

4.4 Wertschätzung durch Bildungsteilnahme: Modus der Anerkennung

Zu unterscheiden ist das Verfahren der beruflichen oder leistungsbezogenen ›Anerkennung‹ entsprechend dem geltenden Recht von der *Anerkennung* als weitreichenderem Modus der Integration auf verschiedenen Ebenen (vgl. Honneth 1994). *Anerkennung* als umfassendes Integrationsprinzip lässt sich nicht an Einzelerscheinungen (bspw. dem ›Zertifikat‹) festmachen – und daher sind Konzeptionierungen von Qualifizierung und Re-Qualifizierung als Handlung anders zu denken als unter der Prämisse der Akkumulation.

Danuta Wajsprych zeigt für sogenannte nicht traditionale Studierende¹⁶ in Polen, dass ein Hochschulabschluss maßgeblich zur »Wiederherstellung verlorenen Selbstvertrauens« (Wajsprych 2016:370) dienen kann. Dieses Selbstvertrauen lässt sich ebenso für Menschen beobachten, deren soziale Mobilität durch die räumliche Bewegung negativ beeinflusst wird: Eine erneute Bildungsteilnahme ist, wie das Beispiel aus der *bounded-agency*-Forschung zeigt, besser als die (soziale und rechtliche) Nicht-Anerkennung ausländischer Qualifikationen. An dieser Stelle tritt ein Unterscheidungsmoment zutage, das erstens verschiedene Arten von Mobilität sichtbar werden lässt und zweitens die Implikation der Bildung auf einen Prüfstand stellt, die sich nicht in eine Richtung (bspw. besser/höher oder schlechter/geringer) übersetzen lässt. Sprung bezeichnet ›Weiterbildung‹ (hier ausgehend von einem formalisierten Angebot, das auf einen nicht lizenzierten Beruf hinausläuft) in Anlehnung an Honneth, Bourdieu und die rassismuskritische Migrations- und Bildungsforschung als *Anerkennungskontext* und *Anerkennungshandeln* (vgl. Sprung 2011:262), in denen Anpassungsleistungen in einem Spektrum zwischen Eigensinn und Konformität angesiedelt werden können (ebd.:228). Dabei geht es vor allem um den Aspekt der *Wertschätzung*: Der Teilnahme an einem spezifischen Bildungsangebot geht die Verwehrung von Anerkennung der ›ausländischen‹ Qualifikation voraus, die mit der *rechtlichen Anerkennung* (vgl. Kapitel 3.5) bzw. ihrer Missachtung nur bedingt kompensiert wird.¹⁷ Aus diesem Zusammenspiel ergeben sich für Migrant:innen spezifische Ein- und Ausschlüsse, die im Kontext eines wohlfahrts-

16 In Anlehnung an Susan Choy (2002) sind das Studierende, die bspw. ein Studium ›verspätet‹ (mit längerer Unterbrechung nach dem Schulabschluss) aufnehmen oder die andere Personen finanziell unterstützen (vgl. Wajsprych 2016:367). Für den deutschen Bildungskontext finden sich Definitionen, die sich auf den ›zweiten Bildungsweg‹ beziehen oder familiäre Verhältnisse berücksichtigen (vgl. Teichler/Wolter 2004:71f.).

17 Axel Honneth entwickelt die Anerkennungstheorie auf Grundlage der Auseinandersetzung mit Hegels Sittlichkeitskonzept und Meads Identitätstheorie. Bei den drei Sphären der Anerkennung – Liebe, Recht und Wertschätzung – handelt es sich um »institutionell verankerte Interaktionsmuster« (Schmidt am Busch 2004:93), die Personen gesellschaftlich einbinden: durch die Familie, den Rechtsstaat und das Leistungsprinzip in neoliberalen Arbeits- und Marktverhältnissen.

staatlichen, aber stratifizierten ausgerichteten Nationalstaats Handeln begrenzen, aber Partizipation¹⁸ durch Bildung prinzipiell in Aussicht stellen.

Im dritten Kapitel wurde festgehalten, dass die Teilnahme an Weiterbildung für Zugewanderte einerseits beschränkt ist, dass sich aber andererseits spezifizierte Formen und darüber hinaus auch Quasi-Determinismen finden, warum eine Person, die mit einer ›ausländischen‹ Qualifikation nach Deutschland zieht, an Bildung im Erwachsenenalter teilnimmt. Bildungsteilnahmen konstituieren sich als eine von außen herangetragene *Anpassungsleistung*, die – mit Shmuel N. Eisenstadt (1954)¹⁹ gesprochen – erfüllt oder nicht erfüllt wird bzw. nicht erfüllt werden kann. In der Forschung werden nicht nur die Subjekte als Anpassungsadressat:innen in den Blick genommen, sondern auch die Bildungsräume selbst, die migrationssensibel und rassismuskritisch gestalten werden, Bedingungen einer neuen Professionalität an die Einrichtungen und die Akteur:innen herantragen und nicht die Defizitannahme von Zielgruppen, bspw. Migrant:innen, Frauen, Berufs(wieder)einstieger:innen, voranstellen. Weiterbildung trägt dann »durch Informations- und Reflektionsangebote zur Handlungsfähigkeit von Gesellschaftsmitgliedern – verstanden als politische Subjekte –« (Sprung 2011:302) bei.

Anerkennungshandeln im Weiterbildungskontext fungiert in diesem Sinne einerseits als Aufrechterhaltung einer prinzipiell restriktiven Handlungsfähigkeit. Andererseits ermöglicht sie Zugehörigkeit und macht damit auch Partizipation erfahrbar. In der Ausrichtung des Lernens im Erwachsenenalter adressiert *Anerkennung* jedoch weder nur die Sphäre des Rechts (bspw. die ›Gleichwertigkeit‹, die Arbeitserlaubnis) oder nur die Sphäre der Wertschätzung (bspw. den Zugang zu einer gut bezahlten, qualifikationsadäquaten Arbeitsstelle), sondern vielmehr die ganze Person als solche. Die Auseinandersetzung mit Weiterbildungskontexten

18 Zu den bekanntesten Auseinandersetzungen mit transnationaler Mobilität und den Potenzialen rechtlicher und sozialer Wertschätzung im Kontext der Bildung Erwachsener zählen die Beiträge von Shibao Guo. In seinem Artikel *Toward cognitive justice* (2010) konstatiert Guo, dass Migration und Globalisierung, sich gegenseitig verstärkend, auch das Konzept des *Lebenslangen Lernens* vor neue Herausforderungen stellen. Bisher seien Fragen der ›ethnokulturellen‹ Diversität kaum beantwortet und Ansätze weiterhin Defizitannahmen verhaftet (vgl. Guo 2010:162). Guo plädiert, unter Bezugnahme auf Jennifer Chan-Tibergien (2004) sowie Gale/Densmore (2000), für eine Ausweitung der sozialen Gerechtigkeit in Form der Beteiligung und Demokratisierung von Bildungsprozessen, die Wissensbestände anerkennt und auch qua (formaler) Mitgliedschaft (*membership*) inkludiert (Guo 2010:164). Staatsbürgerschaft (*citizenship*) wird inklusiv und pluralistisch verstanden und Lehrangebote sollten sich nicht an Defiziten ausrichten, so der Appell. Dazu gehören das Wissen über die Positionierung der Lernenden und demokratische Bildungskonzepte.

19 »Die Immigranten müssen in ihrem Anpassungsprozess mit Schwierigkeiten rechnen, nicht weil ihnen die Bereitschaft zur Anpassung fehlt, sondern weil ihnen die Chancen für diese Anpassungsleistung verweigert werden können.« (Han 2016:45)

führt zwangsläufig zu einem weiteren Begriff: dem Lebenslangen Lernen als Praxis, Postulat und Handlungsmodus.

4.5 Lebenslanges Lernen: Modus der Entgrenzung

Lebenslanges Lernen stellt auf der einen Seite ein bildungspolitisch motiviertes Programm dar, das in seinem Entstehungszusammenhang zu betrachten ist und über technische Aspekte des Lernens hinausgeht. Auf der anderen Seite findet sich die pädagogische/erziehungswissenschaftliche Konzeptionierung²⁰ in einem erweiterten Kompetenzbegriff wieder (vgl. Herzberg/Truschkat 2009:111). Erfahrung ist Lernen, und Biografie ist, als Prozess gedacht, dahingehend die Kumulation des Selbstverhältnisses, mit dem Menschen mit der Welt in Beziehung stehen. Lebenslanges Lernen als Notwendigkeit und Bereitschaft lässt sich als internalisierter gesellschaftlicher Anforderung sehen: Weiterbildungsanforderungen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998) sind so nur ein Teil einer umfassenderen Programmatik. Worauf bezieht sich diese Programmatik?

Hintergrund ist die Diagnose, dass ein beschleunigter sozialer Wandel, Umbrüche und Transformationen zur (zivilen) Bewältigung auf Seiten der gesellschaftlichen Akteure Kompetenzen und Flexibilität erfordern, die nicht mehr im Tempo und in den institutionalisierten Formen ›traditioneller‹ Bildungsprozesse erworben werden können. (Alheit/Dausien 2017:6)

Lebenslanges Lernen ist dabei in Peter Alheits und Bettina Dausiens Verständnis keineswegs auf nonformale, informelle oder zivilgesellschaftliche Bildungsprozesse beschränkt. Im Gegenteil sind und waren auch (formale, betriebliche und außerbetriebliche) Weiterbildungen Teil des ›agenda settings‹: zum einen, weil sie auf Kompetenzen aufbauen, die in institutionalisierten Bildungsprozessen erworben wurden (vgl. kritisch Baethge et al. 2003:26), zum anderen, weil sie neue ›Bildungswege‹ ermöglichen und zugleich erfordern (vgl. Böhmer 2017). Daher bleibt das Spannungsverhältnis zwischen dem institutionalisierten Lebenslauf mit klar abgrenzbaren Bildungs-, Arbeits- und Ruheetappen (vgl. Kohli 1985) einerseits und neuen Anforderungen an Flexibilität andererseits bestehen (vgl. Alheit/Dausien 2017:7ff.).

²⁰ Christiane Hof (2009) unterscheidet diese Konzeptionierung hinsichtlich dreier Ausdehnungen: der zeitlichen, der räumlichen und der inhaltlichen Dimensionierung. Im Folgenden beziehe ich mich weitgehend auf die biografietheoretische Konzeptionierung, die alle drei Dimensionen tangiert, und übergeordnet einen ›Lernhabitus‹ (vgl. Herzberg 2006), der unter Bezugnahme auf Bourdieu Lernprozesse »zwischen den Polen Subjekt und Struktur« (ebd.:20) zu erfassen versucht.