

auch beschränken. Subjekte sind durch Recht, Nahumfeld, Bildung, Arbeit, Organisationen und Diskurse gesellschaftlich eingebunden. Je nach Blickwinkel und Verzahnung dieser Bereiche entstehen neue Schnittstellen, die auf Probleme Migrierender hinweisen können, aber auch darüber hinaus Wirkungsweisen von Qualifizierung allgemein benennen. Bei der Betrachtung dieser Schnittstellen sollte die Handlungsfähigkeit als *dialogisch hergestellter Prozess* (vgl. Emirbayer/Mische 1998:974) im Vordergrund stehen: Ein realer Mensch<sup>3</sup> interagiert in und mit den Kontexten. Und bei diesen Interaktionen kommt es immer wieder zu Verschiebungen (vgl. Vigh 2010:420): Bedarfe, Gesetze, Anforderungen und selbst Diskurse verändern sich, wenn auch meist langsam. Gemeinsam konstituieren sie einen wichtigen Teil des Feldes.

## 5.2 Feld und Fallauswahl

›Weiterbildung/Erwachsenenbildung‹ ist ein Feld »verschwimmender Grenzen« (Holzer 2017:45): Offenheit, Unabgeschlossenheit und die »Vieldeutigkeit einer sozialen Realität« (Kade et al. 2007:12, kursiv i.O.) bestimmen es. Jochen Kade und seine Kolleg:innen beziehen sich dabei auf die Genese verschiedener Bezugssysteme der Erwachsenenbildung – ihrer Professionalisierung, der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihr sowie der Bildungspraxis. Darin spiegelt sich die Diversität der Bildungsarten, der beteiligten Akteur:innen, der *Gesellschaftsbilder* der Teilnehmenden (vgl. Bremer et al. 2015) und der vor- und nachgelagerten Politiken wider. Wie geht also eine Außenstehende angesichts dieser Vieldeutigkeit vor? Die Suche nach dem Feld startete bei den Bildungsangeboten und ihren Teilnehmenden. Als vermittelnde und informierende Instanzen wurden zunächst Praktiker:innen aus dem Bereich befragt.

---

3 Norbert Elias illustriert mit der Parabel der ›denkenden (und sehenden) Statue‹ (Elias 1999:130ff.) ein vorherrschendes Bild, das den vielfältigen Beziehungsgeflechten, in die Menschen eingebunden sind, stark entgegengesetzt ist: Die Statue ist unveränderlich, unbeweglich und allein, sodass es letztendlich unbegreiflich bleibt, was tatsächlich vor sich geht, da sie nur ihre eigenen Erfahrungen kennt. Sie zeichnet nicht durch Interaktionen aus, die Wahrnehmung mitgestalten, sondern nur durch das Potenzial der Übertragbarkeit verschiedener Projektionen, wie beispielhaft anhand der ›syrischen Lehrer:in‹ illustriert. Wenngleich ich keine stringente figurations- oder prozess-soziologische Herangehensweise in Anlehnung an Elias gewählt habe, so sind doch die Gedanken vieler im Folgenden zitierter Sozialforscher:innen davon inspiriert (vgl. Rosenthal 2012; Bogner/Rosenthal 2017).

## Feldzugang

Der Zugang zum Feld erfolgte zu großen Teilen über Hochschulen, Bildungsträger und Beratungsstellen an unterschiedlichen Standorten.<sup>4</sup> Leitfadengestützte Gespräche mit Mitarbeiter:innen staatlicher wie freier Beratungsstellen und Bildungsträger dienten dazu, die Arbeit an den jeweiligen Schnittstellen besser zu verstehen. Dabei ging es um die Art der Adressierung (an wen richtet sich welches Angebot?), die bereits erlangte Qualifizierung (was ›bringen‹ die Teilnehmer:innen mit?), die Inhalte möglicher Angebote (was wird wo und wie vermittelt?) sowie die Ziele des Bildungsangebots. Die Gespräche schafften zudem einen Überblick und halfen bei der gezielten Suche nach Vertreter:innen weiterer Instanzen (wie z.B. Jobcenter, Agentur für Arbeit und Förderstiftungen). So ergab sich eine zeitlich und räumlich begrenzt gesättigte Systematik<sup>5</sup> entlang von Beratungs- und Bildungsmöglichkeiten (qualifizierter) erwachsener Zugewanderter.

## Erste Einblicke durch Praktiker:innen: Bildung erwachsener Zugewanderter

Die leitfadengestützten Gespräche mit den Praktiker:innen aus dem Bereich (Im-)Migration–Arbeit–Bildung geben erste Einblicke in das Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung. Im Folgenden skizziere ich vier Beobachtungen, die übergreifend als Kontextwissen dienen: Sie betreffen *erstens* zeitlich gebundene Dynamiken, *zweitens* kontinuierliche Interaktionen, *drittens* die Organisation der Arbeit sowie, *viertens*, die Reflexionen über die Zielgruppen, die in dem Bereich eine Rolle spielen.

Die Gespräche verdeutlichten *erstens* Dynamiken in Form von *Innovation*, *Verknappung* und *Reaktion*, insbesondere im Zusammenspiel zwischen Staat und der Bildungseinrichtung. Eine meist positiv rezipierte Zäsur stellte für einige Praktiker:innen das BQFG (vgl. Kapitel 3.3) dar: Dadurch ergaben sich Möglichkeiten, Angebote zu entwickeln und neue Konzepte zu erproben, wenngleich der teilweise

- 
- 4 Am Anfang standen Recherchen in der Datenbank »KURSNET«, dem offiziellen Portal der Agentur für Arbeit zu ›Weiterbildung und Lebenslangem Lernen‹. URL: <https://kursnet-find.en.arbeitsagentur.de> [20.04.2020]. Dort finden sich Bildungsangebote unterteilt nach Bildungsbereichen und Bildungszielen, Art der Finanzierung sowie Zugangsvoraussetzungen. Spezifische Kurse für Zugewanderte wurden zwar angeboten, sie richteten sich aber meist an gering oder nicht qualifizierte Langzeitarbeitslose oder Menschen in spezifischen ProblemLAGEN, die einen Arbeitsmarktzugang erschweren. Eine weitere Quelle stellt das »Netzwerk Integration durch Qualifizierung« (kurz: Netzwerk IQ) mit der Zielgruppe der im Ausland Qualifizierten dar.
- 5 Einer der Standorte, an dem die Forschung durchgeführt wurde, zeichnet sich durch eine hohe Trägerdichte aus. Ende 2015 bis Anfang 2016 wurden die Angebote in der Region erfasst und die Art der Maßnahme, die Zielgruppe, vermittelte Kompetenzen und die Art der Zertifizierung berücksichtigt.

bundeslandspezifische gesetzliche Rahmen formalisierte Prüfungspraktiken vorgibt. Auch an Hochschulen wurden jenseits des BQFG Projekte angestoßen, die möglicherweise dauerhaft implementiert werden (vgl. Kapitel 3.6). Andere wiederum benannten die politische Konzentration auf Fluchtmigration ausgehend vom Jahr 2015 als eine neue Herausforderung, die andere Formen der Zielgruppenbestimmungen verdränge, einen einseitigen Fokus auf diese Art der Migration lege und viele Ressourcen bündele. Bei wieder anderen zeigt sich der Wandel als permanente Reaktionsanforderung, die an Bildungs- und Beratungsorganisationen gestellt wird. Der Leiter eines Bildungsträgers formuliert es so:

*Wissen Sie, das ändert sich bei uns immer, pausenlos ändert sich etwas und wenn wir einmal im Monat kriegen wir mindestens vom Bundesamt Mitteilung über neue Regelung für Integrationskurse. Das ändert sich von heute auf morgen. Das ist nicht so, dass wir Zeit haben, uns irgendwo vorzubereiten oder zu arrangieren mit diesen Änderungen. Nein, wir müssen schnell reagieren. Diese Änderungen sind immer ständig dabei. (Exp2.1\_Bildungsträger\_Leiter)<sup>6</sup>*

Auch wenn Integrationskurse explizit in meiner Studie nicht behandelt werden, so finden sie häufig in den gleichen Einrichtungen statt wie berufsspezifische Angebote, wo sie auch von einigen Interviewpartner:innen besucht wurden. Das Thema steht hier stellvertretend für einen eher *reaktiven* Umgang mit gesetzlichen Vorgaben, die private, staatlich geförderte Erwachsenenbildungseinrichtungen verarbeiten, ohne diese ›bewusst‹ mitgestalten zu können.

Zweitens sind Verfahren in diesem Bereich sehr stark von Interaktionen zwischen Menschen in einem *hierarchischen Gefälle* (Kursleiter:in–Teilnehmende; Berater:in–Arbeitssuchende/Bildungsinteressierte) und der alltäglichen Praxis geprägt (vgl. Müller/Ayan 2014). Interaktionen und das *Fallverstehen*<sup>7</sup> in der Beratungssituation bilden eine Blackbox, die an anderer Stelle erforscht worden ist (vgl. für die Soziale Arbeit: Schütze 1993; Loch/Schulze 2002). Vertreter:innen von Bildungs- und Beratungseinrichtungen operationalisieren diese Handlungen im Laufe ihrer Berufserfahrung. Um einer Außenstehenden die Abläufe zu illustrieren und die generelle Komplexität darzustellen, wurden in den Gesprächen häufig Einzelfälle aufgegriffen. Die Arbeit von Berater:innen kann dabei als *Informationsarbeit* (vgl. Knoblauch 1996) bezeichnet werden, die zwischen *reflektierter Informationsverarbeitung* (vgl. Heiner 2012:207) und -*weitergabe* changiert. So erzählte die Beraterin einer Förderstiftung von ausländischen Studienanwärter:innen:

6 Die als Expert:innengespräche geführte Interviews wurden nach vereinfachten Transkriptionsregeln verschriftlicht.

7 *Fallverstehen* in der Beratung ist Maja Heiner (2012) zufolge mehr als die bloße Darstellung von Personen und ihren Problemlagen und verweist auf eine prozessbezogene Handlungskompetenz, die auf vielfältigen Wissensvorräten gründet.

*Eine junge Frau aus Syrien sitzt im Sprachkurs gerade in [Stadt]. Ist jetzt in der Stufe C1, hat in Syrien ein Zeugnis im literarischen Zweig. Der literarische Zweig in Syrien bedeutet, dass sie hier in Deutschland eine Hochschulzulassungsberechtigung bekommt, eine sogenannte fachgebundene HZB für die Fächer Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Jura, Sprachen. Sie möchte jetzt aber gerne was machen, was ein bisschen aus diesem Bereich raus geht. Das heißt, ich muss die Unis abtelefonieren und sozusagen fragen, hat sie mit ihrem Zeugnis überhaupt eine Chance, sich für dieses Fach bei ihnen zu bewerben. (Exp8\_Förderstiftung\_Beraterin)*

Wie es zu solchen und ähnlichen Konstellationen kommt, wie die vorausgehende Bewertung als fachgebundene HZB in Gang gekommen ist und welchen Ausgang dies für die Frau haben könnte, ist Resultat von Machtkonstellationen und bewertender Klassifikationsarbeit, die Sommer (2015) in ihrer Analyse *Die Gewalt des kollektiven Besserwissens* behandelt. Solche Prozesse spielen auch in der (bildungs-)biografischen Selbsterzählung der Teilnehmenden selbst eine wichtige Rolle, denn sie schränken Handlungsoptionen ein.

*Drittens ist die Förderung von Erwachsenenbildung und -beratung häufig projektgebunden und Mitarbeitende sind prekarisiert (vgl. für den Bereich Weiterbildung: Dobischat et al. 2018). So führt die Beraterin einer freien Einrichtung am Ende des Interviews sachlich aus:*

*Ich habe wieder nur für sechs Monate die Verlängerung bekommen und alle wundern sich. Wir sind auch bekannt, wir sind gewollt, aber wir müssen von Projekt zu Projekt und immer aus ESF-Mitteln. Und da können wir auch schlecht die [Zielgruppe] motivieren, weil wir selber quasi ... Wir müssen uns alle paar Monate selber bei der Agentur für Arbeit arbeitslos melden. (Exp1\_Beratungsanbieter\_Berufsberaterin)*

Motivation ist aufseiten der Teilnehmer:innen und der Beraterin gefragt und muss unter erschwerten Bedingungen aufrechterhalten werden. Die Projektförmigkeit findet sich ebenso in staatlichen Einrichtungen wie der Universität oder in Agenturen für Arbeit wieder, wenngleich unter anderen Vorzeichen: Das in manchen Fällen dauerhaft beschäftigte Personal wechselt von einem zeitlich begrenzten Programm in ein anderes. Beispiele dafür sind eingerichtete Migrationsberatungsstellen in einer Agentur für Arbeit oder Projekte von International Offices. Zielgruppen gestalten sich hier variabel und ihre Definition ist stark abhängig von politischen Problemumrisse und konkreten Bedarfen.

Konkret ergaben sich aus den Kontakten zu Mitarbeiter:innen Möglichkeiten der Befragung von Bildungsteilnehmer:innen. Ich sprach Kursleiter:innen, die häufig auch Projektmitarbeiter:innen sind, meist direkt an. Dabei kommt eine vierte Beobachtung ins Spiel, die Beschreibungen und Einschätzungen der Teilnehmenden seitens der Lehrenden bzw. Projektmitarbeiter:innen umfasst. Auf die Frage, was die Teilnehmenden in ihrem Kurs angesichts von fachlicher

und herkunftsstaatlich bezogener Heterogenität gemeinsam haben, antwortet die Kursleiterin eines Bildungsanbieters:

*Sehr gut qualifiziert, alle mit einem akademischen Abschluss, alle hochmotiviert, alle sehr lernfähig, aber auch größtenteils ... Wie soll ich das formulieren ... Etwas verunsichert, da sie sehr häufig auf ihre Sprachkenntnisse reduziert werden und das Fachliche in den Hintergrund gerät. (Exp6.1\_Bildungsanbieter\_Kursleiterin)*

Der Blick verlagert sich vom Einzelfall hin zu einem ›Umgang mit Heterogenität‹. Dabei ist anzumerken, dass Lerngruppen je nach auferlegten Kriterien meist heterogen sind. Im Vorfeld dieses Kurses (vgl. Kapitel 6.3) griffen allerdings, wie in anderen Fällen auch, klassifizierende Qualifikationskriterien, die in Kapitel 6 näher betrachtet werden. Die Reduktion auf Sprachkenntnisse ist im Kontext größer angelegter *Anerkennungsdefizite* (vgl. Sprung 2011:262) ein Teilaспект der Defizitadresierung innerhalb des Nationalstaats, der in Arbeit und Bildung reproduziert wird.

Die Gesprächspartner:innen aus Bildungs- und Beratungsstellen teilten leistungs- und motivationsbezogene Einschätzungen auch unaufgefordert mit: Teilnehmende wurden als eher ›schwerfällig‹ und ›kurz vor dem Abbruch‹ beschrieben. In Fällen des positiven und negativen *labellings* formulierten Kursleiter:innen zusätzlich eigene Interessen an der Durchführung von Interviews mit Bildungsteilnehmenden in ihrer Organisation. Dieses Interesse ist nie eindimensional instrumentell, vielmehr muss es kritisch reflektiert und relational betrachtet werden: Kursleiter:innen und andere Mitarbeiter:innen sind *Gatekeeper*, also Hüter:innen einer Tür, die nicht geöffnet werden muss, und *Gateopener* zugleich. Ihre *Gatekeeping*-Position unterscheidet sich von der in anderen Organisationen, in denen Mitgliedschaft dauerhafter angelegt ist, wie dies in Unternehmen der Fall ist, oder die Zielgruppen gleichbleibend sind, bspw. in Schulen. Der Feldzugang ist dadurch insgesamt sehr situativ und abhängig von einer komplexen Vertrauensbasis – vor allem zu den Interviewpartner:innen.<sup>8</sup>

## Definition des Praxisfeldes

Die empirische Praxis stellt Anforderungen an den Umgang mit Heterogenität in einem mehrdeutigen und partiell flüchtigen Feld, wie oben festgehalten. Dieses Feld wird nicht allein von Praktiker:innen definiert, sondern konstituiert sich erst im Zusammenspiel mit den Teilnehmenden. Herausgefordert wird sein Umriss einerseits durch die Heterogenität von Zielen und Arten der Bildung und andererseits auch durch den Zugang. Insbesondere Studierende wurden von mir über

8 Eine ›heimliche Allianz‹ zwischen Kursanbietenden und Forscherin musste in jedem Fall entkräftet werden. Der Feldzugang gründete maßgeblich auf mehreren vertrauensvollen Arbeitsbündnissen gleichzeitig: zwischen Außenstehenden und Praktiker:innen, Teilnehmenden und Lehrenden, Interviewpartner:innen und Forscher:innen.

direkte Ansprachen gewonnen und nicht zwangsläufig über die Bildungseinrichtung. Die Ansprache war jedoch stets die gleiche.

Allen 27 Befragten ist gemein, dass sie sich als Menschen begreifen, die im Ausland zumindest bereits einen nachschulischen Bildungsabschnitt angefangen haben und in Deutschland vordergründig *freiwillig*, also ohne konkrete Anweisung durch BAMF, Jobcenter oder Agentur für Arbeit, an einem qualifikatorischen Angebot teilnehmen. Diese Freiwilligkeit bildet zusammen mit dem Angebot das *Praxisfeld* (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996:128) entlang der Motivation, als Zugewanderte:r in Deutschland beruflich und lebensweltlich anzukommen und als bildungsaktive, qualifizierte Zugewanderte *wahrgenommen* zu werden. Das heißt nicht, dass alle auch gern an dem jeweiligen Bildungsangebot teilnehmen: Manchmal geht es schlicht um das Zertifikat und die Erfüllung der notwendigen Bedingung, die einen Platz innerhalb des unsicheren Gefüges der *Anerkennungsordnung* (vgl. Fraser/Honneth 2003:162) verspricht. Dabei spielt die ›Verwertung‹ des ursprünglich erlangten *institutionalisierten kulturellen Kapitals* nicht für alle die gleiche Rolle.

### Auswahl der Fälle

Die Auswahl von acht Fällen aus dem Gesamtsample bemisst sich neben inhaltlichen Kriterien an Strukturkategorien wie Geschlecht, Alter, Bildungsland, Bildungsabschluss und Aufenthaltsdauer in Deutschland. Zu den weiteren Kriterien gehört bspw. das Migrationsmotiv, die Art der abgeschlossenen Bildungsstation (Studium oder Ausbildung) oder die Zuordnung der Qualifikation in Deutschland. Die Auswahl folgt keinem Anspruch auf Repräsentativität eines zwangsläufig beschränkten Samples. Innerhalb des Gesamtsamples der 27 zeichnet sich aber folgende Tendenz ab: Die Bildungsteilnahmen stehen in einer Korrespondenz zu der im Ausland erlangten Qualifikation. Der Besuch des Bildungsangebots ist dabei nicht als ›aufbauend‹ zu verstehen, sondern spielt sich auf einem ähnlichen inhaltlichen oder strukturellen Niveau ab: Wurde im Ausland eine Ausbildung absolviert, wählten die Befragten ein kompensatorisches Angebot in Anlehnung an diese Ausbildung oder eine neue Ausbildung; wurde im Ausland ein Studium abgeschlossen, fiel die Wahl auf ein gänzlich neues oder aufbauendes Studium oder einen Kurs, der inhaltlich an ihren im Ausland erlangten Studienabschluss anschließt (vgl. Söhn/Prekodravac 2021). Die Wahl der Bildung deutet darauf hin, dass es sich um die Aufrechterhaltung des bereits erlangten Status handelt.

Die Übersicht stellt die ausgewählten Interviews, deren Bildungsbiografie vollständig rekonstruiert wurde, dar. Gerahmt werden je zwei Fälle eines besuchten Bildungsangebots, das sich durch spezifische Handlungsprämissen (vgl. Bommes et al. 1996:13f.) auszeichnet. Die inhaltliche Auswahl bemisst sich daran, welche Handlungsstrategie mit der erneuten Bildungsteilnahme verfolgt wurde. Die Handlungsstrategien werden am Ende zweier Rekonstruktionen innerhalb

Tabelle 2: Fallauswahl im Überblick

Interview-Name	Alter	Bildungsländer	Qualifikation (im Ausland)	Jahre in Deutschland	Besuchtes Bildungsangebot (in Deutschland)
Paola*	26	Kolumbien/ Spanien	Ausbildung Labortechnik	<1	Ausbildungsprogramm Altenpflege
Fina*	28	Kolumbien/ Spanien	Ausbildung Gastronomie Ausbildung Import-Export	<1	Ausbildungsprogramm Altenpflege
Jure*	33	Jugoslawien/ Slowenien	Diplom Sprachwissenschaften	5	BA-Studium Bildungswissenschaften
Hasim*	26	Saudi-Arabien/ Ägypten	Bachelor Wirtschaftswissenschaften	4	BA-Studium Soziale Arbeit
Tatjana*	28	Lettland	Ausbildung Köchin Bachelor Wirtschaftswissenschaften	3	Brückenkurs Wirtschaftswissenschaften
Anong*	35	Thailand	Ausbildung Rechnungswesen Bachelor Wirtschaftswissenschaften	8	Brückenkurs Wirtschaftswissenschaften
Fr. Miler*	46	UdSSR	Ausbildung Krankenpflege	8	Anerkennungslehrgang Krankenpflege
Rafaela*	36	Brasilien	Bachelor Krankenpflege Master Pflegeverwaltung	2	Anerkennungslehrgang Krankenpflege

der institutionellen Kontexte zusammengefasst. In den ausgesuchten Fällen wird das Verhältnis der erneuten Bildungsteilnahme vor dem Hintergrund der biografischen Rekonstruktion (vgl. Kapitel 5.4) besonders deutlich. Innerhalb eines Bildungsangebots verhalten sich die Fälle sowohl komplementär als auch kontrastiv zueinander. Neben den acht Interviews, die in Gänze analysiert wurden, wurden andere Fälle in Teilen immer wieder kontrastierend oder belegend hinzugezogen, sodass sich gegenstandsbezogene, *sensibilisierende Konzepte* (vgl. Blumer 1954) ergaben, die im Forschungsprozess herangezogen wurden.

Für die Interviews wurden Pseudonyme gewählt und mit \* versehen. Damit soll verdeutlicht werden, dass es neben technischen Aspekten der Anonymisierung auch zu einer methodologisch begründeten Abstraktion gekommen ist. Die Frage, was von Interviewpartner:innen preisgegeben werden kann, tangiert ebenso die Forschungsethik, der ich mich nun zuwende.

### 5.3 Erhebung: Forschungsethik und Forschungspraktiken

Das ‚informierte Einverständnis‘ stellt bei der gewählten Methode eine Herausforderung dar (vgl. von Unger 2018; Siouti 2018; Narimani 2014). Sie betrifft neben vertrauensbezogenen Aspekten die spätere Pseudonymisierung (vgl. Mecheril et al. 2003:107), aber insbesondere die Forschungspraxis insgesamt:

Biographische Interviews weisen [...] durch ihre besondere Beschaffenheit und Kontextdichte die Eigenart auf, dass sie, auch wenn sie sorgfältig anonymisiert sind, allein dadurch, wie die Lebensgeschichten erzählt werden, Rückschlüsse auf die Person möglich machen können – insbesondere für Personen, die die Erzählperson gut kennen. (von Unger 2018:689)

Spezifische Fächer (z.B. Wirtschaftsinformatik) und berufliche Richtungen (z.B. Buchhaltung) können nicht immer beliebig verändert werden, da sie etwas über den Fall aussagen. Neben der Problematik der Rückverfolgbarkeit auf reale Menschen angesichts von verdichteten Erzählungen, die sich nicht beliebig verändern lassen, dürfen Machtaspekte und hegemoniale Umdeutungsprozesse nicht ausgebündet werden. Wie diese zum Tragen kommen, illustriert Bernadette M. Mendoza, die von einer befreundeten Forscherin befragt wurde: Sie findet sich in der Veröffentlichung unter dem Namen ‚Eve Bronson‘ wieder. Neben einem anglo-amerikanisierten Namen stehen auch Lebenslaufstationen ihrem Selbstbild entgegen:

*While I had shared I was a divorced, single, Latina mother with a son, had waited tables for 23 years, and held a double BS in Mathematics and Astrophysics & Physics, she had named me Eve Bronson, who had a daughter, a degree in chemistry, and was a bartender. My stomach fell. (Lahman et al. 2015:447, kursiv i.O.)*