

5. Methodisches Vorgehen und Erschließung des empirischen Feldes

»It is a commonplace that all narration is selective, and hence incomplete to the events it would represent.«

(Collins 2005:249)

Um die Frage zu beantworten, wie Qualifizierte mit Migrationserfahrung zu einer »erneuten Bildungsteilnahme« kommen und wie dieser Weg vor dem Hintergrund des biografischen Erlebens zu deuten ist, wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang gewählt. In den Jahren 2016 bis 2018 habe ich 27 Interviews mit bildungsaktiven Zugewanderten geführt. In diesem Kapitel wird erklärt, wie sich der Zugang zum Feld, in dem die Interviewten bildungsaktiv waren, gestaltet. Auswahlprozesse und die Entwicklung der Fragestellung stehen dabei in einem engen Verhältnis zur Methodologie.

Das Vorgehen wird dabei von *Ko-Konstruktionen*¹ begleitet: Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung gestalten sich reflexiv-iterativ und bilden »fortwährend aufeinander verweisende und verwiesene Prozesse« (Strübing et al. 2018). Die Forschungspraxis wird zunächst innerhalb des übergeordneten Projektkontextes (Kapitel 5.1) begründet. Im zweiten Schritt (5.2) umreißt ich das Feld der »Erwachsenen-/Weiterbildung« auf Grundlage von Gesprächen, die ich mit Vertreter:innen aus diesem Bereich geführt habe. Zu der Forschungsmethode, die mit offenen Interviews einhergeht, gehört ebenso die Auseinandersetzung mit sensiblen Daten (5.3). Für die Auswertung (5.4) steht ein biografietheoretisches Vorgehen im Zentrum, das durch Ansätze, die Positionierungen inner- und außerhalb der Interviews in den Blick nehmen, erweitert wird.

1 Dausien (2004) benennt drei Kontexte, die in der biografisch orientierten Interviewerhebung zum Tragen kommen: die *Biografie* bzw. deren Erzählen in Abgrenzung zum enger gefassten Lebenslauf, die *Interaktion* im Interview (auch hinsichtlich von Machtverhältnissen) und *Präsentationsmöglichkeiten* innerhalb dessen, was die Autorin als »kulturelle Muster und soziale Regeln« (ebd.:322) bezeichnet. Ein für die Befragten meiner Studie übergreifendes *kulturelles Muster* ist die Teilnahme an einer berufsbezogenen Bildungsstation, die nach einer bereits im Ausland abgeschlossenen Ausbildung absolviert wird.

5.1 Begründung der Forschungspraxis

Am Anfang der Untersuchung stand die Frage, wer überhaupt befragt werden soll. Als Aufhänger des Projekts *Grenzüberschreitende Bildungsverläufe* diente eine fiktive Figur, die sehr prototypisch und naheliegend wirkte: eine Frau, die in Syrien studiert und dort einige Jahre als Lehrerin gearbeitet hat, infolge der kriegerischen Auseinandersetzung mit Ende zwanzig nach Deutschland flieht, Asyl erhält und dann über eine staatlich geförderte Bildungsmaßnahme zur Erzieherin umschult.² Dass sich dieser ›eine‹ Bildungsverlauf nicht wiederfindet, hatte mit den tatsächlichen Gegebenheiten zu tun: Zu jener Zeit befanden sich Geflüchtete, wenn überhaupt, in anderen Maßnahmen und nicht zwangsläufig in Umschulungen. Allerdings fanden sich andere Qualifikationshintergründe und Formen der Bildungsteilnahme.

An der Schnittstelle von Biografie und institutionellem Kontext, in dem Zugewanderte in Bildung navigieren, konstituieren sich das *soziale Feld* und unterschiedliche *Relationierungen* des Komplexes ›Migration–Qualifikation/Bildung–Arbeit‹. Dieses Feld ist das der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. Die Teilnahme an einem nachschulischen Angebot ist jedoch nur eine kleine Etappe eines längeren Wegs, der bereits auf sich genommen wurde. Daher müssen vorgelegte Deutungen rekonstruiert werden, die Aufschlüsse über Positionierungen im späteren Leben geben.

Eine phänomenologische Betrachtung der Erfahrung einer (erneuten) Bildungsteilnahme in der Migration rückt den biografischen Bildungsverlauf in den Mittelpunkt, wobei dieser institutionell in die Gegenwart eingebettet ist. Auf diese Weise lässt sich erklären, wie nach Deutschland Immigrierte Prozesse erfahren, die einerseits neue Entwicklungsmöglichkeiten bieten, andererseits aber

-
- 2 Eine ›syrische Lehrerin‹, die zu einer ›deutschen Erzieherin‹ umschult, findet sich im Sample nicht, was mit dem Angebot an Fort- und Weiterbildungen zum Zeitpunkt der Erhebung tun hat. Die Figur regt jedoch zum Nachdenken an: So könnte es sich um eine Geflüchtete mit gesichertem Aufenthaltsstatus handeln, die an einem Bildungsangebot teilnimmt; eine jungen Frau, die kontinuierlich in sog. feminisierten Bereichen arbeitet; eine Lehrerin, die für eine pädagogisch anders gelagerte Arbeit qualifiziert wird und im Verlauf ihrer gesamten Berufsbiografie auf unterschiedliche Anforderungen trifft usw. Auf verschiedenen Ebenen vor und nach der Migration ließen sich Problemlagen dieser Figur neu verhandeln: auf individueller Ebene bspw. bildungsbezogene und berufliche Bewegung vor dem eigenen Bildungshintergrund oder in Bezug auf nationalstaatliche Räume; organisational ist die Einbindung in spezifische Lernkontexte interessant sowie der Kontakt mit staatlichen Akteur:innen, von BAMF bis Jobcenter; Diskurse geben ebenfalls Richtungen vor, z.B. dass Lehrer:innen in Deutschland grammatikalisch perfektes, akzentfreies Deutsch zu sprechen haben, oder dass gerade eben händeringend Erzieher:innen gesucht werden. Sie wird zu einer *Sozialfigur einer Reisenden* (vgl. Mau 2021:22), die sich innerhalb eines dichten Netzes von Bestimmungen und Anforderungen bewegt.

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 Mensch³ 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).