

7.2 Rekonstruktionen der Grenzziehungen im bildungsbiografischen Zusammenhang

Die *Nivellierung* entlang der Bildungsart und Zertifikatsherkunftsstaaten, die Annahme der *aufgehobenen Differenz* der Hochschulbildung für alle mit HZB, die *Hilfe zur Selbsthilfe* von Berufseinsteiger:innen und die *Mehrfachanforderung* durch eine Vervielfachung des Angebotsrahmens für junge, ausländische Auszubildende in Deutschland verdeutlichen die organisationalen Wirkungsweisen der Bildungskontexte. Nun geht es um konkrete Wechselwirkungen zwischen Ungleichheit tragenden Kategorien, d.h. die prozessuale Konstitution sowie ihre Verwischung von Grenzen über die Bildungskontexte hinaus. Erst hier zeigen sich umfassendere Ordnungsprinzipien in ihrer konkreten Auswirkung, zu denen auch das Normalitätsverständnis in einer national beschränkten Gesellschaft, die Art der Zugehörigkeit in Bildung, die individualisiert-institutionellen Strategien sowie die Rekonstruktion der erneuten Bildungsteilnahme als *Re-Qualifizierung* gehören.

Eine der machtvollsten, vorgelagerten Grenzen, mit der ›ausländisch‹ Qualifizierte konfrontiert sind, ist die Ungleichwertigkeit von Qualifikationen, die sich nicht allein an Formalia bemessen lässt. Als Illustration für einen durchaus verbreiteten Diskurs kann Jures* Aussage angeführt werden, dass der:die Migrant:in ›nicht die gleichen Chancen hat‹ oder, wie im Falle anderer, dass das ›Deutsch verbessert werden müsse‹. Diese Aussagen sind subjektivierungsrelevant, selbst wenn sie nicht ausgesprochen werden: Wüssten die Befragten nicht um die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb, würden sie nicht (oder nicht erneut) an einem qualifikationsrelevanten Bildungsangebot teilnehmen. Die sinnhafte Konstruktion hat aber sowohl eine strukturelle Grundlage als auch eine subjektive Deutung: Die Grundlage ist die Schlechterstellung von Zugewanderten in Deutschland, z.B. bei Fragen des Aufenthalts, beim Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten oder zu qualifizierter Arbeit. In der subjektiven Deutung wird der Umgang damit und die Frage nach Strategien, die Menschen, die potenziell schlechter gestellt sind, an den Tag legen, um ihr zu entgehen oder diese abzumildern (vgl. Kapitel 4), deutlich. Insofern lässt sich die Teilnahme an einem qualifikationsrelevanten Bildungsangebot als eine relationale Form der *Veränderungsleistung* fassen, mit der Zugewanderte agieren und auf die sie reagieren, um als ›satisfaktionsfähig‹ angesehen zu werden, d.h., um ihre Chance auf eine spätere Anstellung in einer qualifizierten/qualifikationsadäquaten Beschäftigung zu steigern.

Im Folgenden werden fallübergreifend weitere zentrale ungleiche Positionierungen bestimmt, die als Grenzziehungen verstanden werden können. Dazu gehören die Wechselwirkungen der Staatsbürgerschaft (1), des Alter (2) und des Geschlecht (3) mit einer erneuten Bildungsteilnahme. Darüber hinaus sind noch weitere Wechselwirkungen identifizierbar, die sich biografisch als Sicherheit und Aufstiegsbestrebungen (4) rahmen lassen, die allerdings auch vor der Folie der Prekari-

sierung ausländischer Arbeitskraft (5) zu sehen sind. Wie festgestellt wurde, bleibt jedoch der Zugang zum Arbeitsmarkt punktuell verwehrt (6). Einige Teilnehmende haben Erfahrungen mit expliziter Diskriminierung (7), die sich in Bildungs- und Alltagsräumen zeigt. Bei der Bildungsteilnahme manifestiert sich in einigen Fällen der verwehrt Arbeitsmarktzugang (8), ferner spielt auch die vorausgehende Bildung im Vergleich eine wichtige Rolle (9). Ich schließe die Ausführungen mit der übergreifenden Positionierungsbestimmung, nämlich, dass eine genuin transnationale Bestrebung für die Befragten mit potenziellen Gefahren einhergeht (10).

(1) Wechselwirkung zwischen Aufenthaltsstatus, Staatsbürgerschaft und Bildungsteilnahme

Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus finden sich sehr selten bis kaum in den ausgewählten Bildungsformen. Die Unterscheidung verläuft zwischen EU- und Nicht-EU-Ländern. Die Befragten sind in der Mehrheit EU-Bürger:innen bzw. diesen gleichgestellt. In allen Fällen handelt es sich nicht um *marginens* (vgl. Mohr 2007), also gänzlich ›Ausgeschlossene‹. Allerdings gehen die behandelten Fälle als Quasi-Staatsbürger:innen Deutschlands auch nicht in *citizens* auf. Vielmehr manifestiert sich hier ein *denizen*-Status: *Denizen* haben vollen Zugang zum Arbeitsmarkt und zum Bildungssystem und haben Ähnlichkeiten mit Staatsbürger:innen (vgl. Mohr 2007:94; Castles/Davidson 2000:94), jedoch treten Differenzierung und Stratifizierung von Staatsbürgerschaft hierarchisch und ambivalent in Erscheinung.

Besonders deutlich wird dieser Status bei den nachziehenden Ehegattinnen unter den Befragten. Der gesicherte Aufenthaltsstatus von Familiennachzügler:innen, in diesem Fall mit deutschen Staatsbürger:innen (oder diesen gleichgestellten) Verheirateten, erscheint für sich genommen unproblematisch. Jedoch ist damit der Aufenthalt rechtlich maßgeblich an eine Partnerschaft gebunden (es dauert drei Jahre, bis ein:e Ehegatt:in einen eigenständigen Titel erlangt), die diesen erst herstellt und mit der Zeit verstetigt. Dies heißt nicht, dass die Ehe strategisch zu Aufenthaltswegen eingegangen würde, sondern umgekehrt: Die Ehe führt erst zu der Bereitschaft eines längeren Aufenthalts und der Aufenthalt in gewisser Weise auch zu einer Notwendigkeit der Erwerbsarbeit. Dies ist sowohl bei Frau Miler*, Rafaela* als auch Anong* der Fall.

Der Aufenthaltsstatus zu Studienzwecken von Hasim* erscheint, von außen betrachtet, am fragilsten. Um das Studentenvisum zu behalten, müssen sowohl prüfungsbezogene als auch finanzielle Leistungen erbracht werden, die er mithilfe seiner Arbeit und der Unterstützung der Familie aufbringt. In Hasims* Fall handelt es sich um eine relativ stabile Konstruktion, die in anderen Konstellationen deutlich prekärer aussehen kann.

Ausgehend vom EU-Freizügigkeitsgesetz erscheint der Aufenthalt in Deutschland für EU-Bürger:innen wie Paola*, Tatjana* und Jure* zunächst unproblematisch. Sie und ihnen gleichgestellte Drittstaatenangehörige wie Fina* können dauerhaft in Deutschland wohnen und arbeiten. Hier wirken jedoch Diskurse innerhalb einer ökonomisch ungleichgewichtigen EU, die die Zuwanderung von EU-Bürger:innen aus osteuropäischen und teils auch südeuropäischen Ländern als problematisch beschreiben. Das ökonomische Ungleichgewicht innerhalb der EU ist Ausgangspunkt der innereuropäischen Mobilität insgesamt. Zugleich ist die Immigration nach Deutschland auch der Grund für die Teilnahme an einem Bildungsangebot. Bei Paola* und Fina*, die zum Zeitpunkt des Interviews erst relativ kurz in Deutschland sind und deren Bildungsprogramm in Teilen problematisch wirkt, ist ein langfristiger Aufenthalt alles andere als sicher. Nicht der Aufenthaltsstatus per se ist das Problem, sondern die konkrete Verstrickung anderer ungleichheitsrelevanter Zuschreibungen und Internalisierungen, die erst die *Positionierung* als qualifizierte oder nicht qualifizierte Zugewanderte erscheinen lassen.²

(2) Wechselwirkung zwischen Alter und Bildungsteilnahme

Begreift man das Alter, in dem Bildung stattfinden soll, als eine Norm, die auf weiten Strecken institutionalisiert ist, auch wenn sie sich teilweise in einem Prozess der *Deinstitutionalisierung* befindet, so ist zu fragen, wie diese Norm zur Geltung kommt. Paola* sagt in Bezug auf das Studium, dass »die Gesellschaft« an der Altersnorm und somit ihrer Gültigkeit in einem national beschränkten Kontext mitwirke. Manifeste *altersbezogene Grenzziehungen* haben eine juristische und eine ideelle Schlagseite. Juristisch findet sie sich in Bestimmungen zur Ausbildungsförderung beim BAföG. An der je nach Gesetz variierenden Definition von »Jugend« oder »jungen Erwachsenen« zeigt sich die Bedeutung von Altersnormen bei der Rekrutierung für das Mobilitätsprogramm (Kapitel 6.1). Die Altersvorgaben in dem Programm werden aber auch flexibel gehandhabt und ältere Teilnehmer:innen zugelassen.

Ideell wird die Altersnorm im konkreten Vergleich dazu ersichtlich, was wann wie geleistet werden sollte. Jure* stellt den Bezug zur Altersnorm seiner eigenen Erzählung voran und erklärt sie vor dem Hintergrund seiner Zugehörigkeit zur *Arbeiter:innenklasse*: Der erschwerte Einstieg in das Studium in Slowenien führte letztendlich zu weitreichenderen biografischen »Verzögerungen«, in Deutschland multipliziert sich die Statuspassage für ihn als EU-Bürger. In der Konsequenz rationalisiert Jure* sein erneutes Studium in Deutschland. Den Verzögerungen be-

2 Der Aufenthalt ist motivationsbezogen und rechtlich nicht immer deckungsgleich oder gleichbleibend. Migrations- und Bleibemotive verändern sich (vgl. Weiß/Nohl 2012). In einigen der Fälle ist davon auszugehen, dass sich auch der rechtliche Aufenthalt verändert, z.B. wenn jemand von einer befristeten zu einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis gelangt oder die deutsche Staatsbürgerschaft annimmt.

gegnert er mit einer selektiven Grenzüberschreitung, indem er sich insbesondere mit Jüngeren anfreundet. Aber nicht nur die Personen sind jünger, sondern auch die Dauer der Freundschaften an sich ist kürzer. Letztendlich lässt sich seine Immigration nach Deutschland damit begründen, dass er der Altersnorm in seinem universitären Umfeld keine allzu hohe Bedeutung zuschreibt.

Auch Fina* führt die Problematik der Altersnorm an. Mit der Migration nach Spanien wurden für sie neue Möglichkeitsräume geschaffen, um Bildungsphasen zu verlängern. Die spätere Bildung konfligiert jedoch sehr konkret mit Möglichkeiten der sozialen oder finanziellen Unterstützung. Die Verbindung von Lernen und Bildung mit bezahlter Arbeit erlebt sie als ermächtigend. Die berufliche und die nicht berufsbezogene Lebenslaufnorm von Bildung als Statuspassage stehen jedoch im Spannungsverhältnis mit anderen Anforderungen wie z.B. der Versorgung von Kindern. Die Befragten problematisieren ihr Alter und ihre Stellung in der deutschen Gesellschaft im Hinblick auf die Verortung des Bildungszertifikats in einem transnational-national beschränkten Raum und antizipieren ökonomische ›Prekaritätsfallen‹.

(3) Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Bildungsteilnahme

Dass schon beider Rekrutierung von Interviewpartner:innen mehr Frauen als Männer vorgefunden wurden, ist einerseits vor dem Hintergrund der Vergeschlechtlichung bestimmter Migrationsformen (Arbeits- und Bildungsmigration im Bereich Pflege, Migration zum Zweck der Familiengründung) und spezifischer Berufsfelder (der Alten- und Krankenpflege) zu sehen, andererseits im Hinblick auf die im Vergleich zu Männern geringere Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt. Formen der *geschlechterbezogenen Grenzziehung* zeigen sich insbesondere in der Vereinbarkeitsproblematik: Einige Teilnehmende erfahren diese direkt, wenn sie Kinder betreuen, andere antizipieren die Gründung einer Familie und beziehen in ihren zukünftigen Selbstentwurf die Gleichzeitigkeit von Kindererziehung und bezahlter Tätigkeit ein. So reflektiert etwa Tatjana*, die selbst keine Kinder hat, prospektiv das Problem dieser Gleichzeitigkeit und wendet sich von einer ganzen Branche ab, für die sie einen gleichwertigen Berufsabschluss mitbringt. Hier zeigen sich *professionsbezogene Grenzziehungen*, die das Entfliehen aus einer prekarierten Lage mit einer Bildungsteilnahme verbinden.

Nicht prospektiv, sondern unmittelbar alltagsrelevant ist eine *professionsbezogene Grenzziehung* für Frau Miler* und Rafaela*, die, ebenso wie Paola*, Kinder haben. Die Vereinbarkeit von Kindererziehung und Teilnahme an einem Bildungsangebot wird einerseits zur Zeitfrage: Perspektivisch möchten beide in Teilzeit arbeiten. Es wird aber auch zu einer Frage der Tätigkeit selbst, und auf diese Weise verdoppelt sich das *Wie* der Arbeit: Rafaela*, die in Brasilien studiert hat und die ebenso wie Frau Miler* langjährige Arbeitserfahrung als Stationsleiterin hat, wird mit

der ›Anerkennung‹ de facto degradiert. In ihren Herkunftsländern erschien die Kinderbetreuung prinzipiell vereinbar mit der Tätigkeit, worauf sie indirekt verweisen, indem sie von Arbeitszeiten sprechen. In Deutschland verlagert sich Frau Milers* Arbeitsbereich durch die Pflege ihres Kindes in den privaten Raum und in diesem Fall auch ins *Unsichtbare*. Ausgehend von einer Diskriminierungserfahrung im erweiterten Kontext ihres Ausbildungsberufs (als noch nicht anerkannte Krankenschwester mit ihrem kranken Kind in einem ›deutschen Krankenhaus‹) wendet Frau Miler*, trotz der Aussicht auf eine Anstellung, einen Großteil ihrer (Arbeits-)Kraft zu Hause bei ihrem kranken Kind auf. Als einzige von den drei Müttern erfährt sie kaum Unterstützung durch Verwandte.

(4) Herzustellende Sicherheit und Bedingungen des Aufstiegs

Am Anfang dieser Arbeit wurde eine klassenbezogene Dimension angeführt, die sich durch ein ›Dazwischen‹ auszeichnet – die befragten Zugewanderten können weder als privilegiert noch als marginalisiert bezeichnet werden. Diese Stellung ergibt sich im Zusammenspiel ökonomischer und rechtlicher Dimensionen, die bei den Befragten sowohl im Herkunftsland als auch in Deutschland auf eine relative Sicherheit verweisen, selbst wenn es Phasen eklatanter Prekarisierung gab. Die Bildungsaspiration wurde in den Fällen der Befragten trotz der Präsenz prekärer Arbeitsverhältnisse aufrechterhalten und die Frage ist, unter welchen Voraussetzungen dies geschieht. Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit eine umfassende transnationale Milieu-Analyse ausbleiben muss, so erhärtet sich dennoch der Eindruck, dass sich das Postulat ›Aufstieg durch Bildung‹ als Narrativ durch viele Lebensgeschichten zieht und nachhaltig den Blick auf die Arbeit und ihre Bedingungen prägt. Bei einigen der hier vorgestellten Fälle zeichnet sich eine ›Aufstiegsorientierung‹ ab, die im Migrationsprozess unter anderen Voraussetzungen fortgeführt wird. Sie äußert sich aber aufgrund der diskutierten Hürden nicht dadurch, dass versucht wird, nahtlos an das bereits Erreichte anzuschließen, sondern dieses zu ›aktualisieren‹. Tatjana* und Jure* entscheiden sich nicht für ein ›nächst-höheres‹ Studium (bspw. einen Master oder eine Promotion), sie suchen vielmehr nach einer Vergewisserung mit dem bereits Geleisteten und führen an, sich über ihre Grenzen (in der Positioniertheit als ›Lernende:r‹ oder ›Migrant:in‹) bewusst zu sein. Anong* kann formell nicht einfach weiterstudieren, da ihr thailändischer Abschluss, obwohl einem nicht reglementierten Bereich zuzuordnen, in Deutschland nicht umfänglich berücksichtigt wurde. Im Fall, dass sie bei einem internationalen Konzern beschäftigt gewesen wäre, hätte sie aber unter Umständen eine ›transnationale Karriere‹ realisieren können, bei der nicht der Studienabschluss, sondern die berufliche Position grenzüberschreitend fortgeführt wird. Sie weiß, dass diese Möglichkeit zumindest hypothetisch besteht, was sich auch darin zeigt, dass sie

die Bildungs- und Arbeitsaspiration als ersten Migrationsgrund anführt, noch vor der ›Migration durch Heirat‹.

Fina* und Paola* hätten unter bestimmten Voraussetzungen an ihre vormaligen Ausbildungen anschließen und sich in diesen Feldern ›professionalisieren‹ können. Paola* bricht jedoch das Studium in Spanien ab, Fina* erteilt dem elterlichen Betrieb in Kolumbien und den unsicheren Arbeitsverhältnissen in Spanien eine Absage. Hasims* Eltern können als Beispiel dafür dienen, wie die Familie Bildungsorientierung und Mobilität in Form der ›Aufstiegsmöglichkeit‹ wegweisend unterstützt. Wie auch in anderen Fällen, lässt sich hier von einer Situierung ›in und aus der Mitte‹ sprechen, die für Rafaela* und Frau Miler* bereits in Deutschland zutrifft. Zwar müssen Kredite abgezahlt werden, die ›Not‹ ist jedoch nicht so groß, dass sie jedwede Arbeit annehmen, wie Fina* und Paola* in Spanien. Das Absolvieren einer Re-Zertifizierung schafft Sicherheit, Rafaela* und Frau Miler* bauen jedoch vor allem auch auf eine Sicherheit, die dadurch gewährleistet ist, dass sie es sich ›leisten‹ können, an einem Bildungsangebot teilzunehmen. Sie bewegen sich parallel zum Arbeitsmarkt und würden erst dann eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, wenn sie die angleichende Bildungsmaßnahme absolviert haben. Multidimensionale Aufstiegsbestrebungen sind durch Strukturen – wie ökonomische und familienbezogene Sicherheit – individuell zu gewährleisten. Das heißt, dass die Subjekte selbst an den Bedingungen mitarbeiten, dass sie Hürden und Hemmnisse aus dem Weg räumen, um an Bildung teilzunehmen oder qualifizierte Arbeit aufzunehmen. An manchen Stellen zeigen sich *Habitus-Struktur-Konflikte* (Schmitt 2010), die ausgehend von einer Vergegenwärtigung sozialer Ungleichheit zu denken sind. Sie hängen maßgeblich von *Aspiration* und *Information* ab, die die Zugewanderten selbst mitbringen bzw. einholen müssen. Nur diese Kombination ökonomischer und habituellder Voraussetzungen verhindert ein Abdriften in eine Prekarität, die für alle als Negativfolie präsent ist: Tatjana* vergleicht sich mit der abgehängten Jugend in Lettland; sie sieht ihre putzende Mutter und sich selbst im Spiegel einer Nicht-Vereinbarkeit zwischen (schlecht bezahltem) Beruf und (zeitlich intensiver) Familie. Jure* hat selbst im Niedriglohnsektor in Slowenien und in Deutschland gearbeitet. Hasim* hat Erfahrungen mit Ausbeutung in Ägypten und *Entgrenzung* in Deutschland. Fina* musste unter widrigen Bedingungen im elterlichen Betrieb in Kolumbien und später in der Gastronomie in Spanien arbeiten. Paola* war in Spanien mit der Mehrfachbelastung konfrontiert, die sie in Deutschland vor einem Abbruch der Ausbildung zurückschrecken lässt. Frau Miler* und Rafaela* haben im ukrainischen Krankenhaus bzw. der brasilianischen Strafanstalt die ›schmutzige‹ Arbeit ihrer Kolleg:innen beobachtet und sehen dieses Szenario in Deutschland als vergleichbare Bedrohung, der es zu entgehen gilt.

(5) Prekarisierung ›ausländischer‹ Arbeitskraft

Einerseits ist die *Erfahrung der Prekarität* kein nachgelagerter Grund, ein Land zu verlassen. Andererseits zeigen sich aber Bildungsaspirationen und *bildungsbezogene Grenzziehung*: Die Norm, ein Studium zu absolvieren, bleibt bei Paola* aufrecht, sie kann sie aber nirgendwo realisieren. Die Ausbildung in Deutschland erscheint als geeigneter Weg, Bildung und Arbeit zu verknüpfen. Die Fragilität dieser Konstruktion wird in dem Moment in Erinnerung gerufen, als ihr Praktikumsgeber ihr anbietet, das Ausbildungsverhältnis zugunsten einer prekarierten Beschäftigung als ungelernte Altenpflegerin aufzugeben. Dass sie dem nicht nachkommt, ist letztendlich (wahl-)verwandtschaftlichen *Netzwerken* zu verdanken: der (ökonomischen und ideellen) Fürsorgeverpflichtung gegenüber ihrer Tochter und dem Rat einer früheren Lehrerin, sich nicht auf das Angebot einzulassen. Fina* ist ebenso wie Paola* bereits in Spanien mit Ausbeutung konfrontiert, der sie nicht mit einer Rückkehr nach Kolumbien, sondern mit Bildung begegnet, letztendlich mit einer Strategie, die stark individualisiert erscheint. Laut ihrer Erzählung bleibt sie allein in Spanien zurück und hält gleichzeitig an einer optimistischen Leistungsbereitschaft fest, die über (nationalstaatliche) Grenzen hinweg bestehen bleibt. Dieser Modus ist überlebenswichtig, da er maßgeblich das Wohl aufrechterhält und mit beiträgt zu einer als positiv bewerteten räumlichen Mobilität. Fina* musste in Spanien erst arbeiten, um einen gesicherten Aufenthaltsstatus zu bekommen.

Tatjana* hat zwar keine räumlich-vergleichbare Migrationserfahrung vorzuweisen, bevor sie nach Deutschland kommt, doch sie erlebt früh die Aberkennung von Zugehörigkeit in einer Transformationsgesellschaft, die sprachlich-juristisch-kulturelle Zuordnungen (›russische Minderheit‹) neu verhandelt, Bildungsinstitutionen neu aufstellt und zugunsten der Mehrheit umstrukturiert. Hier zeigt sich eine Zuordnung – und letztendlich *ethnische Grenzziehung* –, an der sie selbst als sich ›Russisch-Fühlende‹ aktiv symbolisch mitarbeitet. Sie formuliert ausgehend von ihren Beobachtungen eine nationalstaatlich begrenzte Zukunftslosigkeit. Diese zeigt sich ihrer Darstellung zufolge als generationenübergreifender Modus der materiellen Verarmung und kulturell gefassten Verrohung. Hatte sie in Lettland in eine nicht näher definierte Zukunft investiert und kann diese Investition in Form ihrer (EU-)Zeugnisse in Deutschland nachweisen, so verweisen sie Arbeitsvermittlung und Arbeitgeber:innen auf eine niedrigere Berufsposition, die die auf ein konkretes Berufsbild abgestimmte berufliche Ausbildung (Köchin) vor das allgemeinere Studium (der Wirtschaftswissenschaften) stellt.

(6) Integration ... in den Betrieb?

Wenngleich für einige der Befragten die Bildungsteilnahme ein *Moratorium* (vgl. Bremer et al. 2015) darstellt, so ist die Frage, wie und auf was eigentlich die beruflichen Aspekte der Teilnahme an dem jeweiligen Bildungsangebot zielen. Man

könnte anführen, dass es sich um eine der erhofften Berufsausübung vorgelagerte Praxis handelt, die letztendlich auf eine Inklusion in einen Arbeitsbereich abzielt. Gerade dort, wo die berufliche Tätigkeit wesentlich von informellen Aspekten getragen wird, fehlt es an Praxis. Dieser Sachverhalt wird selbst von einer Kursleiterin in kritischer Weise aufgegriffen (vgl. Kapitel 5.2) und gilt insbesondere für den Brückenkurs. Dies heißt nicht, dass die Teilnahme als sinnlos oder gar als hinderlich wahrgenommen wird, um tatsächlich in ein qualifikationsadäquates Beschäftigungsverhältnis zu gelangen. Im Gegenteil bietet der Kurs eine der wenigen Möglichkeiten, zumindest ansatzweise Handlungsfähigkeit bezogen auf das studierte Fach aufrechtzuerhalten und, davon ausgehend, auch ein unter Umständen bereits verlorenes Selbstbewusstsein zu reaktivieren (vgl. Sprung 2011; Wajsprych 2016). Neben dieser ideellen Funktion, bspw. des Brückenkurses, tritt hier eine wesentliche Neuerung in Erscheinung, die ursprünglich dazu gedacht war, Prekarisierung und Ausbeutung durch unbezahlte Praktika entgegenzuwirken: die Anpassung von Praktikumsleistungen an den Mindestlohn. Dieser gilt nicht für eingeschriebene Studierende mit Praktikumspflicht, freiwillige Praktikant:innen müssen hingegen mit dem Mindestlohn vergütet werden. Für Anong* und Tatjana* ist es daher schwer bis unmöglich, eine Gelegenheit zur Erprobung ihrer Kompetenzen im Rahmen eines freiwilligen Betriebspraktikums zu erhalten. Ebenso finden sie keine sozialversicherungspflichtige Anstellung. Für die Arbeitsagentur gelten sie wahlweise als Ehepartnerin oder als ausgebildete Köchin, beides Zuweisungen, mit denen sie sich nicht zufriedengeben.

Aber auch wenn eine bezahlte Tätigkeit wesentlicher Bestandteil des Ausbildungsprogramms ist, so heißt dies nicht, dass es dadurch zwangsläufig zu einer umfassenden Wertschätzung kommt. Dies lässt sich bei Paola* und Fina* beobachten: Bezogen auf ihren Umgang mit Patient:innen verweisen sie nicht auf Unterstützung durch die Berufsschule, Kolleg:innen, Ausbildungsleiter:innen oder Vertreter:innen der Bildungsträger, sondern auf Impulse aus ihrem unmittelbaren Nahumfeld, auf das sie angesichts enger Personalschlüssel bauen müssen. Vielmehr verschwimmt in der Tätigkeit das Nähe-Distanz-Verhältnis durch die unmittelbare Arbeitsbelastung in Einheit mit dem Alleinsein in besonders herausfordernden Situationen, nämlich dem Umgang mit dementen Bewohner:innen, denen sie sich sowohl professionell wie emotional verpflichtet sehen.

Frau Miler* erfährt im Zuge der Behandlung ihrer Tochter eine umfassende Desintegration *durch* eine Organisation, in der sie sich als Mutter einer Patientin und nicht als Angestellte wiederfindet. Sie wird verwiesen auf die Rolle einer »ausländischen Mutter«, die keinerlei Kompetenz habe, und erfährt zugleich eine fachliche Degradierung. Die ethnisierte Zuweisung, sie solle zurück in ihr Heimatland gehen, um dort ihr Kind behandeln zu lassen, erlebt sie als tiefen Einschnitt in ihr berufliches Selbstverständnis.

(7) Rassifizierte Diskriminierung

Offene Diskriminierung spielt sowohl inner- als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen eine große Rolle, wenngleich hier graduell unterschieden werden muss. Es ist, wie bereits an früherer Stelle ausgeführt, nicht davon auszugehen, dass es sich meistens um offene Beleidigungen oder gar körperliche Angriffe handelt, mit denen Menschen konfrontiert sind. Auch die Kumulation kleiner Ereignisse und unterschwelliger abwertender Adressierungen hat gravierende Auswirkungen. Als Beispiel können sowohl Hasims* Schilderung der Situation(en) in öffentlichen Verkehrsmitteln als auch Anongs* frühe Erfahrung der impliziten Anrufung als ›asiatische Lernende‹ gelten. In beiden Fällen wird das Selbstverständnis grundlegend infrage gestellt, indem Gruppenzugehörigkeiten sowohl in Bezug auf das Verhalten als auch das Aussehen auf abwertende Art und Weise miteinander verbunden werden. Die beiden entwickeln unterschiedliche Strategien, damit umzugehen. Während Anong* versucht, sich der proklamierten Defizite (sie müsse ›spontaner‹ werden, sich mehr mündlich beteiligen und ihre eigene Meinung sagen) anzunehmen, entwickelt Hasim* reflexive Strategien, die als Teil des sich entwickelnden beruflichen Verständnisses als Sozialpädagoge angesehen werden können. Ausgehend von dem Ereignis der ›Kölner Silvesternacht‹ bezieht er eine rassifizierte Kategorie als Fremdprojektion auf sich selbst. Er spiegelt diese im Lichte mangelnder oder begrenzter Informiertheit der sich rassistisch Äußernenden oder implizit Handelnden und stellt diesen ein pädagogisches Konzept entgegen, das sowohl auf Konfrontation als auch auf Begegnung und Aufklärung baut. Dass dieses Konzept durchaus etwas Trennendes haben kann, formuliert Hasim* als Schnittstellenarbeiter der Sozialen Arbeit angesichts mangelnder Ressourcen und diffuser Zuständigkeiten: In diesem Fall findet er sich in der Situation, minderjährigen Geflüchteten spezifizierte Regeln zu vermitteln. Hier zeigt sich eine grundlegende *Grenzziehung* im Gefüge der *Hierarchisierung von Zuwanderung* im Allgemeinen, die auf Migrationsmotive und mannigfaltige Ungleichheitsrelationen in verschiedenen Kontexten baut: den privilegierten *Bildungsmigrant:innen*, denen Zugehörigkeit an der ›deutschen‹ Universität begrenzt zugestanden wird, und den *Fluchtmigrant:innen*, die an das untere Ende der sozialen Hierarchie verwiesen werden und an denen Verteilungsfragen um Basisgüter (Essen, Internet, Geld) verhandelt werden.

Anong* hingegen arbeitet mit Kategorien auf eine Weise, die eine für sie nicht immer ganz unproblematische Zugkraft entwickelt: Für sie kumulieren Erfahrungen von Abwertung und der gleichzeitige Mangel an Feedback auf nicht erfolgreiche Bewerbungen als ausgeprägtes, selbstattestiertes Sprachdefizit, das nur im Nahbereich aufgelöst und damit letztendlich bestätigt wird. Sie interpretiert die Erfahrung des verweigerten Arbeitsmarktzugangs trotz Teilnahme an einem deutschsprachigen Bildungsprogramm als einzig dadurch plausibel

begründet, dass sie sich noch weiter optimieren müsse. Zu dieser Optimierung gehört eine Grenzziehung, die sich performativ an der Hierarchisierung zwischen der selbstständig agierenden *Expat* (als hochqualifizierte Arbeitsmigrantin) und einer (bloßen) *Heiratsmigrantin* orientiert. Anong* verwischt ihr Migrationsmotiv und stellt den Wunsch nach Veränderung voran: Bei der Teilnahme an Bildungsangeboten – Sprachkursen, Studium, Brückenkurs – handelt sich aber nicht allein um eine berufliche Veränderung, sondern um eine, die ihre ganze Person adressiert.

Eine spezifische Ausprägung von Diskriminierung sind *migrationsbezogene Grenzziehungen*, die hierarchisierend wirken. Sie entfalten ihre Macht sowohl im Hinblick auf die soziale Stellung im Allgemeinen als auch in konkreten gesellschaftlichen Kontexten. Kumuliert finden sie sich etwa in den Ausgrenzungserfahrungen von internationalen Studierenden wieder, die zwar einerseits staatlich-institutionell ›gewollt‹ sind, andererseits aber nicht einbezogen werden, wenn es um kooperative Formen des Lernens unter Studierenden geht.

(8) Antizipierte Verweigerung von Arbeitsmarktzugängen

Qualifizierte Zugewanderte antizipieren einen Nichtzugang zum Arbeitsmarkt, deshalb nehmen sie an Bildungsangeboten teil, so eine Annahme, die zu Anfang dieser Studie aufgegriffen wurde. Besonders deutlich drückt dies Jure* aus, der ein globales und legitimes Muster der Minderschätzung ausländischer Qualifikationen als Erklärung heranzieht: Ein im Ausland erworbener Abschluss wird in Deutschland nie den gleichen Stellenwert haben wie ein inländischer. Dabei nennt er Länder des ›globalen Südens‹, meint aber zugleich subtilere Formen der Hierarchisierung inner- und außerhalb der EU. Dass dieser Mechanismus durchaus als eine *rechtliche Grenzziehung* in Erscheinung tritt, zeigt sich insbesondere bei den reglementierten Berufen im Fall von Qualifizierten aus Drittstaaten: Rafaela* und Frau Miler* sind auf bildungsbasierte Zertifizierungen angewiesen, damit sie zu einem späteren Zeitpunkt qualifikationsadäquat arbeiten können und perspektivisch auch so bezahlt werden. Die weniger attraktive Alternative ist, als ›Ungelernte‹ ohne rechtliche Anerkennung in die Pflegebranche einzusteigen. Interessanterweise verknüpfen manche Teilnehmenden die offiziellen Ziele des Kurses mit ihren eigenen Strategien: Rafaela* sieht den Anerkennungslehrgang nicht nur als Mittel zum Zweck, um als anerkannte Krankenpflegekraft angestellt zu werden, sondern auch als Chance, in einem verwandten Berufsfeld arbeiten zu können. Sie modifiziert hier ihren eigenen beruflichen Werdegang entlang der Einordnung, um dann selbst den Weg bestimmen zu können und darüber die angestrebte berufliche Tätigkeit neu zu definieren. Mehr noch: Sie widersetzt sich einem implizit vorgegebenen Zweck, ihre ›Ausbildung‹ in einem vorgegebenen Bereich anzuwenden.

Auch Tatjana* verbindet eine Bildungsteilnahme mit der Hoffnung, dort eine umfassendere *Anerkennung* zu erwirken, wo sie zwar keine juristischen Hürden vorfindet, aber einen Mangel an *Wertschätzung* ihrer mitgebrachten Qualifikationen und Fähigkeiten. Wie viele andere kämpft sie gegen eine Abwertung, ohne dabei rechtlich-formalen abwertenden Regulationen ausgesetzt zu sein.

(9) Formbestimmungen und Lerninhalte im Vergleich

Nicht jede:r wünscht sich die Anerkennung des vorherigen Abschlusses, in manchen Fällen steht eine Neuorientierung im Zentrum. Kaum jemand wählt dabei seinen Bildungsweg alleine auf Basis der Wirtschaftlichkeit aus. Affinitäten und Präferenzen müssen zu den Gelegenheiten passen, aber eben auch zu Formen der Vermittlung von Wissen. Hier zeigen sich *lern- und wissensbezogene Unterschiede und Unterscheidungen*. Gemeint ist damit die Form und die Re-/Produktion von Wissensbeständen, die im Prozess der Migration bestätigt werden. Hasim* wendet sich von einem wirtschaftlich aussichtsreichen Studium ab, weil er im negativen Sinne Ähnlichkeiten zwischen der ›deutschen‹ und der ›ägyptischen‹ Universität sieht. Diese Ähnlichkeit ist relevant für das Verständnis des politischen Systems und der alltäglichen Erfahrung: Hasim* begründet seine Abwendung vom Studium mit der erfahrenen Repression. Repressive Elemente der Wissensvermittlung (Schüler:innen gehorchen Lehrenden, es werden ganze Bücher auswendig gelernt) stiften aber auch Gleichheit: Anong* rekurriert immer wieder auf die Uniformen, die sie im Laufe ihrer gesamten Bildungsbiografie in Thailand tragen musste und mit dem Eintritt in das Erwerbsleben abgelegt hat. Diese sieht sie nicht als prinzipiell problematisch, sondern als dienlich zur Besinnung auf das Wesentliche einer Bildungsinstitution – die Wissensvermittlung bei gleichzeitiger Erziehung zu einer Bürgerin. Jure* führt implizit demokratisierende Effekte der Wissensabfrage durch Lehrende an, die an der ›deutschen‹ Universität wenig praktiziert wird. In Deutschland gelte vielmehr die themenbezogene Seminargestaltung, die eine andere Form der Auseinandersetzung fordert. Bildung und ihre nationale Identität konstruierende Funktion werden auch von Tatjana* aufgegriffen: Mit der Einführung der lettischen Sprache kommt es für sie zu einer Zäsur. Die Veränderung von Zugehörigkeit verdrängt zuvor legitimierte Formen und ihre kulturellen Repertoires der Bildungsorganisation. Sie greift auf das Konzept der *Marginalisierung* zurück, das die Migration rechtfertigt und zugleich als ein Projekt, das weiterhin zu rechtfertigen ist.

(10) ›Fast transnational‹ – Die (Nicht-)Überwindung von Grenzen

Einige der Befragten hatten explizit transnationale Karrierewege vor Augen, bevor sie nach Deutschland kamen. Anong* spricht direkt zu Beginn des Interviews an, dass sie gerne im Bereich Rechnungswesen gearbeitet oder weiter studiert hät-

te. Sie erfährt von den Grenzen ihres Bachelor-Studiums erst nach der Ankunft in Deutschland und ist zudem mit einer Unterscheidung von Rechnungssystemen konfrontiert. Hinzu kommt, dass sie als nachziehende Ehegattin eines erwerbstätigen Partners einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt hat. Wäre sie hingegen in einem internationalen Konzern tätig gewesen, hätte sie unter Umständen zu einer deutschen Niederlassung wechseln und auf diese Weise zu ihrem Partner ziehen können.

Frau Miler* hatte mit dem Gang nach Libyen bereits einen transnationalen Karriereweg beschritten, der ihr nach der Rückkehr in ihr Herkunftsland zu einem höheren Prestige verhalf. In dem sich ändernden System der Ukraine konnte sie daher schnell eine überdurchschnittlich gut bezahlte Arbeit finden. Mit dem Umzug nach Deutschland ist sie jedoch auch viele Jahre später noch immer keine anerkannte Pflegefachkraft und kann daher nicht als solche arbeiten. Hier zeigt sich für sie ein Ausdruck von Missachtung ihrer langjährigen Arbeitserfahrung. Ohne die Bildungsbestrebungen kann sie nicht als ›Krankenschwester‹ arbeiten.

Finas* *kosmopolitische Performanz* täuscht zunächst darüber hinweg, dass sie in einem prekarierten und krisenanfälligen Bereich arbeitete und mit ausbeuterischen Verhältnissen konfrontiert war. Eine transnationale Bestrebung ist bei ihr sehr präsent. Durch die lange Ausbildungszeit und das Arbeitspensum in Deutschland lässt sich dies jedoch nur schwer realisieren. Als überlebensnotwendiger Modus ermöglicht der Kosmopolitismus das ›Dableiben‹ (in Spanien) und das ›Weiterziehen‹ (nach Deutschland). Die Entscheidungen, von Kolumbien nach Spanien und von Spanien nach Deutschland zu gehen, sind sowohl durch ökonomische Not als auch durch die Art, wie Beziehungen gepflegt werden können, geprägt.

An Paolas* Fall konkretisiert sich eine Art Negativszenario eines mobilen Prekariats, das sich entlang von Sorgearbeit-Bedarf und Bezahlung orientiert. Ihre und Finas* Geschichte sind transnational aufgestellt: Paolas* Verlauf kristallisiert sich als transnationale und mobile Versorgungskette, die eingesetzt wird, um an anderer Stelle professionalisierte Sorgearbeit leisten zu können.

Bei den genannten Beispielen heißt *fast transnational* zu sein eine Unterbindung transnationaler Handlungsfähigkeit. Obwohl anders gedacht, realisiert sie sich bei Jure* und Hasim*, die ›interkulturelle Kompetenzen‹ in ihren studentischen Jobs bewusst einsetzen können und müssen. Angesichts harter Fächergrenzen und eines stratifizierten Arbeitsmarktes, optieren sie für einen mittleren Weg. Dabei wird die Kompetenz, die beide von der Erfahrung der Migration ableiten, auf eine professionelle Stufe gehoben.

Tatjana* ist diejenige, die am stärksten die Verbindung zu ihrem Herkunftsland kappen möchte. Mit dem Erleben des Ausschlusses (qua zugewiesener und selbstgewählter Zugehörigkeit zur russischen Minderheit und durch geringe Erwerbschancen auf dem dortigen Arbeitsmarkt) ist sie darauf angewiesen, sich ein neues Handlungsfeld zu erschließen, das zwar in sich transnational ausgerichtet

ist (internationaler Vertrieb von Produkten als Handlungsoption einer Selbstständigkeit), aber zusätzlicher Vergewisserung bedarf.

Sich ›zwischen Staaten‹ zu positionieren wird erst gar nicht als wünschenswert oder bewahrungswürdig thematisiert. Eine genuin transnationale Lebensweise ist für alle Teilnehmenden mit einer starken Unsicherheit verbunden. In mancherlei Hinsicht zeigt sich darin, Assimilationsforderungen in Deutschland entsprechen zu wollen und zu müssen. Hier stellt das Aufgehen in der ›deutschen Mehrheitsgesellschaft‹ – sowie gleichzeitige Unsichtbarkeitsbestrebungen – den einzig legitimen Fluchtpunkt des Handelns und letztlich eine singularisierte Vergesellschaftungsform dar. Das, was zu Anfang als *Migrationsgesellschaft* gerahmt wurde, ist ›die deutsche Gesellschaft‹, in der alle ihren Platz finden *müssen*.

7.3 Rekonstruktion der Handlungen: Zusammenhänge, Strategien und die Praxis der Re-Qualifizierung

Für die vier Bildungsformen zeichnen sich vier institutionelle Handlungszusammenhänge der Teilnahme ab: die Verbindung von Bildung und bezahlter Arbeit, die Internalisierung bestimmter Leistungsanforderungen, die Defizitkompensation und die De-/Legitimierung des Berufs. Dabei ist davon auszugehen, dass sich das Motiv, prospektiv eine qualifizierte Anstellung zu finden, mit anderen Überlegungen verbindet und es hier zur Herstellung eines komplexen Passungsverhältnisses zwischen den Anforderungen an Bildung und Arbeit in Deutschland und dem zuvor Geleisteten sowie der Wiederherstellung von Wertschätzung kommt.

Verbindung von Bildung und bezahlter Arbeit als Ausdruck fragiler Wertschätzung

Fina* und Paola* begleitet Bildung, in der einen oder anderen Form, ihr Leben lang. Das heißt nicht, dass sie immer eine Bildungsorganisation besucht haben, aber sie wissen um den Wert von Bildungszertifikaten, den Zugang zu ›höheren‹ Abschlüssen und der teilweise beschränkenden Wirkung von Zertifikaten für den Arbeitsmarkt. Die Beschränkung dieses Zugangs ist einerseits familiär begründet: Die Arbeit im Familienbetrieb oder die Notwendigkeit, Fürsorgeverpflichtungen zu erfüllen, begleitet beide über nationalstaatliche und kontinentale Grenzen hinweg, und das in einer Form, die die nationalstaatlichen Kontexte von Spanien und Deutschland einander annähert. Der gesicherte Aufenthaltsstatus ist angesichts der akuten Finanzkrise kein Garant, tatsächlich als ›gleichwertige‹ Arbeitskraft angesehen zu werden. Vielmehr greifen Ausschlüsse, die sich entlang des segmentierten Arbeitsmarktes in Spanien und der Stellung von lateinamerikanischen Einwander:innen festmachen lassen. Mit dem Ausbildungsprogramm in der Altenpflege in Deutschland entfliehen sie diesen Ausschlüssen nur vermeintlich und treffen auf