

Und es handelt sich *drittens* – untrennbar in diese Ordnungen eingeflochten – bei ›Migrant:innen‹ um eine Selbst- und Fremdanrufung, bei der die Wissenschaft ebenfalls eine wichtige Rolle spielt. Weiß illustriert dies an einem Beispiel aus ihrer eigenen Forschung zu ›hochqualifizierten Migrant:innen‹ und der Möglichkeit, dass ein und dieselbe Person soziologisch unterschiedlich beleuchtet werden kann:

Herr Mares ist IT-Ingenieur und war zum Zeitpunkt des Interviews gerade umgezogen, um eine neue Stelle in der Region Darmstadt anzutreten. Er ist verheiratet und hatte eine Eigentumswohnung gekauft. [...] Erst wenn man ergänzt, dass Herr Mares nicht aus München, sondern aus Prag nach Darmstadt gezogen ist, wird er zum Gegenstand der Migrationsforschung, die nun all das, was zuvor der Gegenstand der Professionssoziologie, der Familiensoziologie, der Bildungsforschung und der Ungleichheitsforschung gewesen wäre, reformuliert. (Weiß 2017:84f.)

Daran knüpfen Fragen an wie: Sind EU-Ausländer:innen, angeworbene Fachkräfte aus dem Ausland oder internationale Studierende, die in Deutschland dauerhaft bleiben, Migrant:innen? Was ist mit dem berühmten deutschen »Globalmanager« (Mense-Petermann/Klemm 2009) in Indien? Weiß (ebd.) hält fest, dass es meist die in der öffentlichen Wahrnehmung zum Problem Gemachten sind, die im Fokus der Forschung stehen, und das ›Problem‹ wird teilweise in der Politik und in der Forschung selbst formuliert.

Mit der reflexiven Wende in der Migrationsforschung verschiebt sich der Blick vom problembehafteten und problematisierten Gegenstand hin zum handlungsfähigen Subjekt: »Im Zentrum der Forschung stehen nicht mehr ›die Migranten‹, sondern Erfahrungen mit Positionierungen in Zugehörigkeitsverhältnissen, mit Zuschreibungen und Rassismus.« (Akbaba 2019:205) Eine dieser Zuschreibungen ergibt sich durch die Kategorisierung der Qualifikation nach dem Grenzübertritt, auf die ich in Kapitel 3.5 noch einmal genauer eingehen werde.

2.3 Hoch, höher oder überhaupt qualifiziert?

Die Strahlkraft einer Bildungseinrichtung oder des Staates, in dem ein Abschluss erworben wurde, spielt für die Bewertung im Ausland erbrachter Qualifikationen eine enorm wichtige Rolle, wie Sommer (2015) festgestellt hat. Neben dem Dualismus ›Mobilität/Migration‹ steht für viele erwachsene Zugewanderte zur Debatte, ob sie als ›Qualifizierte‹ gelten. Insbesondere in Nicht-EU-Ländern Qualifizierte stoßen an strukturelle Grenzen, wenn es um das Einbringen ihrer Zeugnisse auf dem Arbeitsmarkt geht. Zertifikate können unter bestimmten Voraussetzungen ›anerkannt‹ werden. Werden sie nicht ›anerkannt‹, bleibt die:der Träger:in in Deutschland formal unqualifiziert (vgl. ebd. 2017). Eine (formalisierte) Nachqualifizierung kann ein Vehikel sein, um einen Fuß in die Tür des deutschen Arbeits-

markts zu bekommen oder ein bereits bestehendes Beschäftigungsverhältnis unterhalb des Qualifikationsniveaus aufzuwerten – so zumindest die Theorie und in vielen Fällen auch die Praxis.

Die Qualifikation, als attestierte Kompetenz in Form von Zertifikaten, ist aber weitaus mehr als ein Nachweis oder eine Garantie. Sie ist ein äußerst relationales Konstrukt, das mit dem Wohnortwechsel nicht einfach seine Bedeutung verliert oder behält. Als *institutionalisiertes kulturelles Kapital* (vgl. Bourdieu 1983:190) hat die Qualifikation einen Wert, der von Staats- wie Wirtschaftsseite her bemessen oder gänzlich ignoriert werden kann. Die Qualifikation unterliegt Übersetzungen seitens Behörden, deren Vertreter:innen den gesetzlichen Rahmen auslegen. In der Bewertung des *kulturellen Kapitals* (vgl. Nohl et al. 2010, 2014), das sich nicht am bloßen Vorhandensein eines Zertifikats bemessen lässt, offenbaren sich Machtverhältnisse (vgl. Sommer 2015). Innerhalb dieser entstehen Definitionen hierarchisierter Wertigkeiten eines im Ausland erworbenen Abschlusses. In der (partiellen) Missachtung vorausgegangener Bildung manifestiert sich ein *Misskredit* (vgl. Nohl 2010), der sich aus der *Anrufung* (von Felden 2020:63ff.) als Nicht-(hinreichend)-Qualifizierte:r oder als Lernende:r ergibt, der bspw. abermals institutionalisierte Bildung entgegengesetzt wird:

Die der Deklassierung entgehen wollen, können entweder neue, ihren – gesellschaftlich in einem früheren Stand des Verhältnisses von Titel und Stelle fundierten – Ansprüchen weitgehender angepaßte Berufe schaffen oder die Berufe, zu denen sie anhand ihrer Titel gelangen, über eine Neubestimmung, in der zugleich eine Neubewertung impliziert ist, nach Maßgabe ihrer Ansprüche neu ordnen. (Bourdieu 1987:250)

Auf individueller Ebene zeigt sich für einige Zugewanderte ein ›Kampf gegen strukturelle Deklassierung‹ durch die Wiederaufnahme von Bildung: Insbesondere Qualifikationen, die in sogenannten Drittstaaten (vgl. kritisch zum Begriff: Sommer 2015:151), also außerhalb der EU bzw. des EWR, erworben wurden und in Deutschland dem reglementierten akademischen und beruflichen Bereich zugerechnet werden, müssen durch die Träger:innen wiederhergestellt werden. Das Verfahren der ›Anerkennung‹ gestaltet sich hier meiner Auffassung nach als *weitere Bildungsinstanz*, bei der es nicht zu einer »Überproduktion von Titeln« (Bourdieu 1987:248f.), deren Wert subtil verlagert wird, kommt. Vielmehr greift eine essenzialisierte Abwertung, die – auf ausländische Titel angewandt – sehr konkrete Pfade für Inhaber:innen vorsieht, die beschritten werden können, aber nicht müssen. Und dieses (Nicht-)Beschreiten macht *Migration im Kontext von Nicht-/Qualifizierung* zu einem subjektivierungsrelevanten Phänomen.

Zertifikatsträger:innen messen der subjektiven und der objektiven Seite der Kompetenz Bedeutung bei. Sie kann sich durch äußere Einflüsse verändern und durch innere Neuorientierungen bewusst oder weniger bewusst verändert werden.

Umut Erel (2010:642) spricht von einem *kulturellen Kapital*, »that builds on, rather than simply mirrors, power relations of either the country of origin or the country of migration«. Ob und wie vorhandene Bildungs- und Berufsabschlüsse auf dem deutschen Arbeitsmarkt eingebracht werden, ob und welche Bildungsform jemand besucht, ist dennoch abhängig von den Machtkonstellationen. So war die (rechtliche) Anerkennung von Wissensbeständen und Zertifikaten in Zeiten der Anwerbung von sogenannten Gastarbeiter:innen kaum ein Thema: Menschen wurden nicht zwangsläufig wegen ihrer Qualifikation gesucht, sondern wegen der Bereitschaft, in unteren Segmenten zu arbeiten (vgl. Carnicer 2017:99).¹⁸ Hier zeigt sich ein Ungleichheitsverhältnis, das für die Bildungsteilnahme in der Migration spezifisch ist.

2.4 Migration und Bildung Erwachsener in Deutschland

In der BRD gestalteten sich Bildungsprogramme für erwachsene Migrant:innen im Laufe der Zeit sehr unterschiedlich. In der Phase des Anwerbeabkommens (1955-1973) erreichten Bildungsangebote Arbeitsmigrant:innen nur in geringem Maße. Die prekäre Teilhabe von ausländischen Arbeiter:innen ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sie kaum als (weiter-)bildungswürdige Zielgruppe¹⁹ identifiziert wurden (vgl. Hamburger 2011). Meist innerbetrieblich durchgeführte Weiterbildungen beschränkten sich auf kurze Anlernphasen und Grundlagen der deutschen Sprache. Diese Zeitspanne lässt sich als Phase des Umgangs mit ethnisch gefasster Heterogenität (vgl. u.a. Hummrich 2012) bezeichnen, die im späteren Verlauf mit der sogenannten Ausländerpädagogik zusammenfällt – einem problem- und defizitorientierten Umgang mit Differenz, der die Rückkehr in das Heimatland als Normalzustand betrachtete. Seit den 1980er-Jahren vollzog sich eine ›interkulturellen Öffnung‹ der Erwachsenenbildung (vgl. Heinemann 2014:284), die in der ›Migrationspädagogik‹ (vgl. Mecheril 2005:313, 2016) weitergeführt wird: Gemeint

18 In Kapitel 6.1 begegnet uns die Form der Ausbildungsanwerbung, die Kontinuitäten zur Gastarbeiteranwerbung aufweist, aber unter Mobilitätsaspekten innerhalb der ›offenen Grenzen‹ der EU und überstaatlicher Fürsorgeverpflichtungen verhandelt wurde. In dieser Hinsicht stellen sich Fragen der begrenzten Möglichkeiten in und durch arbeitsmarktnahe Bildung und, angesichts eines gewährleisteten Daueraufenthalts, der staatsbürgerschaftlichen Gerechtigkeit anders als bei anderen Formen der ›reinen‹ sogenannten Arbeitsmigration.

19 Innerbetriebliche Weiterbildungs- und Ausbildungsmaßnahmen fanden auch bei sog. Gastarbeiter:innen statt. Hier ging es um die »Ausbildung produktionspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten wie dem Umgang mit Maschinen [...]. Deutschkurse, insbesondere solche, die auf die Lernbedürfnisse der Gastarbeiter zugeschnitten waren, bildeten jedoch insgesamt die Ausnahme.« (Klabunde/Öztürk 2012:7)