

ein ›formales‹ oder ›nonformales‹ Bildungsangebot handelt (vgl. Behringer et al. 2012:333f.).

Das Beispiel verdeutlicht, dass verschiedene Instanzen – zu denen auch (potenzielle) Arbeitgeber:innen gehören – daran mitwirken, eine Qualifikation auf nationaler Ebene (wieder-)herzustellen. Insbesondere für Deutschland sah die OECD (2013) für den Zeitraum 2010–2011, also kurz vor Einführung des BQFG, Probleme der Berufsanerkennung ›mittlerer Qualifikationen‹, also solcher, die nicht an Universitäten erworben werden. Das fiktive Beispiel illustriert ein Szenario, wie Menschen zu der Teilnahme an einem berufsbezogenen Bildungsangebot (hier: der Nachqualifizierung) kommen können. Insofern lässt sich sagen, dass Instrumente der Standardisierung und des Vergleiches »Herrschaftsinstrumente« (Sommer 2015:61) sind, die von Menschen unter Rekurs auf diese hergestellt werden. Ob Inhaber:innen von ausländischen Bildungszertifikaten um diese Herrschaftsinstrumente wissen und wie sie mit ihnen umgehen, wird zu zeigen sein. In den Sozialwissenschaften wird das Thema der individuellen Umgangsweise mit strukturellen Hürden unter dem Begriff der Handlungsfähigkeit respektive *agency* (vgl. Kapitel 4.2) von Individuen verhandelt.

Die Verfahren der Anerkennung, der Gleichwertigkeit oder die Prüfung ausländischer Hochschulabschlüsse spielen eine vorgelagerte Rolle: Sie haben direkten Einfluss auf einige Bildungsentscheidungen und ihr Stellenwert hängt von der Zuordnung bestimmter Berufsgruppen in Deutschland ab. Sie spielen auch eine nachgelagerte Rolle: insbesondere dann, wenn die Überprüfung der vorausgehenden Qualifikation für die Befragten unwichtig ist, weil sie mit der Migration einen anderen Bildungswunsch realisieren. Das BQFG ist als Rahmen und Schaltstelle der ›Anerkennung‹ eine wichtige Instanz, sie trägt allerdings nicht allein zu einer erneuten Bildungsteilnahme bei, wie im empirischen Teil deutlich wird. Trotzdem kann hier von einem *Nexus* gesprochen werden, der eine ›erneuten Bildungsteilnahme‹ explizit wie implizit notwendig werden lässt.

### 3.6 Bildungsteilnahme von erwachsenen Zugewanderten

Eine erneute Bildungsteilnahme von erwachsenen Zugewanderten ist in Deutschland durchaus verbreitet (vgl. Söhn 2016): So zeigt das National Educational Panel Study (NEPS), dass 32 Prozent aller Neuzugewanderten formale und nonformale Bildungsangebote von im Schnitt 24 Monaten Dauer besucht haben. Damit lässt sich allerdings noch keine Aussage darüber treffen, ob die Teilnahme an sich zu einer qualifikationsadäquaten Beschäftigung führt oder ob diese von den Teilnehmenden aus anderen Gründen als sinnvoll erachtet wird (vgl. Söhn 2016:202; Nohl et al. 2010; Povrzanović Frykman 2009).

Der ›klassische‹ und nach wie vor gängige Begriff der ›Weiterbildung‹ bedeutet, der Definition des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970 zufolge, dass es sich um eine »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase« (Erlinghagen/Scheller 2011:302) handelt. Diese Definition, die häufig synonym zum Begriff ›Erwachsenenbildung‹ (vgl. kritisch zur Begriffsbestimmung: Gnahn 2008:28ff.) verwendet wird, fußt lediglich auf der Abgrenzung zu einer grundständigen Bildung, zeichnet sich zugleich aber durch ein Demokratisierungs-, Integrations- und Aufstiegsversprechen aus (vgl. Kronauer 2010:10). Was genau ›Erwachsenen-/Weiterbildung‹ meint und welche Bildungsangeboten sie umfasst, wird deutlich, wenn mit den übergreifenden, aber wenig präzisen Begriffen der ›Bildung im Erwachsenenalter‹ oder ›nachschulischen Bildung‹ operiert wird, zu dem auch ein Studium und eine (schulische sowie betriebliche) Ausbildung gehören (können). Die Unübersichtlichkeit der Weiterbildungslandschaft, die durch ihre Organisation eine gewisse Sonderstellung im deutschen Bildungssystem einnimmt, wird von der Weiterbildungsforschung durchaus problematisiert (vgl. Bilger 2006:22; Nuissl 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016:159).

Aus bildungsökonomischer Sicht (vgl. Kapitel 4.1) gewährleistet eine breite Teilnahme der Bevölkerung an Bildung im Erwachsenenalter das Qualifikationsniveau, das auf längere Sicht notwendig ist, um Bedarfe der qualifizierten Arbeit in Deutschland und darüber hinaus zu decken. Auf Unternehmensebene kann die Teilnahme an qualifikatorischen Angeboten zudem wirtschaftliche Stabilität gewährleisten (vgl. Ebner/Ehler 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016), während die Bedeutung für die Individuen in der »Erhaltung beruflicher Fertigkeiten, Weiterentwicklung vorhandener Qualifikationen, in der Verbesserung von Erwerbs- und Einkommenschancen« (Becker/Hecken 2008:134) liegt. Dabei erschöpft sich die Motivation der Interviewten nicht allein darin.

Barrieren beim Zugang von Zugewanderten zu (Weiter-)Bildung werden von Bildungswissenschaftler:innen insgesamt als dysfunktional bezeichnet (vgl. vbw 2016:87, 251).<sup>22</sup> Im weitesten Sinne spiegelt eine ungleich verteilte Weiterbildungsteilnahme ungleiche Verhältnisse wider, z.B. zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, der ersten und zweiten Generation Zugewanderter, zwischen Frauen und Männern, Älteren und Jüngeren. Auch Verfügbarkeit und Erreichbarkeit von Bildungsorganisationen spielen eine Rolle. Halit Öztürk (2011) stellt auf

---

22 Blossfeld u.a. konstatieren, dass es, ausgehend von den Fluchtbewegungen 2015, einen Handlungsbedarf in Bezug auf Weiterbildung der heterogenen Gruppe von Neuzugewanderten gibt. Sie plädieren für eine stärkere Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen und tendenziell auch für die Beschleunigung der Verfahren der ›Anerkennung‹, die arbeitsmarktnahe Bildungsmöglichkeiten vorsehen und potenziellen Adressat:innen die Vorteile von Weiterbildung aufzeigen (ebd.: 248).

Grundlage von Auswertungen des Sozioökonomischen Panels (SOEP) fest, dass insbesondere die erste Generation von Zugewanderten seltener an entsprechenden Angeboten teilnimmt, worunter meist betriebliche Weiterbildungen verstanden werden. Gemeint sind vor allem Eingewanderte, die im Zuge der Anwerbung vor 1973 nach Deutschland kamen. Dass Zugewanderte (»Migrationserfahrung« bzw. »erste Generation) und Kinder von Zugewanderten (»Migrationshintergrund« bzw. »zweite, dritte usw. Generation«) insgesamt seltener an Weiterbildungen teilnehmen als Menschen ohne Migrationshintergrund zeigt sich bspw. in der Auswertung des Mikrozensus durch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Während 14,5 Prozent der Bevölkerung Weiterbildungsangebote nutzen, sind es nur 8,8 Prozent mit eigener Migrationserfahrung. Bei der beruflichen Weiterbildung sind es nur 6,5 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016:182).

Die Berichterstattung über Weiterbildungsaktivitäten von im Erwachsenenalter Zugewanderten lässt sich derweil nicht einheitlich fassen. Das hat erstens mit der Konzeptionierung der inzwischen verbreiteten statistischen Kategorie »Migrationshintergrund« zu tun, da hier sowohl selbst Eingewanderte als auch Kinder von Migranten (zweite, dritte usw. Generation, Kinder binationaler Eltern) erfasst werden und/oder die zu Hause gesprochene Sprache berücksichtigt wird. Zweitens betrifft es die Art der Bildung selbst: Dem Mikrozensus liegt eine andere Kategorisierung von Weiterbildung zugrunde als anderen Surveys, die sich jeweils weiter ausdifferenzieren lassen (vgl. ebd.). So ergibt sich im Mikrozensus eine geringere Verbreitung von Weiterbildungsaktivitäten bei Menschen mit Migrationshintergrund oder -erfahrung. Drittens kann das vorausgegangene Qualifikationsniveau berücksichtigt werden, das ebenfalls Auswirkungen auf eine Teilnahme an einem Bildungsangebot haben kann. Hier wird festgestellt, dass sich die »Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund [...] relativ gleichmäßig durch alle Qualifikationsstufen hindurchzieht« (ebd.:183). Im Bildungsbericht 2016 mit dem Schwerpunkt Migration werden auch herkunftsbezogene Befunde angeführt:

Die stärkste Weiterbildungsteilnahme weisen 2014 mit 13 % die Zugewanderten aus den EU15Staaten auf, gefolgt von den osteuropäischen Reformstaaten (11,2 %), während am entgegengesetzten Pol Zugewanderte aus der Türkei (4,5 %), dem ehemaligen Jugoslawien (6,6 %) und der ehemaligen Sowjetunion (7,9 %) stehen; eine Mittelposition (9 % bis 9,6 %) nehmen Polen, Staaten des Nahen und Mittleren Ostens sowie die südeuropäischen Staaten ein. (ebd.)

Aus dem Adult Education Survey (AES), dem Nachfolger des Berichtssystems Weiterbildung (BWE), wurde eine gesonderte Stichprobe zur Migration gezogen (AES-Migra, BMBF 2018a), in der sich einige Angleichungen zwischen Zugewanderten und der zweiten Generation zeigen. Allerdings muss angemerkt werden, dass damit ebenso Sprachkurse gemeint sein können, die in Form von Integrationskursen für einige rechtlich definierte Gruppen unter Drittstaatenangehörigen und für

Spätaussiedler:innen verpflichtend sind. Ein anderes Phänomen sticht jedoch in besonderer Weise hervor:

Während Erwachsene mit Migrationshintergrund der ersten Generation einen Anteil von 17 Prozent an der Bevölkerung haben, liegt ihr Anteil am Unterrichtszeitvolumen für individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten mit 43 Prozent und für nicht berufsbezogene Weiterbildungen mit 37 Prozent überdurchschnittlich hoch. (BMBF 2018a:3)

Diejenigen Zugewanderten, die an einem Bildungsangebot teilnehmen, investieren also besonders viel Zeit in Bildung. Zu unterscheiden ist der Umfang der Bildungsangebote in Stunden gerechnet von der tatsächlichen Teilnahme in Prozentangaben. Beide Werte zeigen auf, dass die Gruppen der ersten und zweiten Generation erheblich von denen abweichen, denen kein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Für die ›individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivität‹ (n = 751) liegt der Wert für Erwachsene ohne Migrationshintergrund bei 72 Prozent, bei der ersten Generation bei 25 Prozent und bei der zweiten Generation, also in Deutschland geborener Kinder von zugewanderten Eltern,<sup>23</sup> bei drei Prozent. Die Verteilung in anderen Weiterbildungsaktivitäten ist durchaus ähnlich, wenn auch die Beteiligung der ›ersten Generation‹ zwischen neun und 17 Prozent schwankt. Als zentrale Barrieren werden Zeitmangel, familiäre Verpflichtungen und (mangelnde) Beratung genannt. Diese Barrieren können in vielerlei Hinsicht auf andere Bevölkerungsgruppen zutreffen und generalisiert werden – sie können einer möglichen Teilnahme im Weg stehen, wie auch in den Fallbeispielen im empirischen Teil dieser Arbeit deutlich wird.

Im Folgenden werden vier weitere Bildungsangebote vorgestellt, die potenziell als Formen der Weiterbildung von Neuzugewanderten unter bestimmten Voraussetzungen in Anspruch genommen werden können: Ausbildungen und Studiengänge sind ebenso Teil der heterogenen Landschaft der Erwachsenenbildung, insbesondere dann, wenn sie der Definition folgend nach einer bereits abgeschlossenen Phase der Bildung absolviert werden; Anpassungs- und Anerkennungsqualifizierungen spielen sich meist außerhalb von Betrieben ab, sind aber klar definierten beruflichen Feldern zugeordnet.

### Neuzugewanderte in Ausbildung

Ob es sich bei einer Ausbildungsteilnahme um eine Zweitausbildung handelt, lässt sich ausgehend von derzeitigen Befunden nicht sagen. Spätestens seit 2015 gibt

---

23 Die Begriffe können als problematisch erachtet werden, da die Migrationserfahrungen als ›vererbt‹ angesehen werden. Maria Kontos (2000) konstatiert, dass diese Kopplung von Migration und Generation (im deutschen Kontext) stets auch eine Rückkehr impliziert.

es zahlreiche Programme, die insbesondere junge Geflüchtete in Ausbildung bringen sollen (vgl. Sohn/Marquardsen 2016). Mit der Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen richten sich diese Programme meist auf die Erstqualifikation, bspw. durch zwei Maßnahmenpakete<sup>24</sup> des BAME, das sowohl die Vorbereitung als auch Durchführung eines nachschulischen Angebots begleitet. Ein Überblick zu zentralen statistischen Befunden zu Geflüchteten findet sich bspw. in einer BIBB-Studie zu berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangsbereich (vgl. Dionisius 2018) oder im Bildungsbericht: demzufolge sind Ausbildungen von Ausländer:innen häufig in ›unteren Segmenten‹ (bspw. in der Gastronomie-, Verkaufs- und bei Frauen häufiger in Pflegeberufen) anzufinden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tab. H2-24web; Seeber et al. 2019:90).

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund oder eigenen Migrationserfahrungen und ihrem erschwerten Zugang zu Ausbildungen liegen einige Studien vor (vgl. bspw. Imdorf 2010; Solga/Menke 2013; Scherr et al. 2015; Seeber et al. 2019). Der Zugang zu Ausbildungsplätzen qualifizierter Neuzugewanderter im Erwachsenenalter ist derweil weniger erforscht (vgl. Protsch/Solga 2017). Zum einen greift an dieser Stelle die Lebenslaufnorm, die berufliche Ausbildungen eher in der Adoleszenz situiert. Zum anderen ist diese Form der Bildung nicht als aufbauend, sondern als grundständig zu verstehen, sodass vorausgegangene Qualifikationen, also abgeschlossene Ausbildungen oder Studienabschlüsse, unsichtbar bleiben und sich nur schwer in Statistiken wiederfinden lassen.

Eine Sonderform der Bildungsteilnahme ist die berufliche Ausbildung mittels einer Anwerbung aus dem Ausland. Vor der Anwerbung von bereits ausgebildeten Fachkräften aus Drittstaaten, bspw. durch das Projekt »Triple Win«<sup>25</sup> der Bundesagentur für Arbeit, wurden infolge der Weltwirtschaftskrise 2008 bereits junge Erwachsene aus südlichen EU-Ländern ohne Ausbildung für weniger angesehene Mangelberufe (Pflege und Gastronomie) in Deutschland angeworben und ausgebildet. In Kapitel 6.1 wird deutlich, dass auch solche Auszubildenden bereits eine Qualifikation haben können, dass diese aber, obwohl sich die Auszubildenden innerhalb der EU und der prinzipiellen Freiheit von ›Personen und Abschlüssen‹ bewegen, keinerlei Bedeutung mehr haben muss. Die ›Orientierung, für eine neue Ausbildung nach Deutschland zu gehen und die ›alte‹ Qualifikation hinter sich zu

24 Vgl. BMBF (12/2019) »Flüchtlinge durch Bildung integrieren«, URL: <https://bmbf.de/de/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren.html> [20.04.2020].

25 »Ein Projekt in Kooperation der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) und der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit zur nachhaltigen Gewinnung von Pflegekräften aus dem Ausland«, Arbeitsagentur (o.A.) »Projekt Triple Win«, URL: <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/Triple-Win-Pflegekraefte> [20.04.2020].

lassen, kann dabei in einem Gefüge verortet werden, bei dem sowohl migrationsbedingte Entwertungen als auch ökonomische Ungleichheiten zwischen EU-Ländern, zwischen denen sich die Auszubildenden bewegen, zum Tragen kommen.

### Neuzugewanderte Studierende

Auch verschiedene andere Datenquellen können Auskunft über die Bildungsteilnahme im Ausland Qualifizierter geben. Anders als für bereits ausgebildete Fachkräfte ist der Standort Deutschland für Studierende durchaus attraktiv. Die Gruppe der sogenannten internationalen Studierenden ist zahlenmäßig die größte bei der Bildungsbeteiligung von Immigrant:innen: Im Wintersemester 2018/2019 studierten insgesamt 394.665 Personen mit einem nicht deutschen Pass an Hochschulen in Deutschland, die meisten (42.676) davon aus China, gefolgt von der Türkei (39.634) und Indien (20.810) (vgl. Destatis 2019:51). Die Zahlen beziehen sich auf die Staatsbürgerschaft und nicht darauf, ob die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Ausland erworben wurde. Mit ›Bildungsausländer:in< sind Menschen gemeint, die mit einer ausländischen HZB für ein Studium an einer Hochschule in Deutschland optieren. Einige HZB-Inhaber:innen haben unter Umständen schon ein Studium abgeschlossen und entscheiden sich für ein gänzlich anderes Studium.<sup>26</sup> Die meisten Bildungsausländer:innen sind in den Ingenieurs- sowie Sprach- und Kulturwissenschaften anzutreffen (28 bzw. 20 %), während laut einer Studie des Deutschen Studentenwerks (DSW) lediglich 8 Prozent für ein sozialwissenschaftliches oder pädagogisches Studium optierten.

In Kapitel 6.2 haben wir es mit Fällen von Studierenden zu tun, die in Deutschland nicht aufbauend studieren (also z.B. einen Master-Studiengang nach dem Erwerb des Bachelor-Abschlusses), sondern ein neues, grundständiges Studium wählen. Wie zu zeigen sein wird, hat diese Wahl mit Anerkennungsdefiziten zu tun, die sich sowohl auf einen antizipierten Arbeitsmarktzugang als auch auf die Lernumgebung selbst beziehen. Dabei erscheint es unerheblich, ob ein vorausgehender Abschluss in einem EU- oder einem Drittstaat erworben wurde. Interessant in den

---

26 Auch wenn das Kriterium ›erneut in Deutschland studieren< relativ klar erscheint, ist dies für ›Bildungsausländer:innen< nicht immer trennscharf zu bestimmen, bspw. wenn innerhalb von Mobilitätsprogrammen auf Zeit in einem anderen Land studiert wird. Der Wechsel von einem Bachelor- in ein Master-Programm (auch über Nationalstaatsgrenzen hinweg) meint ein ›aufbauendes Studium<, das konsekutiv und institutionell anerkannt an Leistungen anschließt. Der Begriff ›Zweitstudium< ist derweil an den meisten Hochschulen quasi-territorial auf das deutsche Bildungssystem begrenzt, Voraussetzungen und Gebühren werden jedoch entsprechend dem Bildungsföderalismus unterschiedlich gehandhabt. Darunter wird meist ein grundständiges Studium an einer Hochschule der Bundesrepublik Deutschland verstanden, das nach einem anderen abgeschlossenen, ebenfalls grundständigen Studium an einer Hochschule (in Deutschland) absolviert wird.

zu betrachtenden Fällen ist vor allem die Fächerwahl, die jeweils dem pädagogischen Bereich zuzurechnen ist, der, wie oben erwähnt, eher von einer Minderheit der internationalen Studierender gewählt wird.

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, noch einen Blick auf die Studien des DSW (vgl. Middendorff et al. 2017; Apolinarski/Brandt 2017) bezüglich der Gründe für ein Studium in Deutschland zu werfen:

Bei mehr als der Hälfte der Studierenden spielt die Beschäftigungsperspektive in Deutschland im Anschluss an das Studium (56 %) eine Rolle, ebenso wie die Tatsache, dass das Studium in Deutschland den eigenen finanziellen Möglichkeiten entspricht (51 %). (Apolinarski/Brandt 2017:63)

Ebenfalls wird in dieser Studie die Bildungsherkunft der internationalen Studierenden berücksichtigt, was sinnvoll ist, da die Hürden für einen Hochschulbesuch für Kinder von Nicht-Akademiker:innen eklatant höher sind (vgl. bspw. Bargel/Bargel 2010): Auch 65 Prozent der internationalen Studierenden kommen laut der Studie des Studentenwerks aus akademischen Haushalten. Zum vorausgehenden Qualifikationsniveau lassen sich aber keine Angaben finden. Die vorausgehende Qualifikation kann für eine erneute Bildungsteilnahme allerdings sehr wohl eine Rolle spielen. Für eine präzise Interpretation statistischer Daten kommt erschwerend hinzu, dass mit der Bologna-Reform (vgl. Kapitel 6.2) und der Lissabon-Konvention (vgl. 3.5 und 6.3) räumliche Mobilität nicht nur zu einem integralen Bestandteil des Studiums und universitärer Leitbilder wurde, sondern auch, dass es mit der Modularisierung und der flächendeckenden consecutio von Bachelor und Master zwangsläufig zu einer Redefinition dessen kam, was unter einem ›Aufbaustudium‹ zu verstehen ist. Für diese Arbeit wurden zwei Fälle von Studierenden ausgewählt, die im Ausland ein anderes Fach studiert haben. Die Mehrheit des übergeordneten qualitativen Samples dieser Arbeit studierte jedoch konsekutiv.

Insgesamt wird für die heterogene Gruppe der internationalen Studierenden festgestellt, dass »[ü]ber die Hälfte der in Deutschland studierenden Bildungsausländer plant, nach dem Studienabschluss zunächst in Deutschland zu bleiben« (DAAD/DZHW 2015:5). Die Bleibeabsichten variieren dabei sowohl nach Herkunftsland und Art des Abschlusses.

Im Rahmen einer Studie aus dem Jahr 2018 ermittelte der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), dass internationale Studierende mit spezifischen Problemlagen konfrontiert sind, die sie zu einem vorzeitigen Abbruch des Studiums veranlassen können. Zu diesen Problemen gehören zum einen strukturelle Hürden, wie die Aufenthaltsgenehmigung oder die Finanzierung des Studiums, die von den Eingeschriebenen selbst getragen werden muss. Das Prozedere, das spezifisch von Drittstaatenangehörigen durchlaufen werden muss, wird exemplarisch in Kapitel 6.2.2 aufgegriffen. Zum anderen zeigen sich in dem DAAD-Bericht eklatante emotionale Belastungen, die mit dem Studium in Deutschland einher-

gehen: Soziale Isolation und Segregation können sich für diese heterogene Gruppe auch deshalb einstellen, weil Veranstaltungen oft getrennt von ›deutschen Studierenden‹ stattfinden und sich zum Teil problematische Gruppenbildungs- und Stereotypisierungsprozesse ergeben (vgl. DAAD 2018:31). Ein drittes Problem zeigt sich im Hinblick auf die institutionellen Unterschiede zwischen den Bildungssystemen. Dies ist insofern interessant, als räumliche Mobilität als ein zentrales Merkmal des Studiums im Bologna-Prozess gesehen werden kann und eine gewisse Ähnlichkeit der Systeme über Ländergrenzen hinweg vorausgesetzt werden sollte.

### **Akademische Nachqualifizierung für Neuzugewanderte**

Zu unterscheiden ist die akademische Nachqualifizierung von Anrechnungen von außerhochschulischen (Vor-)Leistungen für das Studium (vgl. Damm 2020). In einer explorativen Studie untersuchen Alexandra Graevskaia, Ute Klammer und Matthias Knuth eine sehr spezifische Form der akademischen Bildung, die insgesamt nicht sehr weit verbreitet ist:

Ein Schlüssel für die Verbesserung der Arbeitsmarkt- und Teilhabechancen hochqualifizierter Migrant\_innen kann in gezielten Angeboten zur akademischen Nach- und Weiterbildung für die Zielgruppe liegen, die ihre bereits erworbenen Qualifikationen berücksichtigen und einen (besseren) Anschluss an den deutschen Arbeitsmarkt herstellen. (Graevskaia et al. 2018:2)

Graevskaia et al. zeigen auf, an welche konkreten Bedingungen eine Studienförderung gebunden ist und wie diese z.B. mit der Altersgrenze oder mit dem Aufenthaltsstatus zusammenhängen. Interessant ist diese qualitative Studie deshalb, weil sie auf Schwierigkeiten der Teilnehmer:innen hinweist, sich ihren Weg in die Weiterbildung zu bahnen. Einige Teilnehmende hatten

zunächst erfolglos versucht, eine Arbeitsstelle oder ein Praktikum im erlernten Beruf zu finden, hatten z.B. an Frauenförderungsprojekten teilgenommen, waren teils unterqualifiziert beschäftigt oder hatten gar eine neue Ausbildung bzw. [ein] Studium begonnen, weil es ihnen aussichtslos erschien, eine qualifikationsadäquate Stelle zu bekommen (ebd.:96).

Eine Bildungsteilnahme dieser Qualifizierten dient nicht lediglich dazu, die eigene berufliche Stellung aufzuwerten, sondern an das bereits erlangte Bildungsniveau anzuknüpfen und in einen qualifikationsadäquaten Erwerbsstatus zu übersetzen. In einigen der Fälle führte eine gänzliche Neuorientierung zu einer Bildungsteilnahme. Eine solche Neuorientierung findet sich auch bei einigen der von mir Befragten. Interessant sind dabei weniger beachtete Formen der Neuorientierung, z.B. wenn ein in Deutschland neu aufgenommenes Studium zugunsten eines anderen Studiums abgebrochen wird (vgl. Kapitel 6.2.1, 6.2.2 und 6.3.2).

Die gesetzliche Lage ist im Hinblick auf die Praktiken der Bewertung kritisch zu prüfen (vgl. Kapitel 3.5): »Hier ist mehr Flexibilität im Anerkennungsprozess notwendig, damit es nicht zu einer ungerechtfertigten Abqualifizierung zugewanderter Akademiker\_innen kommt.« (Klammer et al. 2018:17) Diese Flexibilität besteht bereits zum Teil für nicht reglementierte akademische Berufe. Die Inhaber:innen entsprechender Zertifikate müssen Verfahren im Zusammenhang mit dem BQFG nicht durchlaufen, allerdings, so zeigen die Fälle in Kapitel 6.3, wird eine erneute Bildungsteilnahme dennoch als sinnvoll erachtet, um auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren zu können. Die Notwendigkeit einer Teilnahme bezieht sich hier weniger auf ein formales Erfordernis, sondern auf die Vermittlung bestimmter ›Soft Skills‹, die für den deutschen Arbeitsmarkt als nützlich erachtet werden. Bei den ausgesuchten Fällen soll deutlich werden, dass es bereits zahlreiche andere Bemühungen gab, durch Bildung gegen Entwertungen vorausgegangener Abschlüsse aus dem EU- und Nicht-EU-Ausland vorzugehen. Das Angebot wurde zudem von einer Absolventin einer deutschen Fachhochschule aufgesucht.

Eine an einer Hochschule angesiedelte Nachqualifizierungsmaßnahme konnte zum Zeitpunkt meiner eigenen Erhebung an den beforschten Standorten nicht ausfindig gemacht werden. Allerdings weist diese Art der Bildung Ähnlichkeiten zu dem Brückenkurs für ein nicht reglementiertes akademisches Berufsfeld auf, das ich in Kapitel 6.3 behandle.

### **Anpassungsqualifizierungen für ausgebildete Neuzugewanderte**

Modularisierte Anpassungsqualifizierungen im Ausland Qualifizierter werden für bestimmte (reglementierte) Berufsgruppen nahezu flächendeckend<sup>27</sup> von freien Bildungsträgern angeboten. Nachqualifizierungen in bundesrechtlich reglementierten Berufen (akademisch und nicht akademisch) stellten den Großteil der Qualifizierungsmaßnahmen des Netzwerks Integration durch Qualifizierung (IQ) in den Jahren 2015 bis 2018 dar: 45 Prozent von 14.149 Teilnehmenden durchliefen diese (vgl. Netzwerk IQ 2018:7). Die Mehrheit der Teilnehmenden sind Ärzt:innen (51 %), gefolgt von Gesundheits- und Krankenpfleger:innen (34 %). Das Netzwerk IQ unterbreitet verschieden gestaltete Angebote, mit integriertem Fach- und Sprachlernen, aber auch Online-Kurse mit Präsenzzeiten (21 % der Gesamtheit im Jahr 2018). 34 Prozent aller Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung, die von IQ durchgeführt wurde, in einem Beschäftigungsverhältnis, davon waren rund 80 Prozent sozialversicherungspflichtig beschäftigt.

In Kapitel 6.4 findet sich die Nachqualifizierung als Anerkennungslehrgang für Krankenpfleger:innen. Als reglementierter Ausbildungsberuf (vgl. Kapitel 3.5) unterliegt die Aufnahme einer qualifizierten Tätigkeit für in Drittstaaten Qualifizierte

27 In allen Bundesländern, jedoch nicht überall zu jeder Zeit. Die jeweiligen Landesnetzwerke boten in dem beforschten Zeitraum Onlinekurse an.

dem BQFG sowie dem Besuch eines Kurses, der auf die Examensprüfung vorbereitet. Wie dort eingehender dargelegt werden wird, ist für die Befragten nicht der Zugang zum Arbeitsmarkt das eigentliche Problem, sondern die der Kursteilnahme vorausgehende und als solche empfundene *Dequalifikation*, die sich durch ihre Stellung als Drittstaatenqualifizierte abzeichnet.

### 3.7 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurden zunächst einige zentrale Ungleichheitsverhältnisse im Kontext von Migration, Qualifikation und Arbeitsmarktzugang in Deutschland aufgezeigt, die gleichzeitig Implikationen für eine erneute Bildungsteilnahme haben (können).

Die Qualifikationsstruktur von Zugewanderten ist recht hoch, ebenso die Bereitschaft, an einem Bildungsangebot teilzunehmen. Was jedoch problematisch erscheint, sind die rechtlichen Hürden sowie die Frage, ob ein ›ausländischer‹ Abschluss auch darüber hinaus auf dem Arbeitsmarkt anerkannt ist. Daher ist der Weg, über Bildung ungleiche Voraussetzungen zu kompensieren, naheliegend, wenn nicht gar notwendig. Im Vergleich zu Nicht-Zugewanderten zeigt sich jedoch, dass Bildungsangebote im Erwachsenenalter seltener in Anspruch genommen werden. Die Art möglicher Qualifizierungen ist in Deutschland fragmentiert und nicht alle, die eine Qualifikation im Ausland erlangt haben, können diese gleichermaßen auf dem Arbeitsmarkt einbringen oder für eine Nachqualifikation geltend machen.

Zum einen zeigt sich, dass Zugewanderte Schwierigkeiten haben können, einen im Ausland erlangten Abschluss auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu platzieren. Zum anderen gibt es, zumindest theoretisch, auch neue Auffangmechanismen wie das BQFG, das unter bestimmten Voraussetzungen Zertifikate ›transferabel‹ macht. Die Verfahren des BQFG sind kompliziert, das Unterscheidungskriterium des Rechtsstatus stellt Ungleichheiten zwischen in der EU Qualifizierten und Drittstaatenqualifizierten her und interagiert mit dem spezifischen Aufenthaltsstatus und dem Herkunftsland der Bildung. Für Zugewanderte erscheinen insbesondere Anerkennungsdefizite problematisch sowie die Gefahr, im Niedriglohnbereich angestellt zu werden.

Es gibt zudem ›unsichtbare‹ Gruppen, wie zugewanderte Ehepartnerinnen, die vom Haushaltseinkommen abhängig sind, das sie selbst nicht qualifikationsadäquat erwirtschaften können. Die ›zusätzliche‹ Qualifikation, die sie benötigen (weil sie die Ausbildung/das Studium in Drittstaaten erworben haben), ist in hohem Maß eine fragile Lebenskonstellation. ›Unsichtbar‹ sind ebenso Studierende, die bspw. über Nebenjobs ein notwendiges Einkommen generieren, oder Menschen