

1. Einleitung

Im Erwachsenenalter den Weg der Bildung erneut auf sich zu nehmen, obwohl man bereits über eine berufliche Qualifikation verfügt, ist eine respektable Leistung. Die damit verbundenen Assoziationen sind meist: Jemand orientiert sich um, bildet sich weiter, arbeitet an der Karriere oder geht ganz einfach mit der Zeit, die der alten Qualifikation nicht mehr den gleichen Stellenwert zugesteht. Aber was ist, wenn nicht nur der Zeit, sondern auch dem Raum Rechnung getragen werden muss? Wurde die berufliche Qualifikation im Ausland erworben, kippt das Bild. Denn innerhalb des Migrationsprozesses kommt der Neuaufstellung und Umorientierung durch Bildung eine ganz andere Bedeutung zu. Eine Re-Qualifizierung erscheint einerseits als notwendig, da ›ausländische‹ Qualifikationen ›deutschen‹ gegenüber weniger angesehen sind (vgl. Sommer 2015, 2017). Andererseits sind Bildungsteilnahmen für nach Deutschland migrierte Menschen, abgesehen von Sprach- und Integrationskursen, alles andere als selbstverständlich (vgl. Öztürk 2014, 2021). Die gesellschaftlichen und im Speziellen nationalstaatlichen Anforderungen sprechen für eine Wiederaufnahme des Bildungswegs, während strukturelle Hürden und Partizipationschancen diesen gleichermaßen ausstaffieren (vgl. Sprung 2011, 2021).

Mit dieser empirischen Studie möchte ich zum einen zeigen, dass die Teilnahme an Bildung im Erwachsenenalter wesentlich diverser ist, als sie gemeinhin mit ›Migration‹ in Verbindung gebracht wird. Zum anderen wird der formalen Seite der Bildung ebenso Rechnung getragen wie den Biografien derer, die sie absolvieren. Dabei stehen die Fälle von Teilnehmer:innen vier in Deutschland angesiedelter Bildungsformen im Fokus: Paola* und Fina* sind in einem Ausbildungsprogramm in der Altenpflege, Jure* und Hasim* absolvieren ein grundständiges Studium, Tatjana* und Anong* nehmen an einem Kurs für Wirtschaftswissenschaftler:innen teil und Frau Miler* und Rafaela* finden sich über das berufliche Anerkennungsverfahren in einem Lehrgang für Krankenpfleger:innen wieder. Was haben sie gemeinsam? Alle haben bereits eine Qualifikation im Ausland erlangt und keines der in Deutschland besuchten Bildungsangebote baut in einem weiterführenden Sinne auf die vorhandene Bildung auf. Unter einer Ausbildung oder einem Studium werden meist Erstausbildungen verstanden, die beiden Kurse stehen demgegenüber

im Zeichen einer ›Angleichung ausländischer Qualifikationen‹, also nicht eines anerkannten oder anerkennenden Zusatzes, sondern eines Defizitausgleichs.

Die Bildungsteilnehmer:innen erleben die bildungs- und berufsbezogenen Rahmen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Erfahrungen und Möglichkeiten unterschiedlich. Dass sie den Weg in die jeweilige Bildung finden, ist aber alles andere als beliebig. Denn alle vier Bildungsformen sind Zeugnis einer Zeit, in der bestimmte institutionelle Rahmen zum Tragen kommen, die sich auf Arten des Abschlusses, berufliche Regularien und Herkunftsänder beziehen.

Die Zusammenschau von Bildungsform und Biografie zeigt zum einen, dass eine ›erneute Bildungsteilnahme‹ nicht zu trennen ist von der Qualifikation und der Praxis ihrer Herstellung – der Qualifizierung. Zum anderen wird deutlich, dass diese Praxis von institutionalisierten Ungleichheiten begleitet wird, die nicht nur rechtlich zu fassen sind. Vielmehr gleicht die ›erneute Bildungsteilnahme‹ einer Reise, die sich sehr unterschiedlich gestaltet.

Annäherung an das Thema: Von Fahrkarten und Entwertungen

Einer im Ausland erworbenen Qualifikation wohnt eine grundlegende Ambivalenz inne: Einerseits ist sie ein institutionalisiertes Zeugnis von Bildungsanstrengungen, die positiv mit Internationalität verbunden wird. Sie ist Ausdruck der Mühe, des Willens und der finanziellen Ressourcen, die Menschen aufwenden. Andererseits kann mit der nationalstaatlichen Grenzüberschreitung ein ›Wertverlust‹ eintreten, der dazu führt, dass sich erworbene Titel nicht in eine entsprechende Arbeitsstelle übersetzen lassen. Diesen beiden Seiten möchte ich mich nun kuriosisch entlang einiger soziologischer Etappen annähern.

Der britische Soziologe Thomas H. Marshall (1992:79) entwirft in seinem 1950 erschienenen Werk *Bürgerrechte und soziale Klassen* ein beharrliches Bild von Bildungszertifikaten: »Die Fahrkarte, die einem am Ende der Schulzeit oder des Colleges ausgehändigt wird, gilt für eine lebenslange Reise«. Bildungszertifikate erscheinen bei Marshall als status legitimierend, sicher und über Ländergrenzen hinweg transferabel.

Der durch Bildung erlangte Status, der in die Welt hinausgetragen wird, trägt den Stempel der Legitimität, weil er durch eine Institution verliehen wird, die eingerichtet wurde, dem Bürger seine ihm zustehenden Rechte zu erfüllen. (ebd.:81)

Bildung ist demnach ein neues Privileg, das unabhängig von Einkommen und Herkunft verwirklicht werden sollte. Bildung als Schlüssel zu Staatsbürgerrechten ist dabei nicht nur politisch oder rechtlich zu sehen, sondern als umfassendere Bedingung, teilhaben zu können (vgl. Kronauer 2010:29; Weiß 2017:238). Die Teilhabe wird dabei über den gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt und zu staatlichen Sicherungssystemen gewährleistet.

Dreißig Jahre später beschreibt Ulrich Beck diese statuslegitimierende Garantie in der *Risikogesellschaft*, wenn er von der fiktiven Begegnung zweier Unbekannter spricht. Auf die Frage, was der andere *sei*, antwortet dieser nicht mit seinem Hobby, der Religionszugehörigkeit oder gar der Haarfarbe, sondern, selbstverständlich, mit dem Beruf und dem Unternehmen, bei dem er angestellt ist.

Wenn wir den Beruf unseres Gegenübers kennen, glauben wir, *ihn (sie)* zu kennen. Der Beruf dient zur wechselseitigen Identifikationsschablone, mit deren Hilfe wir Menschen, die ihn »haben«, einschätzen in ihren persönlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten, ihrer ökonomischen und sozialen Stellung. (Beck 1986:221, kursiv i.O.)

Abgelöst wurde diese Schablone des nationalstaatlich verankerten und natürlich anmutenden Identitätsausweises der Qualifikation (vgl. Sommer 2015:18) durch ein Paradigma der räumlichen und beruflichen Mobilität. Neue Aufwertungsprozesse von transnationalem *kulturellen Kapital*, für das Grenzüberschreitung und Mobilität vorausgesetzt werden, produzieren »Eliten« (Kraemer 2018:177), während es gleichzeitig ›Verlierer:innen‹ gibt, für die sich Bildung nicht in einen entsprechenden Status übersetzen lässt. Einen Abschluss im Ausland erworben zu haben, irritiert in Deutschland nach wie vor, häufiger negativ als positiv.

Klassen- und Herrschaftsstrukturen reproduzieren sich zugleich und werden durch kulturelle Praktiken stabilisiert, wie Pierre Bourdieu in *Die feinen Unterschiede* (dt. 1987) aufzeigte. Auch in dieser Lesart sind bestimmte Bildungstitel so lange eine Garantie für Sicherheit, wie sie innerhalb nationalstaatlicher Grenzen verbleiben und eine legitimierte Zuordnung zu sozialem Status nicht erschüttert wird. Als navigierende Subjekte sind Träger:innen ausländischer Qualifikationen fremd- und selbstbestimmt in Räumen unterwegs, in denen sich die Bedeutung des bereits erlangten Kapitals jedoch schnell verändert kann (vgl. Leung 2017; Kelly 2012). Symbol dafür ist die Figur des New Yorker Taxifahrers, der in Pakistan einen Universitätsabschluss erlangt hat (vgl. Mathews 2008:144; Mezzandra/Neilson 2013): In dieser Figur vereint sich die fortwährende räumliche Bewegung sowie ein zurückgesetzter und stagnierender sozialer Status – und damit die Problematik globaler Ungleichheitsverhältnisse insgesamt.

Mit der ›Übertragung‹ von Qualifikationen in ein anderes Land gehen also manchmal Defizitannahmen einher, da nicht jedem Abschluss und seiner ›Herkunft‹ das gleiche Prestige anhaftet. Innerhalb einer *globalen Anerkennungsordnung* (vgl. Fraser 2005; Möhle 2007), in der nationalstaatlich begrenzt nach differenzierteren und komplizierteren Kriterien (vgl. Sommer 2015) hierarchisch unterschieden wird, ist der Transfer der Qualifikation erschwert:¹ Möchte eine Ärztin, die in

¹ Eine Unterscheidung findet sich auch bei Marshall (1992:79): »Dem Mann mit der Fahrkarte dritter Klasse, der später das Gefühl hat, einen Platz im Wagen der ersten Klasse beanspruchen zu können, wird der Zutritt verwehrt, selbst wenn er bereit ist, für die Differenz selbst

der Türkei studiert hat, dauerhaft in Deutschland als Medizinerin arbeiten, muss sie die ›Fahrkarte‹ zunächst einmal verwenden, um ihre »Kreditwürdigkeit« (Bourdieu 1983, zit.n. Nohl 2010:159) rechtlich und symbolisch wiederherzustellen. Der bildungs-, migrations- und berufsbezogene rechtliche Rahmen trifft zudem auf *Achsen der Ungleichheit* (vgl. Klinger et al. 2007), wie Alter, Geschlecht, Bildungserfahrungen oder Migrationsformen.

Die ›Fahrkarte‹, also das Bildungszertifikat, hat zwei Seiten: Sie ebnet den Weg, wenn dadurch ein (Auslands-)Studium ermöglicht wird, und sie bedingt weitere Reisen insofern, als ein Zeugnis von allen möglichen Instanzen validiert² werden muss. Lernend *und* mobil sein führt zu »verschärften Polarisierungstendenzen [...], sowohl in Bezug auf Bildung und Qualifikation als auch hinsichtlich der Anerkennungsrisiken« (Chisholm 2010:35). Qualifikationen unterliegen also komplexen transnationalen Übersetzungen (vgl. Ivezović 2005), die auf vielfältige Ungleichheiten verweisen, so der Ausgangspunkt der vorliegenden Studie.

Es stellt sich die Frage: Sind es die ›ausländischen‹ Qualifikationen oder ihre Träger:innen, denen positive bzw. negative Bilder anhaften? Durch die Verschränkung ungleichheitsrelevanter – rechtlicher, ökonomischer, vergeschlechtlichter, ethnisierter, sprachlicher, staatsbürgerschaftlicher, klassen-, arbeits- und bildungsbezogener – Zuweisungen sind verschiedene Konstellationen denkbar, die in national beschränkten und transnational verbundenen Kontexten relevant sind und kaum eine eindeutige Antwort erlauben. Gesellschaftliche Positionierungen und Qualifikationen sind eng und prozessual miteinander verwoben.

Deutlich wird dies in der Verschränkung der Dimensionen *Geschlecht* und *Ethnizität*, wie sie Encarnación Gutiérrez Rodríguez (1999) hinsichtlich *Intellektueller Migrantinnen* beschreibt. Sie identifiziert den vergesellschaftungsrelevanten Prozess der *Dequalifizierung* – also der Erwerbstätigkeit unterhalb des Qualifikationsniveaus –, den migrierte Frauen mit akademischer Qualifikation in Deutschland erfahren und für den sie feststellt:

Diese Degradierung ist weder mit der Diskrepanz zwischen Bildungsanspruch und Stellenwirklichkeit in der heutigen bundesrepublikanischen Gesellschaft ausreichend zu erklären noch mit der geschlechtsspezifischen Diskriminierung

aufzukommen.« In gewisser Weise zeigen sich einige Bildungszertifikate als ›Fahrkarte dritter Klasse‹.

2 Im Deutschen wird das Verb *entwerten* verwendet, um einem zuvor gekauften Ticket, bspw. vor Fahrtantritt mit einem öffentlichen Verkehrsmittel, Gültigkeit zu verleihen. Im Französischen oder Englischen hingegen heißt es *valider* bzw. *to validate*, was in der Entsprechung des Wortes *validieren* (in etwa: die Wichtigkeit, die Gültigkeit, den Wert von etwas feststellen, bestimmen) das Gleiche meint. Die Gratwanderung zwischen der Herstellung einer Gültigkeit bzw. eines Wertes durch seine ›Vernichtung‹ muss erst bestimmt werden.

auf dem Arbeitsmarkt. Vielmehr beschreiben sie ihre Ausgrenzung und Abwertung auf dem Arbeitsmarkt über ihren Status als »Ausländerin«. Der angestrebte »Bildungsaufstieg« stellt sich nur beschränkt ein. (Gutiérrez Rodríguez 1999:14)

Die bundesdeutsche Exklusionspolitik, die weit über rechtliche Bestimmungen hinausgeht, wirkt tief in den Alltag hinein. Personen, die räumlich mobil sind, wurden in der deutschen Forschung teils bis in die späten 1990er-Jahre als ›modernisierungsbedürftig‹ angesehen. ›Ausländer:innen‹, ›Gastarbeiter:innen‹ und ›Flüchtlinge‹ galten als rückständig und bildungsbezogen als Aufholende. Sie begegneten aber schon damals dieser Fremdzuschreibung widerständig, wie Gutiérrez Rodríguez (ebd.:240) feststellt, indem sie neue Wege auf sich nehmen, eben auch den der Bildung.

Die Erziehungswissenschaftlerin Annette Sprung (2011:189ff.) hat festgestellt, dass qualifizierte Migrant:innen in Österreich durch eine Ausbildung zu interkulturellen Trainer:innen positive *Anerkennungserfahrungen* machen. Diese Weiterbildung gestaltete sich als beschränkter *Anerkennungskontext*. Die Migrant:innen generierten durch die freiwillige Bildungsteilnahme *symbolisches Kapital* und erfuhren eine bedingte Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit. Insgesamt blieb das Absolvieren der Weiterbildung jedoch ambivalent, da kaum an vorhandene Qualifikationen angeschlossen wird und die Ausbildung keinem anerkannten Beruf entspricht. ›Bildungsbenachteiligt‹ sind Migrierte nicht zwangsläufig, auch nicht im Erwachsenenbildungsbereich, aber dennoch ergibt sich ein komplexes Zusammenspiel von In- und Exklusion, das auf der institutionellen Ebene mitgestaltet wird (vgl. auch Sprung 2021).

Auch in Deutschland wurden in den letzten Jahren auf institutioneller Grundlage Möglichkeiten geschaffen und Programme ins Leben gerufen, um Bildungsabschlüsse, die im Ausland erworben wurden, anschlussfähig zu machen und dem entgegenzuwirken, was als rechtliche Dequalifizierung ganzer sozialer Gruppen und Abqualifizierung migrierter Menschen kritisiert wurde. Mehr als zwanzig Jahre nach Gutiérrez Rodríguez' Studie ist die Kopplung von Qualifikation an ›Fremdsein‹ in Teilen immer noch prekär, d.h. von Hierarchien, Ausschlüssen und Ambivalenzen geprägt. Von einer Aufhebung von Grenzen kann trotz der Realität transnationaler Bildungsverläufe keine Rede sein. Vielmehr treten Grenzen als immer komplexere *Sortiermaschinen* (vgl. Mau 2021) in Erscheinung.

Zwischen ›Anerkennung‹ und Bildung im Erwachsenenalter

Vieles deutet darauf hin, dass die Missachtung vorausgehender Qualifikationen (vgl. Sommer 2015) ein Grund für migrierte Menschen sein kann, den Weg der Bildung einzuschlagen, um auf diese Weise erwarteten sowie realen rechtlichen und symbolischen Anerkennungsrisiken entgegenzuwirken (vgl. Sprung 2011; Heinemann 2014). Für Menschen, die eine ›ausländische‹ Qualifikation haben, steht die

Teilnahme an einem Bildungsangebot seit dem Inkrafttreten des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes in einer bisher noch wenig erforschten Wechselwirkung mit vorausgehenden Qualifikationen – im Positiven wie auch im Negativen. Längst nicht alle können oder wollen die ›Anerkennung‹ ihres beruflichen Abschlusses geltend machen.³

Neuzugewanderte in Deutschland besuchen vermehrt Bildungsangebote (vgl. Liebau/Romiti 2014; Söhn 2016), was zunächst positiv zur Kenntnis genommen werden kann. Gleichzeitig werden qualifikationsbezogene Weiterbildungen von erwachsenen Immigrant:innen eher selten aufgesucht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Eine Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter, einer Lebensphase im Zeichen der Erwerbsarbeit, ist voraussetzungsreich – für Menschen mit oder ohne Migrationserfahrung –, da sie Ressourcen abverlangt und möglicherweise zusätzlich mit Normen, wie der des männlichen Familienernählers (vgl. Haasler/Gottschall 2015), in Konflikt steht. Die Phase des Erwachsenenalters⁴ ist rechtlich wie sozial definiert. Die Teilnahme an Bildung nach einer bereits abgeschlossenen qualifikatorischen Bildungsstation fordert daher den Normallebenslauf heraus (vgl. Tosana 2008), verlangt neue Formen reflexiver und formalisierter Wissensvermittlung und adressiert gleichzeitig Anforderungen, mit dem gesellschaftlichen Wandel zu gehen und dabei lebenslang (weiter) zu lernen (vgl. bspw. Kade/Seitter 1996; Lenz/Sprung 2004; Lerch 2010).

Forschungsrahmen

Die vorliegende Studie nimmt die Erfahrungen von Menschen zum Ausgangspunkt, die die oben genannte ›Fahrkarte‹ nicht einfach nutzen können oder wollen. Sie mussten oder wollten in Deutschland erneut den Weg der Bildung einschlagen. Angesiedelt war meine Forschung in einem DFG-Projekt,⁵ für das ich in den Jahren

3 Besonders schwierig gestaltet sich die Übertragung von im Ausland erworbenen beruflichen Bildungsabschlüssen für Geflüchtete, die ab 2015 vermehrt im Fokus der Öffentlichkeit standen und für die nunmehr Erkenntnisse zum sog. Anerkennungsverfahren vorliegen: Unter Geflüchteten »haben bislang lediglich rund 20 Prozent (berufliche Ausbildung) bzw. knapp 30 Prozent (Hochschulabschluss) eine Anerkennung beantragt.« (Bonin et al. 2020:72)

4 Eine ›Soziologie des Erwachsenalters‹ (bspw. in Anlehnung an die DGS-Sektionen *Jugendsoziologie*, *Soziologie der Kindheit* oder *des Alter(n)s*) gibt es in dem Sinne nicht, wohl aber mit der *Lebenslaufforschung* eine lange Tradition der Beschäftigung mit Phasen, die im Konflikt mit sich verändernden Bedingungen und Anforderungen stehen (vgl. Kohli 1985). Die Anforderungen sind durchaus auch gesetzlich geregelt: So ergibt sich bspw. das ›erwerbsfähige Alter‹ in Deutschland aus § 7 des Zweiten Buchs des Sozialgesetzbuchs (SGB II) in der Altersspanne von 15 (auch: Ende des Beschäftigungsverbots für Kinder: JArbSchG, BGB I) bis 67 (Renteneintrittsalter für die ab 1964 Geborenen).

5 Die DFG-Studie ›Grenzüberschreitende Bildungsverläufe: Selbst- und Fremdselektion beim Zugang Zugewanderter zu Bildung im Erwachsenenalter‹, ein am Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI e.V.) angesiedeltes mixed-methods-Projekt unter der Leitung von Jani-

2016 bis 2018 insgesamt 27 narrative Interviews mit qualifizierten, bildungsaktiven Zugewanderten geführt habe.

Bei den Befragten handelt es sich um Menschen mit sogenannten mittleren und höheren Qualifikationen aus ›neuen‹ und ›alten‹ EU-Ländern sowie aus Nicht-EU-Staaten, die im Zeitraum 2008 bis 2016 dauerhaft ihren Hauptwohnsitz nach Deutschland verlagert haben. Ihre Migrationserfahrung liegt damit zum Befragungszeitpunkt in der jüngeren Vergangenheit. Sie migrierten in die Bundesrepublik zu einer Zeit, in der weltweit die Auswirkungen der ab 2007 einsetzenden Weltwirtschaftskrise deutlich zu spüren waren. Im nationalstaatlichen Kontext Deutschland wurden darüber hinaus neue Gesetze eingeführt, alte novelliert und Immigration in politischer Hinsicht vor allem unter dem Gesichtspunkt des demografischen Wandels der ansässigen Bevölkerung verhandelt. Auf der einen Seite ergaben sich neue Teilhabechancen – etwa über die Möglichkeit der Übertragung ausländischer Zertifikate oder beim Zugang zur Staatsbürgerschaft. Auf der anderen Seite waren und sind selbst Migrierte und Menschen mit einer familiären Migrationsgeschichte weiterhin von strukturellen Ausschlüssen und diskursiven Abwertungen bedroht, die unter Berücksichtigung der Lebens- und Bildungs geschichte ersichtlich werden.

Im Folgenden bediene ich mich eines Zuschnitts, der weder von positiv konnotierten, hochmobilen noch von problematisierten Gruppen handelt und der beide Sprechpraktiken auch nicht zusätzlich bekräftigen möchte. Ich begründe die Wahl des Begriffs ›Zugewanderte‹ mit dem, was im Kontext der internationalen Migration in Anlehnung an Ludger Pries (2008) als *Emigration/Immigration* aus Sicht der Subjekte selbst definiert werden kann: ›Zugewanderte‹ zeichnen sich als Typus durch einen langfristigen Abschied von der Herkunftsregion und einen relativ sicheren⁶ rechtlichen Status aus.

na Söhn, fragte, wie Migrierte in Deutschland eine erneute Bildungsteilnahme erfahren und in welchem Ausmaß sie an nachschulischer Bildung teilnehmen. Grundlage für die quantitative Auswertung bilden Datensätze des National Educational Panel (NEPS) sowie des Panels Arbeitsmarkt und soziale Sicherung (PASS).

6 Nicht nur legal-legitimierte Status führen zu dauerhaften Aufenthalten. Speziell in Deutschland gibt es mit der sog. Duldung eine Aufenthaltsform (nach § 60a AufenthG), die potenziell immer durch eine Abschiebung beendet werden kann. »Im Ausländerzentralregister waren zum Stichtag 31.12.2017 166.068 Personen mit Duldung erfasst. Hauptherkunftsländer sind Serbien, der Kosovo, Afghanistan, Albanien, die Russische Föderation, der Irak, Pakistan, Indien und Mazedonien. Ein Drittel sind Mädchen und Frauen. Knapp jede/r Fünfte lebt seit mehr als fünf Jahren in Deutschland. 60 Prozent (99.742) sind jünger als 30 Jahre.« (Bauer/Schreyer 2019:114)

Fragestellung

Die leitenden Forschungsfragen dieser Studie lauten: Wie kommen Menschen, die in jüngerer Vergangenheit nach Deutschland immigriert sind, zu einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹? Wie ist der Weg dorthin vor dem Hintergrund des biografischen Erlebens zu deuten und welche Strategien legen sie an den Tag? Damit zielt die Studie auf Wirkungsweisen verschiedener Prozesse, die in einem größeren Gefüge der Selbstkonzepte sowie der institutionellen Vorgaben in Deutschland kritisch in ein Verhältnis zu setzen sind.

Die Gründe, warum die Befragten dieser Studie nach Deutschland kamen, finden sich in den Bereichen *Bildung*, *Arbeit* und *Familie*. Das sind zunächst einmal Beobachtungen, die noch nicht zwangsläufig etwas über Teilnahme an einem Bildungsangebot aussagen. Es ist nämlich noch gar nicht klar, innerhalb welcher *Ordnungen* sie als Zugewanderte agieren. Die Veränderung der Bedeutung einer Qualifikation bei Grenzüberschreitung wird in einer nationalstaatlich beschränkten und gleichzeitig globalisierten Gesellschaft (vgl. Mau 2021) von unterschiedlichen Ungleichheits- und Differenzlinien (vgl. Klinger et al. 2007) durchzogen. Insofern gehören ›neue‹ Privilegien, wie eine Bildungsteilnahme, angesichts neuer Herausforderungen, Anforderungen und Notwendigkeiten auf den analytischen Prüfstand. Ich widme mich den individuellen Wegen, die beschritten werden, um Qualifikationen nach außen hin sichtbar, d.h. erkennbar und anerkannt, werden zu lassen. Dabei frage ich nach der Bedeutung einer erneuten Bildungsteilnahme vor dem Hintergrund im Ausland absolvieter Bildungsstationen aus Sicht der Subjekte sowie ihrer Handlungsstrategien im Zusammenspiel von Biografie und institutionellen Kontexten. An die Frage, *warum* Menschen, die als Erwachsene nach Deutschland migriert sind, erneut ein formalisiertes Bildungsangebot aufsuchen, schließt das *Wie* des Erlebens an, als Qualifizierte noch einmal unter anderen Vorzeichen in einem anderen nationalstaatlichen Kontext ein Lehrangebot wahrzunehmen. Mit dem *Wie* verlagert sich der Fokus auf Deutungsprozesse sowie Handlungsfähigkeiten und Eigensinn, die im Biografischen – als Lebenslauf, Narrativ und Erfahrungsstruktur – zu suchen sind (vgl. Dausien 1994; Thon 2016).

Methodologische Herangehensweise

Um die Frage zu beantworten, wie es zu *Re-Qualifizierungen* kommt und wie sich diese gestalten, wurden Träger:innen von Bildungsbiografien ausgewählt, die sich in Bildungsformaten, d.h. formalisierten Lernprozessen, wiederfinden. Mit einem biografischen Ansatz lege ich insbesondere einen Schwerpunkt auf informelle Lernprozesse innerhalb von Arbeits-, Bildungs- und den Lebenswelten. Grenzen werden über Staaten hinweg von den Subjekten während ihrer gesamten Bildungs- und Berufsbiografie verarbeitet. Sie prägen die vergangene Erfahrung und haben Einfluss auf zukünftige Entscheidungen. Eine Teilnahme an Bildung

baut auf Ungleichheitsverhältnissen auf, die Zugewanderten und anderen Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund einen bestimmten Platz zuweist, der aber nicht zwingend eingenommen werden muss. Ich folge dabei der Annahme, dass die Formen der Platzzuweisung (vgl. Hamburger 2011:886) subtiler und differenzierter geworden sind, da im Ausland erworbenen Abschlüssen mehr denn je in der Bundesrepublik Rechnung getragen wird. Die Bedingungen der sogenannten Anerkennung sind jedoch kompliziert. Zugewanderte müssen im Wesentlichen selbst für den Transfer ihrer Qualifikation Sorge tragen, und der Aufwand unterscheidet sich zwischen EU- und Drittstaatenqualifizierungen in einem erheblichen Maße. Der Transfer ist damit sowohl Privat- wie auch Rechtssache. Die Grenze lässt sich dabei nicht immer eindeutig bestimmen.

Über unterschiedliche Herkunftsstaaten und verschiedene Abschlüsse hinweg zeigt sich eine grundlegende Gemeinsamkeit: Alle Befragten nehmen an einer Bildungsform teil und beziehen sich dabei in der einen oder anderen Weise auf die Qualifikation, die sie im Ausland erlangt haben. Eine erneute Bildungsteilnahme steht keineswegs alleine im Zeichen einer ökonomischen Verbesserung. Wie sich im Laufe der Studie herausstellen wird, arbeiten Migrierte aktiv gegen *antizipierte Anerkennungsdefizite* an, indem sie in Deutschland an Weiterbildung teilnehmen (vgl. dazu Sprung 2011). Ausgehend von einer transnationalen Platzzuweisung verwirklichen sie aber auch eigene Bildungsaspirationen. Zugewanderte justieren ihre Qualifikation innerhalb begrenzter und begrenzender Institutionen.

Das Phänomen der >erneuten Bildungsteilnahme< lässt sich als Handlungsstrategie der *Re-Qualifizierung* rekonstruieren. Menschen gehen dabei bspw. mit berufs-, alters- oder geschlechterbezogenen Grenzen um, sie navigieren in Institutionen und verarbeiten Diskurse. Die *Re-Qualifizierung* in der Migration ist dabei von anderen Formen der beruflichen Neuorientierung, betrieblichen Nachqualifizierungen oder staatlich getragenen Umschulungen⁷ zu unterscheiden. Es zeigt sich, dass Zugewanderte nicht einseitig mit einer Dequalifizierung konfrontiert sind, sondern mit unterschiedlichen Prozessen, die ihre im Ausland erworbene Qualifikation treffen können, aber nicht müssen.

Was zeichnet *Re-Qualifizierungen* aus? Eine erneute Bildungsteilnahme zielt auf einen zertifizierten Kompetenzaufbau. Im Zuge der Immigration lässt sie

⁷ Unter Umschulungen werden ein- bis zweijährige Weiterbildungsmaßnahmen mit Abschluss verstanden, die über das SCB III, § 81 geregelt werden. Von 2010 bis 2014 lagen die jährlichen Zugänge zu der Fördermaßnahme bei 18.000 bis 28.000 Personen (vgl. Büttner et al. 2015). Zugewanderte Qualifizierte, die auf diese Art der Förderung zurückgreifen, ließen sich im Projektzeitraum nicht als relevantes Sample umreißen. Auf Grundlage der Gespräche mit Vertreter:innen von Jobcenter und Agentur für Arbeit ist diese Gruppe schwer zu identifizieren und zu erreichen. Es ist zu vermuten, dass es sich erstens um relativ kleine Fallzahlen handelt, die zudem noch in den Maßnahmen >verschwinden<, und dass qualifikationsintensive, längere Maßnahmen selbst kaum noch angeboten werden (vgl. Bosančić 2014:66).

sich als *Re-Aktualisierung* vorhandenen Wissens und als *Re-Orientierung* in der Lebensgeschichte nachzeichnen. Die »objektive Seite der Qualifizierung« (vgl. Rauner 2005:240) sind Zertifikate – eben jene ›Fahrkarten‹ –, die für einige mobile Kapitalträger:innen Türen öffnen oder nicht. Gleichwohl sind damit aber Kompetenzbezüge gemeint, also ein *Wissen-um* (z.B. die Bedeutung von Bildungszertifikaten), die sich vor und im Migrationsprozess herausbilden (vgl. Seukwa 2006) bzw. sich zeitlich nicht immer einordnen lassen. In dieser Hinsicht können Qualifikationen als sichtbare und unsichtbar gemachte Kapitalien verstanden werden *und* als ein »in Praktiken verallgemeinertes Vermögen, Soziales mit Hilfe von Techniken sozialen Handelns zu meistern« (Windeler 2014:239, kursiv i.O.). Diese Technik ist die erneute Bildungsteilnahme, die sich in einem institutionellen Rahmen abspielt, der durch spezifische Formalisierungen geprägt ist, mit denen diese Technik in Beziehung steht. Zusammen konstituieren sie das Feld innerhalb der heterogenen Landschaft der nachschulischen Bildung im Kontext von Migration.

Ziele der Arbeit

Um das Phänomen der *Re-Qualifizierung* zu erklären, wende ich mich der biografischen und der institutionellen Seite von Bildungsentscheidungen im Ausland Qualifizierter zu. Die ausgewählten Bildungsformen stehen zu unterschiedlichen Institutionen auf je eigene Weise in Beziehung und lassen sich als Vergesellschaftungskontexte *Sorge*, *Nationalstaat*, *Zertifikat* und *Beruf* umreißen. Mit einem biografischen Ansatz wird zunächst die Bedeutung der vorausgehenden Qualifikation ergründet. Zudem werden normierende Praktiken über die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie rekonstruiert sowie die Bedingungen der Teilnahme unter Voraussetzungen verschiedener Grenzziehungspraktiken erörtert.

Mit dieser Arbeit möchte ich auch auf weniger sichtbare Formen der Ungleichheit und hierarchisierter Differenzen hinweisen. Subjektkonstellationen wie die ›EU-Migrantin‹, der ›internationale Studierende‹ oder die ›Heiratsmigrantin‹ implizieren meist einen staatlich legitimierten Aufenthaltsstatus oder zumindest Annahmen über den Migrationsprozess. Vorausgehende Qualifikationen spielen auf den ersten Blick in Subjektkonstellationen höchstens eine nachgelagerte Rolle, wenngleich sich Bildungsteilnahmen unter dem Vorzeichen einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹ finden.

Die vorliegende Arbeit zielt auf die subjektiven Deutungen im *Spannungsfeld von Institution und Biografie*. In diesem Spannungsfeld zeigen sich Strategien oder Techniken, die bereits qualifizierte Zugewanderte in Bildung in dem Untersuchungszeitraum, der sich durch eine spezifische Rechtslage auszeichnet, anwenden. Dabei werden drei Teilziele verfolgt:

Erstens sollen Leistungen und Selbstkonzepte von Zugewanderten im Vordergrund stehen. Eine einseitige Defizitannahme ›der Migrierten‹ – oder gar ›über

die Migrierten – ist dabei weder angemessen noch haltbar. Dennoch gibt es Formen der *Nivellierung* von Status und vorhergegangener Qualifikation (Kompetenzen und Zertifikate) durch die Aktualisierung einer eigentlich bereits abgeschlossenen Statuspassage (grob gefasst als Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter/ Wiederaufnahme von Bildung). Es zeigen sich Spannungsverhältnisse zwischen individuellen Motiven Migrierter und der organisatorischen und institutionellen Verfasstheit der Kontexte, in denen sie navigieren (vgl. Weiß/Nohl 2012:64). Konzeptionell-theoretisch wird die Perspektive von *Grenz ziehungen* und deren Überwindung anschlussfähig gemacht.

Zweitens möchte ich auf Ambivalenzen hinweisen, mit denen Zugewanderte in Deutschland konfrontiert sind. So gibt es einen institutionellen Umgang mit Diversität, der Teil einer reflexiven Zielgruppenbestimmung in Bildungsangeboten ist. Teilnehmende werden nach bestimmten Kriterien adressiert. Dabei kommen strukturelle und symbolische Grenzziehungen (vgl. *boundary making*, Lamont/Molnár 2002) zum Tragen, die von den Subjekten selbst mitgetragen, interpretiert und verarbeitet werden. Die titelgebenden *Grenzjustierungen* verweisen auf Verhältnisbestimmungen der eigenen Legitimation einer Bildungsteilnahme bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung von Bildungsformaten und rechtlichen Rahmenbedingungen. Anforderungen, die sich daraus ergeben, spiegeln sich sowohl in gesellschaftlichen Normen als auch in individuellen Strategien wider.

Drittens setzt die Arbeit an einer Leerstelle des Themenkomplexes ›Migration-Qualifikation/Bildung-Arbeit‹ an. Meist steht eine Bildungsform oder eine nationalstaatlich-ethnisierte Gruppe im Fokus. Die Literatur zur Bildungsteilnahme von Erwachsenen mit eigener Migrationserfahrung jenseits von Sprach- und Integrationskursen ist äußerst überschaubar (vgl. z.B. Heinemann 2014; Öztürk 2014; Ruhlandt 2016; vgl. auch Kapitel 2.4 und 3.6 dieser Arbeit), während Publikationen zu Kindern und Jugendlichen unter der Prämissen ethno-kultureller Zugehörigkeitszuweisungen (und mit bzw. ohne eigene Migrationserfahrungen) in Schulen oder in der Sozialen Arbeit ganze Bibliotheken füllen könnten. Ein Feld, das in den letzten Jahren besonders viel Aufmerksamkeit bekam, ist die ›Integration von Flüchtlingen‹. Dabei drängt sich das Bild einer homogenen Gruppe auf, der Defizite anhafteten und für die in besonderer Weise ›Sorge getragen‹ werden muss. Für viele Zugewanderte aus Drittstaaten bilden die 2005 eingeführten Integrationskurse (vgl. Baringhorst et al. 2006) heute die einzige Bildungsstation nach der Immigration (vgl. Heinemann 2014:30f.). Sie sind aber bei Weitem nicht die einzige Form von nicht betrieblich formalisierter Bildung.

Leerstellen

Das letztgenannte, dritte Teilziel betrifft die *Vergesellschaftungskontexte*, in denen sich Erwachsene in Bildung an der Schwelle zum Arbeitsmarkt wiederfinden.

Durch staatlich implementierte Reformen (vgl. Kade et al. 2007:90f.), neue arbeitsweltliche Anforderungen und die Professionalisierung der Weiterbildung, die ich im weiteren Sinne als ›nachschulische Bildung‹ fasse, gewinnt diese Phase immer mehr an Bedeutung. Bildung stellt den Schlüssel zur Teilhabe dar, der für im Ausland qualifizierte Zugewanderte dann wichtig wird, wenn die Tür zum Arbeitsmarkt verschlossen bleibt.

In den letzten Jahren war das Thema ›Migration‹ Schwerpunkt von Publikationen der deutschsprachigen Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung (vgl. DIE Bonn). Neben der Rolle, die dem praktischen pädagogischen Bereich bei der Reifizierung einer ›Andersheit‹ von Migrant:innen zukommt, geht es um die Frage, wie Bildung gestaltet werden kann, wie die Weiterbildungsforschung mit der Heterogenität der Weiterbildungslandschaft umgeht oder warum Menschen mit Migrationshintergrund seltener an Angeboten teilnehmen. Trotzdem kann nur von einem Anfang die Rede sein, was Forscher:innen immer wieder problematisierend festgestellt haben (vgl. Bilger 2006; Öztürk 2011; Sprung 2012; Fischer 2018). Bestimmte Bildungsformen sind in der Forschung zudem wenig sichtbar, entweder weil sie von ihrer Anzahl her oder auch bildungspolitisch als nicht bedeutsam erachtet werden, wie sogenannte Anerkennungslehrgänge im Rahmen des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes, oder weil sie neueren Datums sind und Forschung hierzu bisher kaum vorliegt (vgl. Sommer 2014; vgl. Kapitel 3.5 und 6.3 der vorliegenden Arbeit). Zu nennen wären Studien zu aus Drittstaaten angeworbenen Fachkräften, z.B. in der Pflege, die ihren erlangten Berufsabschluss erst wiederherstellen müssen (vgl. Pütz et al. 2019; vgl. Kapitel 6.4). Programme für Ausbildungen von EU-Ausländer:innen in sogenannten Mangelberufen (vgl. Protsch/Solga 2017; vgl. Kapitel 6.1) sind bereits nach wenigen Jahren wieder ausgelaufen. Internationale oder Auslandsstudierende bilden eine große, heterogene Gruppe, die seit Langem für Mobilität steht (vgl. Kapitel 3.6 und 6.2). Alle sind als (zukünftige?) Fachkräfte einerseits willkommen. Andererseits scheint dieser (vormalige?) Status aber noch nicht erreicht. Die Bildungsteilnahme konstituiert sich als ein Zwischenraum, der gefüllt werden muss und die Bildungsbiografie weiter auffüllt.

In der Forschung wird die Übertragbarkeit von Abschlüssen über nationalstaatliche Grenzen hinweg kontrovers behandelt. Bei der Betrachtung grenzüberschreitender Phänomene finden sich teilweise widerstreitende Ansätze, die den ›Wert‹ des im Ausland erlangten Kapitals sehr unterschiedlich einschätzen und behandeln. Studien, die sich dem Humankapitalansatz zuordnen lassen und die den wirtschaftswissenschaftlichen Rational-Choice-Theorien nahestehen, gehen davon aus, dass es sich bei Investitionen in Bildungskapital um unilineare und nutzenmaximierende Entscheidungsprozesse handelt. Ein Mehr an Bildung führt jedoch nicht zwangsläufig zu besseren Arbeitsmarktchancen. Qualifikationen bzw. ihre Träger:innen erfahren massive formale und darüber hinaus informelle Abwertun-

gen. Dies ist nicht zuletzt der Fall, weil Qualifikationen Kategorisierungen und Hierarchisierungen unterliegen (vgl. Sommer 2015).

Es ist keineswegs selbstverständlich, dass Ausbildungs- oder Studienabsolvent:innen, die nach Deutschland ziehen, abermals freiwillig die Schulbank drücken (vgl. Söhn 2016). Lernen im Erwachsenenalter ist sowohl Privileg als auch Anforderung. Eine Bildungsteilnahme bedeutet keinesfalls eine umfassende Partizipation (vgl. Sprung 2011), und Bildungsteilnahmen nach der Immigration führen nicht immer zu einer eindeutigen ökonomischen oder rechtlichen Verbesserung bzw. Verschlechterung. Wie und warum Bildungs- und Berufsabschlüsse (nicht) eingesetzt werden, hat nicht nur mit Bestimmungen zu tun, sondern auch mit der Lebenswelt, in der sich die Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter realisiert.

Eine eklatante Leerstelle der Forschung ergibt sich für Inhaber:innen sogenannter mittlerer Qualifikationen, die in der deutschsprachigen Forschung kaum berücksichtigt werden. Auch wenn sich die vorliegende Studie unter anderem mit Akademiker:innen befasst, suggeriert der Begriff ‚Hochqualifizierte‘ eher eine transnationale Elite oder zumindest Berufe, die über Grenzen hinweg nicht zur Debatte stehen. Tatsächlich aber erfährt ein Teil der Zugewanderten mit akademischer Qualifizierung eine spezifische Ungleichbehandlung – z.B. Ärzt:innen oder Ingenieur:innen, die in Nicht-EU-Ländern ausgebildet wurden und die ohne angleichende Maßnahmen in ihrem Beruf nicht arbeiten dürfen. In diesen Fällen treten andere Persistenzen und Kontinuitäten des Berufs bzw. der Profession zutage. In meiner Studie finden sich sowohl ›weiche‹ akademische Qualifikationen (vgl. Alheit 2013) als auch ›harte‹ nichtakademische, wie im Falle von Ausbildungen reglementierter Berufe.

Die Kopplung von Gruppen an bestimmte Phänomene ist nicht immer unproblematisch (vgl. Brubaker 2006). Ich habe mich bewusst gegen den Fokus auf einen Herkunftsstaat oder eine einzige Form von Bildung entschieden, um Erfahrungen und rechtliche Konstellationen aus neuen Blickwinkeln betrachten zu können. Denn die Im-/Emigration ist eine Erfahrung, die in Deutschland in verschiedenen Konstellationen zu unterschiedlichen Konsequenzen führen kann. Als größtenteils freiwillig und individuell Migrierte stehen die Biografien partiell im Zeichen von *Transmigration* (vgl. Pries 2003). Sie erfahren jedoch die Bewegungen unter anderen Vorzeichen als organisational eingebundene, transnational Wirtschaftende. Orientierungen der hier diskutierten Bildungsverläufe verweisen auf den Wunsch nach *einem* Lebensmittelpunkt – und dieser lag für die Befragten in Deutschland.

In Teilen der Human-Resource-Management-Literatur wird dieser Typus des:der Individualmigrierenden als *self-initiated expatriate* bezeichnet, um auf den Aspekt der fehlenden Entsendung oder Rekrutierung (durch eine Arbeitsorganisation) hinzuweisen. Qualifizierte Menschen migrieren vielfach selbstinitiativ, also jenseits von Flucht und internationalen Unternehmen, z.B. motiviert durch Bildung, Arbeit oder Partnerschaft und Familie. Im Migrationsprozess entsteht

möglicherweise ein dauerhafter Bleibewunsch (vgl. Andresen et al. 2013; Habiti/Elo 2019) und – möglicherweise – der Wunsch oder die Notwendigkeit sich weiterzubilden.

Eine *selbstinitiierte Migration* trifft in meiner Untersuchung nicht auf alle Befragten zu, insbesondere dann nicht, wenn die Teilnahme an einem Bildungsprogramm den initialen Antrieb darstellt, nach Deutschland zu ziehen. Hier zeigen sich neue Grauzonen von Arbeits- und Bildungsmigration. Die jeweiligen Bildungssysteme gestalten die Biografien und prägen die Wahrnehmung eines sich verändernden bildungs- oder berufsbezogenen Status. Deutlich wird dies, wenn die (vormalige) Hochschulbildung in Deutschland (noch nicht einmal) als schulische oder betriebliche Ausbildung gewertet wird. Insbesondere die *mobile Mittelschicht* (vgl. Becker 2018) fragt sich dann, warum sich beruflicher und sozialer Status nicht in einen anderen Staat übertragen lassen (sog. *status paradox*, vgl. Nieswandt 2011).

Ausgehend von der Humangeografie (vgl. bspw. Conradson/Latham 2005) wird in der britischen Forschung mit einem grenzüberschreitenden Typus operiert: *Middling migrants*, verstanden als heterogene Gruppe von ›Mittelschichtsmigrant:innen‹, die weder bildungsbezogen ›highly skilled‹ noch unterprivilegiert sind, rücken transnationale Positionierungen und Mehrfachverortungen von Klassenbezügen in Relation zu anderen ungleichheitsrelevanten Kategorien wie Alter und Geschlecht in den Fokus (vgl. bspw. Leung 2017; Grigoleit-Richter 2017). Hier werden Irritationen und Statusinterferenzen thematisiert, die sich in einem vorwiegend neoliberal geprägten Weltsystem reproduzieren.

Am Ende der vorliegenden Arbeit wird kein neuer Typus benannt, der stellvertretend für eine Migrationsform oder *das eine* Migrationsphänomen steht. Stattdessen werden Handlungszusammenhänge beschrieben, die einerseits beschränkend wirken und in denen Subjekte andererseits Möglichkeitsräume nutzen.

Aufbau der Arbeit

Das auf die Einleitung folgende zweite Kapitel bietet eine Bestandsaufnahme des diskursiven Rahmens zum Thema Migration. Dabei wird der scheinbare Dualismus von Mobilität und Migration ebenso aufgegriffen wie die Einordnung der vorhandenen (›ausländischen‹) Qualifikation, die Einfluss auf die Entscheidung haben kann, an einem Bildungsangebot in Deutschland teilzunehmen. Zudem werden erste theoretische Begriffe eingeführt, die im weiteren Verlauf als Heuristik für meine qualitative Studie leitend sind: Grenzziehungen, multiple Statuspassagen und institutionelle Unterscheidungen werden hier erläutert.

Das dritte Kapitel wendet sich neben statistischen Daten und rechtlichen Bestimmungen der Zuwanderung nach Deutschland auch der Übertragung von Abschlüssen zu. Die ›Anerkennung‹ und damit das faktische Vorhandensein von Qua-

lifikationen sind stark von der gesetzlichen Rahmung in Deutschland geprägt. Dies kann zu einer Bildungsteilnahme führen. Auch wird die Teilnahme von Zugewanderten an Weiterbildung insgesamt betrachtet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf nicht obligatorischen Angeboten, also Integrationskursen und Aktivierungsmaßnahmen der staatlichen Arbeitsvermittlung. So werden das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung und die Aufnahme eines Studiums ebenso als qualifikatorische Handlungen erachtet wie der Besuch von (für die Berufsausübung notwendigen) Nachqualifizierungen und anderen nonformalen Bildungsangeboten. Das Kapitel schließt mit der Verbindung einer (verwehrten) Anerkennung beruflicher Abschlüsse aus dem Ausland und einer erneuten Bildungsteilnahme. Zusammen mit dem nächsten Kapitel wird hier zugleich ein Überblick über die vorhandene Forschung gegeben.

Im vierten Kapitel werden ausgewählte Theorien der ungleichen Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Öztürk 2014) im Kontext von Entwertungen ›ausländischer‹ Qualifikationen betrachtet. Ausgehend von bildungswirtschaftlichen Ansätzen, in denen Bildungsinvestitionen vor allem als Aufstiegschance gewertet werden, werden weitere Konzepte vorgestellt und ein jeweils dominanter Handlungsmodus herausgearbeitet. Ein Modus ist die *Navigierung* innerhalb eines beschränkenden Rahmens. Empirische Studien zum Themenkomplex ›Migration-Qualifikation/Bildung-Arbeit‹ und ihre theoretischen Prämissen werden übergreifend diskutiert.

Das fünfte Kapitel widmet sich der Methode sowie dem Praxisfeld der institutionalisierten Bildung, das zunächst über Gespräche mit Praktiker:innen aus der Erwachsenenbildung erschlossen wurde. Der Fokus liegt auf Rekonstruktionen biografischer Bildungsverläufe der Teilnehmenden, die eng mit dem Praxisfeld verwoben sind. Mit einer biografischen Herangehensweise können grundlegende Strukturen des Handelns offengelegt werden. Diskursbasierte Ansätze bilden eine Ergänzung zum rein biografischen Ansatz. Hierbei werden die Positionierung und der Eigensinn von Subjekten aufgespürt.

Im sechsten Kapitel gehe ich den Bildungswegen erwachsener Zugewanderter selbst nach. Dazu werden die Fälle in den jeweiligen institutionellen Kontexten biografisch rekonstruiert. Am Ende steht jeweils die Einordnung der *Re-Qualifizierung* hinsichtlich übergeordneter Grenzen und dominanter Handlungsprämissen des jeweiligen *institutionellen Kontextes*. Identifiziert werden zu Anfang die Handlungsprämissen ›Sorgearbeit‹, ›Internationalisierung‹ sowie Zertifikats- und Berufsbezüge, die Handlungsimplikationen vorweisen: Subjekte gehen durch die erneute Bildungsteilnahme aktiv mit Krisen, Migration, (Nicht-)Zugehörigkeit und Abwertung um.

Daran anschließend werden im siebten Kapitel institutionelle Kontexte sowie bildungs- und berufsbiografische Hintergründe hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung zusammenfassend diskutiert und ungleichheitsrelevante strukturelle und symbolische Grenzziehungen empirisch fallübergreifend rekapituliert.

Im achten Kapitel benenne ich die zentralen Vergesellschaftungskontexte, in denen qualifizierte Zugewanderte navigieren. Zum einen wird es hier um Schlussfolgerungen dieser Arbeit gehen, zum anderen richtet sich der Blick auf politische Implikationen sowie mögliche weitere Forschungsperspektiven.

Zur Schreibweise

Einfache Anführungszeichen stehen für alltägliche Begriffe, die in Anlehnung an Alfred Schütz (1972) *Konstruktionen erster Ordnung* darstellen, sowie für die uneigentliche Rede. Das gilt insbesondere für Nationalitäten in Verbindung mit (>deutschen</ausländischen) Bildungsabschlüssen, die als Konstruktionsleistung im Kontext von Verfahren (vgl. Sommer 2015) erachtet werden. Mit der kursiven Schreibweise werden soziologische Kategorien und entlehnte Begriffe im Sinne einer *Konstruktion zweiter Ordnung* kenntlich gemacht. Ein Beispiel ist der Begriff *Anerkennung* als Konzept intersubjektiv hergestellter Ordnung auf verschiedenen Ebenen (vgl. Honneth 1994; Wimbauer et al. 2007) und die >*Anerkennung*< (von Berufsabschlüssen), die am Ende des Anerkennungsverfahrens stehen kann oder nicht.