ausbildungsprogramm zu gewährleisten, da die Dauer des Programms mehr Zeit in Anspruch nahm als zur Behebung struktureller Defizite zur Verfügung steht. Strukturell offenbart sich hier eine doppelte Krise: eine weltweite Finanz- und Wirtschaftskrise und eine Sorgekrise. Für die Teilnehmenden gestaltet sich die Verbindung von Bildung und bezahlter Arbeit als Ausdruck fragiler Wertschätzung, in deren Kontext sie selbst Sorge für sich und andere zu tragen haben.
- *Internationalisierung von Bildung und Migration* ermöglicht soziale und räumliche Mobilität durch zuwanderungsrechtlich spezifizierte Bildungsmigration, de facto wird aber der *Nationalstaat* als Referenzrahmen kaum abgeschwächt. Der Referenzrahmen des Staates verwirft bei einer langfristigen Bleibeabsicht auf eine Neuorientierung, die wesentlich eingeschränkter ist, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. So lässt sich nicht damit ›rechnen‹, dass internationale Studierende ausgerechnet Mangelfächer studieren. Bildungsaspirationen, ihre habituellen Bedingungen und die Internalisierung bestimmter Normen treffen hier auf Leistungsanforderungen und Platzzuweisungen im Zeichen von Migration.
- *Zertifikat und Zugehörigkeit* manifestieren sich als unsichtbare Ordnungen, die durch die Abwesenheit von Bestimmungen gekennzeichnet sind. Die Erlangung informellen Wissens über eine erneute Bildungsteilnahme zeigt sich als antizipierte Defizitkompensation angesichts des Nichtzugangs zum Arbeitsmarkt akademisch Ausgebildeter. Die (Wieder-)Herstellung eines Zertifikats ist

- rechtlich gesehen nicht vonnöten, die Teilnahme an Bildung wird aber essenziell.
- *Beruf und Abwertung* als Konstellation zeigen sich insbesondere bei sog. Drittstaatenqualifikationen. Referenzen in Form der ›Herkunft des Zertifikats‹ bleiben erhalten; die Erlangung eines deutschen Zertifikats bedeutet die De-/Legitimierung des vorhandenen Berufs im Zeichen der Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit. Dabei können die grundlegenden Verschiebungen der prospektiven Tätigkeit, die im Bereich der Krankenpflege angesiedelt ist, Abwägungen nach sich ziehen und Fragen aufwerfen: Ist die bezahlte Arbeit vereinbar mit nicht bezahlten Formen der Arbeit? Bildung wird hier zu einer Gegenüberstellung von Ressourcen und der Bereitschaft, prinzipiell dequalifiziert zu werden.

Die Handlungszusammenhänge sind alle in einem hohen Maß widersprüchlich, und trotzdem – oder gerade deswegen – finden Menschen, die räumlich innerhalb der deutschen *Migrationsgesellschaft* verortet wurden, ihren Weg in ein zeitlich zu situierendes Bildungsangebot. Die Bildungsteilnahme gründet auf mannigfaltigen Grenzen, auf die reagiert wird und auf die zugleich aktivierend Bezug genommen werden muss. Damit einhergehende Erfahrungen lassen sich nicht nur auf die Bildungskontexte beschränken: Geschlechter-, klassen- und altersbezogene sowie ethnisierte Kategorien – bspw. in Form rassifizierter Diskriminierung – wirken darüber hinaus als alltagsrelevante Bildungserfahrungen.

In dieser Arbeit wurde festgestellt, dass *Re-Qualifizierung* mehr ist als das bloße Abwagen zwischen dem Für und Wider eines schnellen Arbeitsmarkteintritts. Sie beruht vielmehr auf multiplen Handlungszusammenhängen. In der vorhandenen Forschung wird *Re-Qualifizierung* meist als Weg hin zu einer ökonomischen Verbesserung begriffen, der unter dem Vorzeichen einer vorhandenen Disposition zu Bildung stattfindet. Im Falle von Zugewanderten kommen mit der globalen Anerkennungsordnung eine Defizitzuweisung sowie die Anforderung, Bildung als *Übergangshandeln* (vgl. Heinz 2000) unabhängig von der Lebensphase in Anspruch zu nehmen, zum Tragen. Kein Erklärungsmodell allein (*Ökonomisierung, Navigation, Habitualisierung, Wertschätzung, Entgrenzung*) kann dabei als erschöpfend angesehen werden, da entweder die Status- oder die Passagenseite in den Blick genommen wird. Die Auseinandersetzung mit Bildungsteilnahmen, und damit auch gesellschaftlicher Teilhabe, erfordert beides, insbesondere dann, wenn es scheinbar nur noch um eine Aufrechterhaltung des Status quo geht. Hier stellt sich die Frage, wer wann unter welchen Voraussetzungen teilhaben kann – und wer an einem Bildungsprogramm teilnehmen muss. Die erneute Bildungsteilnahme nach einer bereits abgeschlossenen beruflichen Qualifikation ergibt sich dabei aus strukturellen Gegebenheiten und baut auf ungleichheitsrelevanten Kategorien auf: Wer kann Bildung *in einer bestimmten Lebenssituation* an welchem Ort verwirklichen?

chen? Letztendlich ist diese Realisation eine Frage gegenwärtiger Strukturen und vorausgegangener Erfahrungen, die nicht deterministisch zu verstehen sind. Daher beinhaltet die *Re-Qualifizierung* sowohl Re-Orientierungen im Lebenslauf als auch Re-Aktualisierungen von Kompetenzen, Wissen und Handlungsfähigkeit, die zeitlich und räumlich gebunden und transferabel zugleich sind. Strukturiert wird die Teilnahme bspw. durch Grenzen der Staatsbürgerschaft, der finanziellen Mittel, des Alters, des Geschlechts, der vorausgehenden Bildung und der prospektiven Arbeit.

Im nationalstaatlichen Kontext Deutschland stehen Anfang der 2020er-Jahre unter Berücksichtigung struktureller Grenzen mehr Möglichkeiten offen als in Zeiten, in denen ›Gastarbeiter:innen‹ allein wegen ihrer Arbeitskraft angeworben und nicht als ›weiterbildungswürdige‹ (vgl. Hamburger 2011) Gruppe behandelt wurden. Gleichzeitig blieb ihnen der Zugang zum Arbeitsmarkt so lange sicher, wie sie ökonomisch ›gebraucht‹ wurden. Die Diversifizierung von Bildungsangeboten, die Neu-Zugewanderten ohne Beschäftigungsverhältnis offenstehen, kann als eine symbolische Aufwertung vorhandener Qualifikationen gesehen werden, die aber nur in spezifischen Konstellationen realisiert wird. Die Beschaffenheit und die sich verändernde Bedeutung der in der Einleitung angeführten ›Fahrkarte‹, der Qualifikation – als Zertifikat *und* Kompetenz –, sind dahingehend mehrdimensional und die Bildungsreise somit nicht als Einbahnstraße zu verstehen. Eine tatsächliche Aufwertung, die vorausgehende Bildung und Berufserfahrungen umfassend berücksichtigt, zeichnet sich für qualifizierte Zugewanderte zum jetzigen Zeitpunkt jedoch nicht ab.

Die Zugehörigkeit zur heterogenen Gruppe der Lernenden ist einerseits eine ermöglichte Bedingung der Teilhabe. Gleichzeitig entfaltet sie ein identifikatorisches und partizipatorisches Potenzial: Die Teilnahme an einem Bildungsangebot baut stärker oder schwächer auf vorausgehende Qualifikationen, die in Deutschland unter dem Aspekt der *Wertschätzung* eines bereits vorhandenen (ausländischen) Abschlusses anders verhandelt werden. Andererseits ist die Teilnahme an einem Qualifikationsangebot so beschränkt und beschränkend, dass sie nur als eine *unklare Statuspassage* dient: Was auf sie folgt, ist nicht eindeutig oder vorherbestimmt. Selbst oder gerade in sogenannten Mangelberufen, wie z.B. der Pflege, steht zur Disposition, ob die Teilnehmenden tatsächlich als ›gelernte‹ Fachkräfte arbeiten werden. Im Bildungsprogramm gibt es besonders fragile Konstellationen und hohe Hürden, die zur Nicht-Teilnahme oder zu vorzeitigen Abbrüchen führen. Aber auch *in Bildung* gibt es keine Garantie für Zugehörigkeit oder Teilhabe, da sie zeitlich beschränkt ist und in Teilen auf gesellschaftlichen oder eigenen Defizitannahmen beruht, die nach dem erfolgreichen Absolvieren der Statuspassage bestehen bleiben.

Die Heuristik der Grenzziehungen lässt Ungleichheit sowohl strukturell als auch symbolisch fassen und geht über ein positives Zugehörigkeitsverständnis

hinaus, da zugleich Probleme von erwachsenen Migrierten in Bildung adressiert werden. Was als gute oder schlechte Mobilität bzw. vorhandene oder nicht vorhandene Qualifizierung verstanden wird, obliegt nicht nur der Rechtsprechung in Form kondensierter Politiken, sondern auch Narrativen, denen Wertungen inhärent sind. In dieser Arbeit kamen verschiedene Stimmen zu Wort, die ihre Bildungsbiografie erzählt haben, um eine größere Geschichte zu erzählen. Diese größere Geschichte ist die der Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit und der Konfrontation mit ihren Grenzen. Sie lässt sich als Geschichte der Subjektivierung und Subjektivität begreifen, die weder mit dem nationalstaatlichen Grenzübertritt anfängt noch mit einer rechtlich gewährleisteten Bildungsteilhabe endet.