

6. Fallbeispiele: Bildungsbiografische Rekonstruktionen im Ausland qualifizierter Zugewanderter

»Wie weit diese Durchdringung der Subjekte reicht, wie sehr sie in ihrer eigenen aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit, ihrem eigenen schöpferischen Gestalten durch sie eingeschränkt und gestaltet sind, bleibt dabei nach unserem Verständnis grundsätzlich eine empirisch zu beantwortende Frage.«
(Bogner/Rosenthal 2017:62)

Die Gründe für die Wiederaufnahme einer bildungsbezogenen Passage und deren Erleben sind vor dem Hintergrund der gesamten Bildungsbiografie zu lesen. Nachdem in Kapitel 4 einige theoretische Konzepte und in Kapitel 5 der methodische Rahmen sowie das empirische Feld behandelt worden sind, wende ich mich nun der eigentlichen Empirie zu. Vorgestellt werden insgesamt acht Fälle, je zwei für eine Bildungsform, die die Menschen zum Zeitpunkt des Interviews in Deutschland besuchten.

Die Befragten wurden initial als ›Zugewanderte‹ adressiert, die bereits eine Qualifikation im letzten Aufenthaltsland erworben haben. Dies ist insofern noch einmal wichtig zu betonen, als die Geschichten der Menschen, die als Folie der Fälle dienen, nicht nur einseitig aufgesucht wurden, sondern sich selbst auch als solche identifizieren.

Die Bildungsangebote sind gekennzeichnet durch organisatorische, zielgruppenspezifische und politische Besonderheiten, die in der nachfolgenden Übersicht (Tabelle 3) veranschaulicht werden. Als Systeme unterliegen eigenen Grenzen und, darüber hinaus, staatsbürgerschaftlichen, qualifikatorischen oder arbeitsrechtlichen Differenzierungen mit denen bestimmten Handlungsprämissen einhergehen und Hinweise auf implizite und explizite Anforderungen an die Teilnehmer:innen geben.

Die impliziten Anforderungen an die Teilnehmer:innen werden dabei heuristisch in Form von Grenzen gefasst – eingeführt zunächst als abstrakte Dimensionen, die dann entlang des Bildungsangebots konkretisiert werden. Das jeweilige Bildungsangebot weist nie auf nur *eine* Grenze hin; sie ist aber Ausgangspunkt der Diskussion, bevor ich mich der Rekonstruktion der Bildungsbiografien zuwende.

Tabelle 3: Bildungsangebote im Überblick

Bildungs- angebot	Rahmen, Ziele und Adressat:innen	Organisation der Bildung	Organisation der Arbeit
<i>Ausbildungs- programm</i>	Ausbildung in einem Mangelberuf Integration von Arbeitsmigrant:innen durch Bildung, Sprache und Zertifikat Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit Adressierung von EU-Ausländer:innen (mit und) ohne Erstausbildung	Gleichzeitigkeit verschiedener Lehrangebote (Theorie- und Sprachunterricht, weitere Formate im Bereich ›Kultur‹) Dauer: 3 Jahre	Praktikum vor Ausbildungsbeginn Praktische Arbeit in einem Betrieb Unterstützung bei Arbeitsplatzsuche und ggf. Wechsel Bezahlung: Ausbildungsvergütung aufgestockt
<i>Studium</i>	Internationalisierung der Hochschule Transferlogik bei gleichzeitiger Differenzannahme einer internationalen Studierendenschaft Ausbildung von (zukünftigen) Fachkräften im nationalen Kontext Adressierung von Bildungs- und -inländer:innen des (über-)europäischen Hochschulraums	Vermittlung theoretischen Wissens bei gleichzeitiger Perspektive auf eine selbst zu gestaltende Praxis Dauer: 3 Jahre oder mehr	Praktika als integraler Bestandteil des Studiums Studierendenstatus als Möglichkeit, bestimmte Beschäftigungsverhältnisse eingehen zu können Bezahlung: keine, ggf. BAföG-Berechtigung

<i>Brückenkurs</i>	Berufseinstiegskurs Herstellung von Pas- sung und Bekämpfung des brainwaste Adressierung von Aka- demiker:innen mit eigener Migrationsge- schichte	Berufspraxis in Form theoretischer Grund- lagen zum deutschen Arbeitsmarkt; Vermitt- lung eines beruflichen Selbstverständnisses Dauer: 6 Monate	Vermittlung informeller Praktiken und formeller Aspekte für den Arbeitsmarkt innerhalb eines hetero- genen Feldes Keine Praktika; Zugang zu Praktika de facto durch Praktikumsbe- soldung erschwert Bezahlung: keine
<i>Anerkennungs- lehrgang</i>	Explizite Differenz- annahme entlang von Staatsgrenzen (Wieder-)Herstellung von Arbeitsfähigkeit innerhalb strikter Regu- larien Adressierung von Inha- ber:innen (anerkannter) Drittstaatenqua- lifikationen innerhalb reglementierter Berufe	Vorbereitung auf die Fachprüfung; Auffri- schung von Fachwissen Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung Dauer: 1 Jahr	Kurzzeitpraktika in ausgewählten Einrich- tungen vorgesehen Bezahlung: keine

Nach der Rekonstruktion werden die Handlungsperspektiven der Fälle mit den jeweiligen Grenzen in Bezug gesetzt. Daraus ergibt sich eine Systematik bzw. Struktur, die kurz vorwegnehmend erklärt werden muss:

1. Das Ausbildungsprogramm (darin: Paola* und Fina*) in der Altenpflege weist das zentrale Moment der *Sorgearbeit* auf. Das Thema Sorge spiegelt sich in den Fällen auch auf anderen Ebenen wider.
2. Das Studium (darin: Jure* und Hasim*) steht im Zeichen von *Internationalisierung* und Mobilität, wenngleich ›nationale Bildungsverläufe‹ eine zentrale Rolle spielen.
3. Der Brückenkurs (darin: Tatjana* und Anong*) dient als Berufseinstiegskurs für im Ausland qualifizierte Wirtschaftswissenschaftler:innen. *Zertifikate* haben hier eine wichtige Bedeutung, die aber erst definiert werden muss.
4. Der Anerkennungslehrgang (darin: Frau Miler* und Rafaela*) steht für im Aus-
land ausgebildete Fachkräfte, für die sich zeigt, dass ihr vormalig erlernter *Beruf*
zur Disposition steht.

Nachdem der übergeordnete Bildungskontext umrissen wurde, wende ich mich den einzelnen Fällen zu. Im Zentrum stehen die Bildungsverläufe sowie ihre Rekonstruktion ab dem frühestmöglichen erzählten Zeitpunkt. Zunächst wird das jeweilige Interviewsetting skizziert. Hier fließen auch meine subjektiven Eindrücke aus Protokollen ein. Dann folgt gemäß der biografischen Fallrekonstruktion ein biografisches Porträt. In die weitere Analyse steige ich dann ein mit den ersten Ausführungen nach der Erzählaufforderung. Die zeitliche Chronologie kontrastiert dabei mit der erzählten Bildungsgeschichte. Nach zwei Fällen wird die erneute Bildungsteilnahme hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung als *Re-Qualifizierung* zugespitzt: Was zeichnet diese aus? Und wie lässt sie sich übergeordnet fassen? Wie sich zeigen wird, sind die meisten Fälle komplementär angelegt – explizite wie implizite Kontrastierungen spielen aber im gesamten Verlauf eine wichtige Rolle. Einsteigen möchte ich mit dem ersten Bildungskontext, dem Ausbildungsprogramm, dessen Teilnehmer:innen zum Zeitpunkt des Interviews erst seit Kurzem in Deutschland wohnen.

6.1 Das Ausbildungsprogramm: Die Grenzen der Sorgearbeit

Das ausgewählte Ausbildungsprogramm bildet junge Menschen aus EU-Ländern für den Altenpflegebereich in Deutschland aus. Bevor ich das eigentliche Programm und die innerhalb dieses Rahmens rekonstruierten Bildungsbiografien vorstelle, möchte ich die übergeordnete Dimension umreißen, die bei diesem Bildungsangebot dominant in Erscheinung tritt. Es handelt sich um die Dimension *Sorgearbeit*, die weiterführend als Institution der *Sorge* (*care*) gefasst wird:

Bei der Auseinandersetzung mit ›Care‹ geht es um Sorge und Fürsorge, es geht um Haushaltstätigkeiten und um die Verteilung von Aufgaben, es geht um Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit in Bezug auf Wertschätzung und Bezahlung und es geht um Ressourcen, die anscheinend ›natürlich‹ vorhanden sind, die ganz offensichtlich aber auch knapp werden können. (Apitzsch/Schmidbauer 2010:12)

Der Begriff der *Fürsorge*¹ wird soziologisch einerseits im privaten zwischenmenschlichen Raum verortet. Andererseits kann Fürsorge auch im professionellen und zivilgesellschaftlichen Bereich erbracht werden. In beiden Fällen lässt sich Fürsorge auch durch die Interaktion zwischen Sorgenden und Sorgeempfänger:innen fassen

1 Christoph Gille (2018) rekonstruiert in seiner Studie zu jungen Erwerbslosen in Spanien und Deutschland Fürsorge/cuidar als eine Handlungsstrategie: »Zum einen ist mit der Bewältigungsweise Fürsorge also die direkte Einwirkung und damit die Erfahrung personaler Selbstwirksamkeit auf die soziale Welt verbunden. Zum anderen bedeutet Fürsorge aber auch die Ausweitung der eigenen Handlungsmacht auf und über andere Menschen.« (ebd.:238)

(vgl. Jurczyk 2018). Bei der Debatte um *Sorgearbeit/Care-Work* werden alle drei Ausprägungen aufgegriffen und problematisiert, da Krisenerscheinungen (wie Versorgungsengpässe bei gleichzeitiger geringer Wertschätzung für Leistungen) ebenso präsent sind wie Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse im Kontext *emotionaler Arbeit*. Bei Sorge als Tätigkeit und Regime handelt es sich um eine nicht anerkannte, vergeschlechtlichte und in Teilen auch ethnisierte Form der Vergesellschaftung, die insbesondere in transnationaler Perspektive ihre verschiedenen Dimensionen deutlich werden lässt: als Positionierungen innerhalb eines Beziehungsgeflechts, als (organisierte) Tätigkeit in und außerhalb der abhängigen Beschäftigung sowie ausgehend von Intersektionen nationaler Regime entlang der Gesetzgebung (vgl. Lutz/Palenga-Möllnbeck 2010). Im Folgenden wird der Begriff der ›Sorgearbeit‹ offen gefasst und rekuriert auf ein gewisses Bestreben, Wertschätzung in Einklang mit bildungs- und berufsbezogenen Aspirationen zu bringen und aufrechtzuerhalten. Dabei spielen die Neigung zu einem Beruf, Ansprüche an die eigene Bildung und die Bezahlung, Konzeptionierungen von (Wahl-)Verwandtschaft und die professionelle Pflege von Personen ebenso eine Rolle wie Selbstfürsorge – und dies innerhalb eines Rahmens, der von staatlicher wie von individueller Seite als krisenhaft beschrieben wird.

Sorge bzw. Sorgearbeit wird über Staatsgrenzen hinweg ausgeübt oder durch diese begrenzt (vgl. Gille 2018) und in manchen Fällen auch erst durch diese gewährleistet, z. B. wenn ausgebildete Pflegekräfte aus anderen Ländern abgeworben werden und dadurch Kapazitäten verloren gehen (vgl. Krawietz/Visel 2014). Letzteres zeigt sich bei der Anwerbung ausländischer Pflegefachkräfte, die im Zuge des BQFG den »Müh(l)en der staatlichen Anerkennung« (Sommer 2014) ausgesetzt sind (vgl. Kapitel 6.4). Im Folgenden geht es allerdings nicht um bereits ausgebildete Pflegefachkräfte aus dem Ausland, sondern um ein Ausbildungsprogramm, das früher ansetzt, sowie um Teilnehmende, die bereits eine andere Ausbildung im Ausland abgeschlossen haben. Dass hier die Rede von einem ›Ausbildungsprogramm‹ ist, hat damit zu tun, dass es sich um ein mehrstufiges Verfahren handelt, das den Ausbildungsrahmen² mit Sprach- und Kulturkursen vereint.

Die Sorgen der Staaten:

EU-Migration im Spannungsfeld von Aufwertung, Chance und Bedarf

In den Jahren 2013 bis 2019/20 förderten die Bundesagentur für Arbeit und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales ein Programm, das freizügigkeitsbe-

2 Unter einer Ausbildung wird in Deutschland meist eine schulische oder betriebliche Berufsausbildung (nach Berufsbildungsgesetz oder entsprechenden Gesetzen auf Bundesländerebene) verstanden, die zwischen zwei und drei Jahren dauert und die in reglementierten oder nicht reglementierten Berufen der ›mittleren Qualifikationsstufe‹ zur Ausführung bestimmter Tätigkeiten befähigen soll.

rechtigte junge Erwachsene aus EU-Ländern (also Unionsbürger:innen und Drittstaatenangehörige mit unbefristeter Aufenthaltserlaubnis) den Rahmen für Ausbildungen in sogenannten Mangelberufen, zum Beispiel in der Gastronomie oder Altenpflege, zur Verfügung stellte. In den vier Jahrgängen nahmen rund 7.500 Personen, die meisten davon aus Spanien (vgl. Protsch/Solga 2017:388), an dem Mobilitätsprogramm³ (kurz: MobiPro) teil. Adressiert wurden Arbeitslose im Alter von 18 bis 27 Jahren, die insbesondere in südlichen EU-Ländern von den Folgen der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise betroffen waren.

[Vor] dem Hintergrund der asymmetrischen Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation in der Europäischen Union (EU) nach der Finanz- und Wirtschaftskrise, des aufwachsenden Fachkräfteproblems und der demographischen Entwicklung in Deutschland [wird] die Erwartungshaltung der EU-Partner an Deutschland beschrieben, Wege und Instrumente zu finden, um durch die Förderung der Mobilität von jungen Menschen aus EU-Ländern einen Beitrag zur Verwirklichung des europäischen Arbeitsmarkts und zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit innerhalb der EU zu leisten. (Bundesministerium für Finanzen 2016:122)

Von welcher Dimension der Jugendarbeitslosigkeit in der EU die Rede ist, lässt sich am Beispiel der Arbeitsmarktsituation in Spanien beschreiben. Im Jahr 2013 waren 26,1 Prozent der Gesamtbevölkerung arbeitslos, der höchste je gemessene Wert in Spanien. Für junge Erwachsene lag der Anteil derweil wesentlich höher: Mehr als 50 Prozent der 18- bis 24-jährigen Spanier:innen war 2013 ohne nachweisbares Beschäftigungsverhältnis. Zugleich wurde prognostiziert, dass in Deutschland in Pflegeberufen bis zum Jahr 2025 zwischen 100.000 und 200.000 Pflegekräfte fehlen würden, je nach Definition von Pflegefallwahrscheinlichkeit und Qualifikation (vgl. Afentakis/Maier 2013).⁴ So betrachtet ließe sich sagen, dass das Programm unter dem Vorzeichen der Reziprozität und des beidseitigen wirtschaftlichen Nutzens steht.

Neben diesen wirtschaftlichen Aspekten lag eine weitere Betonung des Programms auf der ›sozialen Integration‹ der Teilnehmenden, die von Bildungsträgern, von Arbeitgeber:innen und den Teilnehmenden selbst zu leisten war. Die dazugehörige Kampagne lief unter dem Motto »The Job of my Life«: Auf der offiziellen Programm-Webseite heben teilnehmende Arbeitgeber:innen Möglichkeiten der Zusammenarbeit und der Internationalisierung sowie ›Hilfestellungen‹ im Alltag

3 Vgl. BMAS (28.09.2016) »Sonderprogramm MobiPro-EU«, URL: <https://www.bmas.de/DE/The men/Arbeitsmarkt/Modellprogramme/mobi-pro-eu.html> [20.04.2020].

4 Vgl. BMG (20.03.2018) »Beschäftigte in der Pflege«, URL: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/pflege/pflegekraefte/beschaeftigte.html#c3332> [20.04.2020].

und die Relevanz der fachbezogenen Sprache hervor.⁵ Parallel zu fachlichen Inhalten lag ein Schwerpunkt des Bildungsangebots auf der Sprachvermittlung seitens des Trägers: Eine Zusage für das Programm beinhaltete, dass bereits im Rekrutierungsland Deutschkurse von den Teilnehmenden absolviert werden; die Vergütung für das obligatorische Praktikum in Deutschland vor Beginn der eigentlichen Ausbildung ist gegenüber einer üblichen Praktikumsvergütung aufgestockt; nach Aufnahme der dreijährigen Berufsausbildung sollte eine sozialpädagogische Begleitung stattfinden und Reisekosten für Teilnehmende sowie zusätzliche Mittel für Kinderbetreuung zur Verfügung stehen. Trotz dieser in Aussicht gestellten Rahmenbedingungen brachen 50 Prozent das Programm ab.⁶ Der Zeitraum bis zum Abschluss des Förderprogramms im Jahr 2020 sollte zur Evaluation und zur Entwicklung eines Handbuchs genutzt werden, um ähnliche Projekte für die Zukunft anzustoßen. Die Gründe für die hohe Abbruchquote wurden in Teilen schon zuvor wissenschaftlich erforscht (vgl. Schryro 2018; Protsch/Solga 2017) und auch medial⁷ hinsichtlich der enormen Kosten problematisiert: Fehlende Deutschkenntnisse, der Zeitaufwand durch das hohe Lernpensum, die teils isolierte Wohnlage sowie die Probleme mit und Vorbehalten von Arbeitgeber:innen sind einige Schlaglichter der Berichte und Analysen.

Programmzielgruppe und Teilnehmende

Das Ausbildungsprogramm zielte auf eine Erstausbildung nach Schulabschluss. Interessierte durften »nicht über eine abgeschlossene betriebliche Berufsausbildung oder einen Hochschulabschluss in einem Masterstudiengang verfügen und [...] nicht zum Personenkreis nach § 59 SGB III gehören«,⁸ um daran teilnehmen

-
- 5 So konstatiert ein Hoteldirektor: »Es nützt nichts, wenn der Auszubildende ›Grimms Märchen‹ versteht, aber kein Verständnis für die berufsspezifischen Inhalte hat.« BA/BMAS (o.A.) »ILO präsentiert MobiPro-EU-Teilnehmer als Positivbeispiele«, URL: <http://projekttraegerun.dunternehmen.thejobofmylife.de/de/home.html> [20.04.2020]. Hier wird ein Kompetenzschnitt vollzogen, der sich an dem für die berufliche Anforderung ›richtigen‹ Wissen bemisst und andere Aspekte von Bildung zurückweist.
 - 6 »Von den jungen EU-Bürgerinnen und -Bürgern, die im Rahmen von MobiPro-EU eine Ausbildung in Deutschland begonnen hatten, brachen 50 % ihre Ausbildung bis zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres ab. Als kritische Phase erwies sich dabei insbesondere das Ende des ersten Ausbildungsjahres. Ausbildungsabbruch bedeutet dabei das Ende der im Rahmen von MobiPro-EU geförderten Ausbildung in Deutschland und ist zu unterscheiden von der Vertragslösung mit einem Ausbildungsbetrieb.« (BMAS/BA 2019:33)
 - 7 Deutsche Welle (18.10.2018) »Spanier als deutsche Azubis? Warum MobiPro gescheitert ist«, URL: <https://www.dw.com/de/spanier-als-deutsche-azubis-warum-mobipro-gescheitert-ist/a-40685728> [22.01.2019].
 - 8 Vgl. BA/BMAS (o.A.) »Fragen/Antworten zum Förderprogramm«, URL: <http://ausbildungsinteressierte.thejobofmylife.de/de/faq.html> [20.04.2020]. Der Paragraph bezieht sich auf die Aus-

zu können. Nichtsdestotrotz gab es bei einer initialen Anfrage an den durchführenden Träger auch Teilnehmende, die bereits Erfahrungen mit nachschulischer Bildung in ihren Herkunftsländern hatten.

Auch dieser Träger hatte mit hohen Abbruchquoten bei dem Programm zu kämpfen. Einzelne hatten das Programm bereits verlassen und die Teilnahme anderer stand auf der Kippe. Die Gründe dafür wurden zum einen bei den Präferenzen der Teilnehmenden gesehen, zum anderen aber auch in der Heterogenität der Gruppe: Nicht alle Teilnehmenden hätten im gleichen Umfang Deutschkenntnisse erlangen können, wenngleich die Mindestvoraussetzung vor der Aufnahme und Tätigkeit in Deutschland im Nachweis von Deutschkenntnissen auf B1-Niveau (nach Europäischem Referenzrahmen) bestand. Das Programm sei zeitintensiv, die Teilnehmenden befänden sich in einer neuen Umgebung, hier in einer verhältnismäßig kleinen Stadt, nicht selten wohnten sie außerhalb und pendelten in die Einrichtungen mit eingeschränkten öffentlichen Verkehrsmitteln. Hinzu kämen Gruppenbildungsprozesse, die sich nach Herkunftsländern sortieren. Ein Interview, so die Meinung der Projektleiterin beim Träger, sei sinnvoll, um für die weitere Teilnahme an dem Programm zu motivieren. Bei der Frage, warum Menschen sich bereit erklärten, an dem Interview teilzunehmen, sind zwei Motivationen zu berücksichtigen: die der *Gateopener* – hier der Projektleiterin – und die der Teilnehmenden selbst.

Adressierung und Rekrutierung von Interviewpartner:innen

Ähnlich wie im Brückenkurs (vgl. Kapitel 6.3) hatte ich Gelegenheit, mein Anliegen in einem Kurs vorzustellen, der zum Ausbildungsprogramm gehört. Es handelte sich um den Deutschkurs für angehende Altenpfleger:innen. Die Anwesenden bat ich, sich in eine Liste mit ihren Kontaktdaten einzutragen. Die Mehrheit der etwas über zehn Teilnehmenden erklärte sich zu einem Interview bereit, was ich zunächst einmal positiv registrierte.

Realisiert wurden aber nur vier Interviews. Drei der Befragten wohnten zuletzt in Spanien und haben dort den Deutschkurs absolviert. Das Interview mit einer Teilnehmerin wurde zwar durchgeführt, aber nicht transkribiert, da sich aufgrund von Sprachbarrieren kein flüssiges Gespräch ergab und es sich um ihre Erstausbildung handelte. Für die Teilnahme am Programm sollte eine Zweitausbildung eigentlich ein Ausschlusskriterium sein, zumindest wenn es sich um eine in Deutschland als ›vollwertig‹ angesehene Ausbildung oder ein aufbauendes Studium handelt. Allerdings hatten tatsächlich drei der Befragten bereits einen Ausbildungsweg eingeschlagen und abgeschlossen. Ein ebenfalls nicht gelungenes Interview führte ich mit der einzigen kroatischen Staatsbürgerin in dem Durchlauf

bildungsförderung für Ausländer:innen nach SGB, der 2019 durch das Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetz aufgehoben wurde.

an diesem Standort. Dort fand sie keinerlei Anschluss zu anderen Teilnehmenden. Wir blieben aber noch einige Zeit danach in Kontakt und so erfuhr ich, dass sie mit einiger Mühe an einen anderen Standort wechseln konnte.

Auswahl der Fälle: Allgemeine Überlegungen

Die ausgewählten Fälle ähneln sich auf den ersten Blick strukturell sehr stark. Die Interviewpartnerinnen, Paola* und Fina*, haben sich im Rahmen des Programms bereits in Spanien angefreundet. Beide sind zuvor aus Kolumbien nach Spanien migriert, ein nicht ganz ungewöhnliches Phänomen.⁹ Die Bewegung von Süd- und Mittelamerika nach Spanien (und Portugal) wird seitens der Forschung im Kontext der Kolonialgeschichte, verschiedener epochaler Umbrüche und nicht zuletzt der sprachlichen Nähe der spanischsprachigen Länder sowie der wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen gesehen. Das Ausmaß dieser ›kulturellen Definition‹ der Migrationsbewegung entfaltet sich im Zusammenspiel mit einem ethnisiert-stratifizierten Arbeitsmarkt in Spanien, der sich durch die weltweite Finanzkrise weiter verschärft hat (vgl. Martín Díaz et al. 2012).

Trotz der Ähnlichkeit legen die beiden Interviewpartnerinnen bezogen auf Bildung und Erwerbstätigkeit sehr unterschiedliche Strategien an den Tag. Auf dem Höhepunkt der Jugendarbeitslosigkeit schlagen sie zunächst verschiedene Wege in Spanien ein: Während Paola* nach einer erfolgreich abgeschlossenen Erstausbildung und einem abgebrochenen Studium auf unsicheren Stellen arbeitet, absolviert Fina* eine neue Ausbildung. Auch sie findet anschließend keine Beschäftigung und wendet sich wieder ihrem ursprünglichen Tätigkeitsfeld zu: der Gastronomie. Aus diesen Situationen heraus besuchen beide die Informationsveranstaltung zu dem Ausbildungsprogramm. Jungen Erwachsenen wurden dabei definiert als eine Gruppe mit einer ›kollektiven Krisenerfahrung‹, die durch Abwertung und ökonomische Not hervorgerufen wurde und die durch eine Ausbildung in Deutschland kompensiert werden kann. Hinzu kommt die ›permanente Krisenerfahrung‹ lateinamerikanischer Arbeitsmigrant:innen, die sich aus dem Spannungsfeld der vergeschlechtlichten und ethnisierten Prekarität ergibt (vgl. Neuhauser 2019). Ein Szenario wäre: Viele sehen in dem Gang nach Deutschland einen Ausweg aus ihrer bisherigen Situation.

Eine weitere Lesart der ›kollektiven Krisenerfahrung‹ nimmt den zu erlernen-den Beruf und seine Implikationen in den Blick. Der Pflegeberuf kann in einem hohen Maße als ›konflikthaft‹ (vgl. Kontos et al. 2019:61) gelten, was insbesondere dann zu Buche schlägt, wenn es sich um Menschen mit ›ausländischer Arbeitserfahrung‹ handelt: In Bezug auf die *Beruflichkeit*, die betriebliche Integration, struk-

9 Von allen lateinamerikanischen Ländern, deren Staatsbürger:innen sich im Jahr 2010 in Spanien dauerhaft aufhielten, stand Kolumbien mit knapp 300.000 an zweiter Stelle nach Bolivien (vgl. Martín Díaz/Cuberos Gallardo/Castellani 2012:823).

turelle Herausforderungen, sprachliche Barrieren und Gestaltungsmöglichkeiten sind Berufserfahrene mit Grenzen konfrontiert, die als Autonomieverlust wahrgenommen werden können (vgl. Kapitel 6.4). ›Junge Auszubildende‹ (ohne vorausgehende Arbeitserfahrung in dem Bereich) hätten unter Umständen Potenziale, keine Ab-, sondern eine Aufwertung zu erfahren und zugleich in den Beruf ›hineinsozialisiert‹ zu werden, so ein weiteres Szenario.

Beide Szenarien – das der gelungenen Flucht vor der Prekarität und das der Aufwertung durch Beruflichkeit – realisieren sich nur bedingt. Die Teilnahme an Bildung, und in diesem Fall Ausbildung, als zertifiziertem Kompetenzaufbau, muss durchaus von den Teilnehmer:innen aufrechterhalten und verteidigt werden. Die Arbeitsmarktsituation in Spanien und die damit erfahrene Prekarität und Abwertung von Bildung und Arbeit finden in Deutschland an anderer Stelle und doch auf ähnliche Weise ihre Fortsetzung.

Als Dreh- und Angelpunkt der Migrations-, Bildungs- und Berufsgeschichte der beiden Fälle innerhalb des Feldes des Ausbildungsprogramms lässt sich vorwegnehmend festhalten: Familiäre Verbindungen und Anforderungen des Feldes Pflege haben eine ebenso erhebliche Relevanz wie die (Un-)Möglichkeiten, sich in prekarierten Lebenssituationen zurechtzufinden. Die Erzählungen der beiden zeichnen sich gleichwohl insgesamt aus durch Leichtigkeit, Freude, Optimismus und das Streben nach Unabhängigkeit. Auch die Thematisierung der Freundschaft, des gemeinsamen Beschreitens von Wegen und die Wahl des Interviewortes lassen auf eine emotionale Nähe schließen. Bevor es in Kapitel 6.1.3 um einen Vergleich geht, werden die Fälle im Folgenden zunächst getrennt diskutiert.

6.1.1 Paola* – Bildungsnorm und Fürsorgeverpflichtung

Paola* befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews seit einigen Monaten in dem Ausbildungsprogramm, das junge EU-Ausländer:innen in Deutschland im Bereich Altenpflege ausbildet. Zuvor hat sie schon eine Ausbildung im Bereich Labortechnik in Spanien absolviert und ihr Wunsch ist es, perspektivisch ein medizinisches Studium aufzunehmen. Als junge Mutter war und ist sie allerdings immer wieder mit Hürden bezüglich ihrer Bildungsteilnahme konfrontiert, und nur durch familiäre Unterstützung gelingt ihr überhaupt die Teilnahme an dem Ausbildungsprogramm. In der Rekonstruktion der Bildungsbiografie zeigt sich einerseits eine ausgeprägte, auf die Universität bezogene Bildungsorientierung bei einem gleichzeitigen Wunsch nach einer Verknüpfung von (bezahlter) Arbeit und Bildung, und andererseits eine damit korrespondierende Fürsorgeverpflichtung gegenüber dem eigenen Kind. Hier konstituiert sich ein Spannungsverhältnis, das herausgefordert wird, als ihr Praktikumsgeber ihr anbietet, die Ausbildung zugunsten eines unqualifizierten Beschäftigungsverhältnisses aufzugeben.

Das Interview: Setting und Ablauf

Paola* kam bei meinem Besuch im Kurs auf mich zu, um sich direkt für die nächste Woche für ein Interview zu verabreden. Sie schlug dafür eine Buchhandlung mit Café-Bereich vor. Wir trafen uns in der Innenstadt zu der vereinbarten Zeit und bei dieser zweiten Begegnung erschien sie mir sehr selbstbewusst und präsent: Auf dem Weg durch das Geschäft zum Café erklärte sie mir, dass sie dort häufig zum Deutschlernen sei und diesen Ort sehr möge. Die Stadtbibliothek gefalle ihr als Lernort ebenso, meinte sie. Wir setzten uns an einen der Tische. Im Hintergrund spielte sich der Geschäftsalltag ab, sodass ich davon ausgehen musste, dass wir »sichtbar« waren, zugleich aber durch die Öffentlichkeit »geschützt«.

Die Einstiegserzählung ist relativ knapp und verläuft entlang der Bildungsstationen und einer ersten Migrationserfahrung. Sie endet mit einer kompakten Koda (»und nicht mehr«) und dem Verweis auf den Umzug nach Deutschland. Im ersten Nachfrageteil erzählte Paola* vage über die Zeit in ihrem Geburtsland Kolumbien. In diesem Teil geht die Erzählerin stark auf die Norm des Studierens ein, die in Kolumbien an junge Menschen herangetragen würde. Auch sie orientiert sich an dieser Norm, realisiert sie jedoch nicht. Nach ca. 30 Minuten erwähnt sie erstmalig, dass sie eine Tochter hat. Der zweite Nachfrageteil zielt auf den Vergleich zwischen Studium und Ausbildung, Fragen der Vereinbarkeit, Erfahrungen mit unsicheren Arbeitsverhältnissen, verschiedenen individuellen und familiär begründeten Privilegien, die sie in Kolumbien genossen hat, sowie schließlich mit der Aufnahme der Ausbildung in Deutschland.

Während des ersten Nachfrageteils gab es eine Unterbrechung: Eine Frau mittleren Alters setzte sich in Hörweite von uns an einen anderen Tisch. Paola* verwendete zu diesem Zeitpunkt erstmalig den Begriff »bachillerato« und die Frau sprach daraufhin laut das Wort »Abitur« aus. Wie sich herausstellte, kannten die beiden sich, und als sich die Frau verabschieden wollte, kam sie noch einmal auf uns zu und suchte ein Gespräch. In diesem Gespräch erklärte die Frau gegenwärtige politische Umbrüche und die wirtschaftliche Situation in Spanien. Die längere Interaktion verdeutlicht auch, dass es sich um einen Treffpunkt handelt, der Lernen jenseits des Klassenzimmers ermöglicht. Damit ist noch eine andere Dimension angesprochen, die zum Tragen kommt: Wir befinden uns nicht nur außerhalb der eigentlichen Bildungsstätte, sondern auch jenseits der Wohn- und Arbeitsräume. Der Zugang ist niedrigschwellig, der Ort verspricht Ruhe und die deutsche Sprache ist allgegenwärtig. Zugleich ergeben sich Kontakte, in diesem Fall an der Schnittstelle »Spanien/Deutschland«. Es ist aber auch ein Ort, an dem die Ungleichheit der Herkunftskontexte thematisiert wird.

Die Biografie

Paola* wird Anfang der 1990er-Jahre in Kolumbien als Tochter einer spanischen Mutter und eines kolumbianischen Vaters geboren. Sie ist Einzelkind und die Eltern trennen sich, als sie etwa drei Jahre alt ist. In ihrer Kindheit entsteht der Wunsch, Ärztin zu werden. Als sie zehn Jahre alt ist, zieht ihre Mutter, zu deren näheren Migrationsumständen nichts weiter bekannt ist, nach Spanien und Paola* bleibt bei ihrer Großmutter in einer kolumbianischen Großstadt wohnen. Ihren Vater sieht sie hin und wieder. Sie geht regulär zur Schule und schließt diese mit 16 Jahren ab. Im gleichen Jahr folgt sie ihrer Mutter in eine spanische Großstadt. Dort nimmt sie an einer lernintensiven angleichenden Prüfung teil und erlangt dadurch die Berechtigung, eine Ausbildung oder ein Studium in Spanien zu absolvieren. Sie entscheidet sich für den Beruf der Labortechnikerin mit einer zweijährigen Ausbildung. Eine Anstellung in diesem Bereich findet sie jedoch im Anschluss nicht. Etwa zur gleichen Zeit zieht sie aus der Wohnung ihrer Mutter aus und später mit ihrem Partner, über den wenig bekannt ist, zusammen. Etwa ein Jahr nach der Geburt ihrer Tochter nimmt sie ein Studium der Lebensmittelwissenschaften auf, das sie allerdings nach kurzer Zeit wieder abbricht. Sie möchte sich für ein Pflegestudium einschreiben, was sie aber, wie sie sagt, aufgrund der großen räumlichen Distanz zwischen Wohnort und Hochschule nicht antritt. Etwa zwei Jahre arbeitet sie in diversen Jobs, so als Kellnerin und zeitweise in einer Immobilienfirma. Ihr Partner und sie trennen sich zu einem nicht näher bestimm- baren Zeitpunkt. Die Arbeitsverhältnisse sind stets unsicher und in einem hohen Maß abhängig von der wirtschaftlichen Situation der Branchen. Aus einer Phase der Arbeitslosigkeit bewirbt sie sich für das Mobilitätsprogramm, das in diesem Fall für die Altenpflege in Deutschland ausbildet. Zwei Monate nach dem Erstgespräch bei dem ausführenden Bildungsträger wird sie dafür zugelassen und nimmt regulär an dem sechsmonatigen Sprachkurs in Spanien teil. Daraufhin kommt sie nach Deutschland und absolviert ein sechswöchiges Praktikum in einer Altenpflegeeinrichtung. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie seit etwa zwei Monaten in der Ausbildung. Ihre Mutter, die mit ihr nach Deutschland gezogen ist, unterstützt sie zumindest in der Anfangszeit vor Ort bei der Betreuung des Kindes. Sie wohnen gemeinsam in einem Vorort einer mittelgroßen Stadt.

Der Interviewanfang: Die narrative Herstellung des Abiturs über Landesgrenzen und Altersnormen hinweg

Nach der Schilderung des Bildungsangebots, des Interviewrahmens und seiner groben Struktur sowie einem Überblick über Paolas* Biografie möchte ich mich nun den ersten Zeilen nach der Erzählaufforderung (vgl. Kapitel 5.3) widmen. Ziel ist es, relevante Themen und die Art der Präsentation aufzuzeigen, um dann im Nachgang abgeleitete Thesen zu prüfen. Wichtig erscheint das übergeordnete The-

ma der ›Bildungsteilnahme im Kontext von Krisen‹. Paolas* Selbstpräsentation ist jedoch nicht davon geprägt, dass sie sich und ihre Erfahrungen als *krisenhaft* oder *krisenbehaftet* darstellt. Vielmehr erscheint sie stark, selbstbewusst und unabhängig. Diese Lesart ergibt sich auch dadurch, dass in der Erzählung andere Personen zunächst abwesend sind.

In Paolas* Einstieg spielen der Schulabschluss, den sie in Kolumbien¹⁰ erlangte, sowie seine spätere Einordnung in Spanien eine wichtige Rolle. Als Statuspassage bildet dieser Abschluss als solcher auch den Rahmen der Erzählung:

ich habe mein Abitur, ich habe Abitur gemacht und in Kolumbien abgeschlossen und [Jahr]//l: mh//äh war ich war 16 Jahre alt weil in Kolumbien wir haben die Schule ein bisschen früh abgeschlossen, weiß ich nicht warum aber wir haben das, und dann nach [Stadt Spanien] angekommen und habe ich eine Prüfung um zur Universität gehen//l: mh//und ich habe eine Ausbildung gemacht als Labortechnikerin und leider habe ich nicht so viel Arbeit in diese Beruf weil in Spanien die Sachen sind ein bisschen schwierig gerade seit die letzten Jahre [...] ich war in der Uni//l: mh//ich habe [Lebensmittelwissenschaft] angefangen aber gefällt mir nicht so (INT10 Z21–31)¹¹

Die thematische Setzung ›Schulabschluss‹ verwundert an dieser Stelle nicht, da in der Erzählaufforderung explizit nach Bildungserfahrungen gefragt wird. An dieser Stelle kann vorweggenommen werden, dass Paola* die einzige aller Interviewten ist, die sich entschließt, ihre Erzählung mit diesem Ereignis zu beginnen. Von dieser Einstiegssequenz lassen sich drei Perspektiven entwickeln: Erstens zeigen sich bereits einige Bedingungen des Transfers von Bildungsabschlüssen – bei der Prüfung in Spanien handelt es sich um das Erlangen einer Hochschulreife, die sie ihrer Schilderung nach bereits hat. Paola* hat allerdings mit dem *bachillerato* kein vollwertiges Abitur erlangt, sondern lediglich eine Vorstufe, die es ihr erlaubt, die Oberstufe zu besuchen (weiter unten dazu mehr). Zweitens werden Bemühungen ersichtlich, auf die in ihrer Lebensgeschichte *Gratifikation* erfolgt oder die gar in einem ›Aufstieg‹ münden. Obwohl sie die bestandene Prüfung für den Universitätsbesuch in Spanien befähigt, schlägt sie danach den Weg einer nicht akademischen

10 Zum kolumbianischen Schulsystem vgl. das »Länderprofil« der Plattform Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen (kurz: BQ-Portal) des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (o.A.), URL: <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/kolumbien> [20.04.2020].

11 Die Transkription folgt der gesprochenen Sprache ohne Glättung (vgl. Rosenthal 2008). Satzzeichen orientieren sich dabei nicht an der korrekten Grammatik, sondern an der Intonation – ein Komma signalisiert die Absenkung eines Worts. Vgl. zu den Transkriptionsregeln die Übersicht im Anhang. Bei Dialogen wird die der Befragte mit einem B ausgewiesen und die Interviewerin mit I. Auslassungen und Verfremdungen werden durch eckige Klammern gekennzeichnet. Paraphrasen und erste Konzepte werden durch einfache Anführungszeichen kenntlich gemacht.

Ausbildung ein. Das Absolvieren der Prüfung erscheint als eine Notwendigkeit, um ›Bildung in Spanien‹ überhaupt denken zu können. Bildung vollzieht sich bei Paola* aber in einer anderen Schrittfolge als einer ursprünglich geplanten oder, wie weiter unten noch stärker fokussiert, als gesellschaftlich vorgegebene Leistung. Drittens lässt dieser Ausschnitt vermuten, dass die Migration zusammen mit dem Übergang im Schulsystem eine weitreichende Herausforderung darstellt, dessen Bewältigung sie mit der ›Prüfung‹ thematisiert, die sie an anderer Stelle kontextualisiert.

Mit dem Voranstellen des Schulabschlusses und der Wortwahl ›Abitur‹ vollzieht Paola* eine *doppelte Übersetzungsleistung*: eine ›deutsch‹ und eine ›transnational‹ situierte. In erster Instanz führt sie die in Deutschland übliche Bezeichnung für den höchsten Schulabschluss ein, der zu der Aufnahme eines universitären Studiums befähigt. Die Erzählerin koppelt diesen Abschluss, in zweiter Instanz, an das Jahr und benennt ihr Alter zur Zeit des Schulabschlusses, das sie in einem impliziten transnationalen Vergleich als ›*ein bisschen früh*‹ bewertet. Die Begründung für das ›frühe Abitur‹ wiederum führt sie auf institutionelle Vorgaben in Kolumbien zurück, die für alle (›*wir*‹) zu gelten scheinen. Wie sich in anderen Fällen noch zeigen wird, spielen Altersnormen eine wichtige Rolle. Migration und Bildungsabschnitte vollziehen sich ›spät‹, oder die Teilnehmenden sprechen von sich als ›nicht mehr so jung‹. Im Fall von Paola* wirkt die Altersnorm, zumindest zu einem gewissen Zeitpunkt, entgegengesetzt und ist damit begründungspflichtig: Sie scheint ihren Gleichaltrigen in Spanien (und darüber hinaus auch in Deutschland) voraus zu sein. Dass dem nicht so ist, realisiert sie erst später. Im weiteren Verlauf werde ich auf die Referenz ›Alter‹ und *Sequenzierung des Lebenslaufs* noch einmal eingehen. In dieser kurzen Anfangssequenz wird die Artikulation einer *Grenzsituation* (vgl. Berger/Luckmann 1980:98) deutlich, in der ein Subjekt institutionelle Ordnungen in spezifischen nationalen Kontexten hinterfragt und somit nicht mehr wie sonst meist üblich als unhinterfragt voraussetzt. Die Erfahrung der Diskrepanz der Bildungssysteme hat, so die Vermutung, Konsequenzen für die Erzählende. Allerdings kommen bei Paola* noch familienbezogene Umstände hinzu, die an dieser Stelle nicht erläutert werden: Sie folgt zunächst stringent ihren Bildungsabschnitten und einzelnen Problemen, mit denen sie konfrontiert ist.

An das ›frühe Abitur‹ schließt Paola* erzählerisch die Migration in eine spanische Großstadt an. Dabei geht sie weder auf Umstände, Motive, beteiligte Personen oder andere Bereiche ein. Dies verwundert zum einen angesichts des Alters von 16 Jahren, aber zum anderen auch wegen der fehlenden Einbettung, sodass bspw. Aspirationen oder mögliche Zwänge hier (zunächst) nicht offengelegt werden. Paola* erscheint dadurch als autonom und individuell agierende Protagonistin in ihrer Migration, die noch keine ›Geschichte‹ erzählt, sondern eher eine Abfolge benennt. Die erzählerische Einhaltung dieser Abfolge wird im Folgenden beibehalten: Sie kommt auf die Ausbildung als Labortechnikerin zu sprechen, wo-

bei die besuchte Bildungsinstitution zunächst ebenso wenig beschrieben wird wie der mögliche Bruch zwischen dem Erlangen einer Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme einer Ausbildung. Die thematische Einführung der Schwierigkeit, mit diesen (und ggf. auch anderen) Qualifikationen eine Arbeitsstelle in Spanien zu finden, setzt sie mit knappen Erläuterungen zu einem Studium fort. Die Universität erscheint als ein Ort, den sie alsbald wieder verlässt, weil er ihr nicht gefällt.

Ich wende mich nun den Stationen ihres Bildungsweges entlang der zeitlichen Chronologie zu, die nicht unbedingt mit der Chronologie des Erzählten übereinstimmt, aber mit dieser kontrastiert wurde. Paola beginnt mit dem Transfer ihres Abiturs. Was ist vorher passiert und wie erzählt sie darüber?

Schulzeit und Beziehungen in Kolumbien

Paola* schildert den Schulbesuch in Kolumbien als positive Zeit. Besonders präsent scheint ihr der Sekundarbereich zu sein. Sie erzählt einige Anekdoten und wiederholt sowie bestärkt eine kollektiv-geteilte Erfahrung: »*meine Schulzeit war sehr schön, für, für alle*« (Z572). Allem voran spielt die Form des Unterrichts – hier: der Hauswirtschaftslehre – eine positive Rolle für sie. Sie erzählt davon, dass sie dort in einer Gruppe lernt, wie man ökonomisch mit Lebensmitteln umgeht. »[Das] war sehr nützlich« (Z158), sagt sie. Auf die Praxisrelevanz kommt sie später noch einmal zu sprechen. Während dieser Zeit wohnt sie bereits allein mit ihrer Großmutter, da ihre Mutter nach Spanien zurückgekehrt ist. Über ihre Migrationsumstände ist, wie in der Rekonstruktion ihrer erlebten Lebensgeschichte bereits erwähnt, nichts weiter bekannt. Paola* erzählt von einem unbeschwerten Teenager-Leben, das sich in ähnlicher Form auch woanders abspielen könnte. Dieses zeichnet sich durch Hinwendungen zu und Abwendungen von ihrer Großmutter und ihrer räumlich fernen Mutter aus und ist durch einen gewissen Wohlstand geprägt. So erzählt sie zum Beispiel, dass sie einen Computer und ein Handy hatte, was damals nicht unbedingt selbstverständlich war.

Dass die Sorge um sie ebenso den abstrakter zu fassenden Raum bestimmt, wird lediglich durch die Schilderung einer Situation deutlich, in der sie sich länger nicht bei ihrer Großmutter meldet und diese bereits die Polizei eingeschaltet hat, um nach ihr zu suchen. »Unsichtbaren Grenzen«¹² wie bspw. der Bewegungs-

12 Als sog. *fronteras invisibles* kann laut der Politikwissenschaftlerin Angélica Durán-Martínez (2018:141) das bezeichnet werden, was sich in gewaltförmigen Auseinandersetzungen verschiedener Parteien im Alltagsdiskurs als eklatante Einschränkung der räumlichen Bewegungsfreiheit von Anwohner:innen einiger Stadtviertel in Medellín um 2011 zeigte. Die Angst vor offener, Räume strukturierender Gewalt wird bei Paola*, die an einem anderen Ort (zu einer anderen Zeit) aufgewachsen ist, aber in einer anderen Form möglicherweise präsent war, nicht thematisiert. Der Interviewzuschnitt lässt keine hinreichende Analyse dahingehend zu, denkbar ist aber, dass dies einen Einfluss auf weitere Entscheidungen und ihre familiä-

freiheit in einer kolumbianischen Großstadt nachzuspüren, ist innerhalb dieser Analyse nicht möglich. Es bleibt bei dieser alleinigen und ihrerseits eher amüsierenden Darstellung. Paola* geht eher auf positiv konnotierte Normen als auf Ängste oder Schwierigkeiten ein. Für Letzteres verwendet sie das Wort »kompliziert«, wenn es um sich anbahnende Brüche geht, die sich auf Sprachliches, Institutionelles und Fachliches ebenso beziehen wie auf Beziehungen zu ihrer Mutter oder ihrem Partner (z.B. Z203, Z451). Weiter unten wird der intergenerationale Komplex von Bildung, Fürsorge und Migration rekonstruiert, der den Weg der Erzählerin strukturiert und sich bereits hier abzeichnet.

Orientierung geben zunächst Bildungsnormen, die schon in die biografische Selbstpräsentation und in die Zeit vor der Migration hineinwirken. Deutlich wird dies relativ zu Beginn des Interviews, wenn es um die Differenz zwischen privaten und staatlichen Bildungseinrichtungen geht.

ich war in eine Privatschule//l: mh//das ist anders weil in Kolumbien die (Education) kostenlos aber in die äh Public Schule ist nicht so gut, die Bildung ist nicht so und du musst bezahlen vor eine gute Bildung, ja//l: mh//und ich war in eine, ähm, in eine Schule, [...] in Kolumbien normalerweise du machst Gymnasium//l: mh//immer, [...] alle machen wenn du äh erst lernst in der Schule du machst die Abitur ist sehr sehr wichtig, und die Leute sind sehr verschiedene wenn du hast oder nicht die Abitur gemacht, ist ein kulturelle Sache, weißt du bist du ein bisschen speziell mit diesen Sachen//l: mh//du musst ja oder ja die Abitur machen, das ist ein gutes Erfolg für die Leute (INT10 Z79–89)

Die Erklärung der »kulturellen Sache« geschieht mit dem Verweis auf den für sie einzig möglichen Fluchtpunkt, das Studium, das sie später in Spanien zu realisieren versucht. Die Problematik der Norm an sich wird allerdings deutlich, als sie auf meine Frage, »für wen« es wichtig ist, den Erfolg zu erzielen, antwortet:

die Eltern Sociedad Society, also wie heißt das auf Deutsch die//l: Gesellschaft//die Leute, du musst die Abitur machen//l: mh//ja oder ja viele Leute äh schaffen das und nicht mehr, aber für uns ist das sehr wichtig//l: mh//ich glaube dass ich habe nicht gehört darüber die Ausbildung oder so in Kolumbien, immer, Uni=Uni=Uni (INT10 Z101–105)

Paola* identifiziert Grenzen nationalstaatlich gefasster Bildungssysteme (Kolumbien/Spanien) und ihrer regionalen Verortung (Europa, vgl. unten) sowie innerhalb eines Staates, in dem »die Leute« Regeln zu Regeln erklären, die befolgt werden. Indem zwischen denjenigen mit und ohne »Abitur« unterschieden wird, erscheint »Kolumbien« in ihrem Bericht als ein *stratifizierter sozialer Raum* (vgl. Scher-

ren Beziehungen hatte. Zu trennen ist hier allerdings das Bild von »Kolumbien« und seiner Rezeption von dem tatsächlichen Erleben eines Teenagers innerhalb eines realen Kontextes, der durch das Erinnern mitgestaltet wird.

schel 2010),¹³ in dem formale Bildung alternativlos zu sein scheint, Menschen ohne Bildung hätten keine Alternative – es konstituiert sich also eine Norm, an der sich Paola* orientiert. Die Aussicht, tatsächlich eine Universität besuchen zu können, ist aber nicht durch das *bachillerato* garantiert: In Kolumbien müsste sie zwei weitere Schuljahre absolvieren, um einen *bachiller academico*, also eine Hochschulzugangsberechtigung, zu erlangen. Dass Paola* diesen Schritt nicht realisiert, hat mit der Vereinbarung zu tun, dass sie nach ihrem ersten Schulabschluss zu ihrer Mutter nach Spanien ziehen soll. Es ist an dieser Stelle aber nicht klar, was Paola* selbst will und ob sie der narrativ hergestellten und durchgesetzten Anforderung zu studieren Folge leistet.

Die erste Migration: Teilrealisierung der Bildungsnorm

Mit 16 Jahren zieht Paola* zu ihrer Mutter nach Spanien. Zu diesem Zeitpunkt hat sie gerade die Schule beendet und befindet sich auf der Schwelle zu einem neuen Abschnitt in ihrem Leben. Die Annahme liegt nahe, dass sie nun ein Studium aufnimmt. Betrachtet man die tatsächlich vollzogene Migration, so zeigt sich allerdings keine *Bildungsorientierung* (vgl. Soremski 2010). Wie sich später herausstellt, handelt es sich bei ihrer Migration um ein familiäres und zugleich vergeschlechtlichtes Projekt, das sie zunächst widerwillig fortsetzt. Auf die Frage, ob sie mehr zu dieser ersten Migration erzählen könne, antwortet sie:

war nicht so gut für mich weil ich war ein Teenager und ((lacht))/ich mochte nicht die Sachen\in diese, in diesem Moment, aber später, funktioniert ((lacht)) aber in diese Moment war kompliziert (INT10 Z200–203)

Die Begründung erscheint wie eine Betrachtung eines jüngeren Ichs. Die Migration wirkt fremdbestimmt und ihr damaliges Empfinden kann sie in der Interviewsituation nachvollziehen. Der Status als Heranwachsende, den sie bei ihrer Großmutter ›ausleben‹ konnte, wird ihr durch den Umzug nach Spanien abrupt abgesprochen. In Spanien ist sie direkt mit einer Doppelbelastung konfrontiert: Sie muss etwas (nicht näher Bestimmtes) zum gemeinsamen Haushalt beitragen und sich gleichermaßen um ihren zweiten Schulabschluss kümmern. Den ersten Schulabschluss (in Kolumbien) hatte ihre Mutter als Zeitpunkt des Umzugs nach Spanien angekündigt, es bleibt jedoch gänzlich unklar, unter welchen Prämissen. In Spanien angekommen, kommt es für sie anders, als sie dachte:

13 Karin Scherschels Perspektive des Nationalstaats als stratifizierter Raum wurde in Kapitel 2 beleuchtet. In Anschluss an Bourdieu und in Anlehnung an den deutschen Kontext rekonstruiert Scherschel, wie Klassifikationen institutionell, alltäglich und hierarchisch Gleichheitsansprüche (in Bildung und Arbeit) ethnizitätsbezogen überformen. Letzteres spielt in der Passage von Paolas* Interview zwar keine vordergründige Rolle, aber die Kopplung von Stratifikation und Leistung erscheint anschlussfähig.

ja, ich war auch, äh, () vorbereitet für diese Prüfung und auch arbeiten//l: hm//weil, ich habe, verstehen dass meine Mutter, alles machen und ich muss etwas helfen//l: mh//helfen und, und auch bin- ich glaube das (war) schwierig weil ich war arbeiten und lernen und wenn diese Unterricht sind anders waren (partiell) schwierig for me und ich habe nicht so viel Zeit (INT10 Z255–260)

Sie lernt in dieser Zeit für eine Prüfung, die einige ihrer Mitschülerinnen nicht bestehen. Sie selbst besteht sie, wenngleich das Scheitern auch in ihrer Erzählung präsent ist. Die Verknüpfung der Prüfung mit der Positionierung ihrer Mutter erscheint dabei wie eine Selbstbeobachtung, die die Belastung von ihr als Tochter und Lernende relativiert. Sie nimmt den Blickwinkel der Mutter ein, der für sie nicht ganz unproblematisch ist, da es zu einem frühen Zeitpunkt bereits zu einer erhöhten Verantwortungsübernahme kommt.

Eine weitere Differenzlinie, die Paola* immer wieder zeichnet, ist die zwischen Kolumbien und Europa. Spanien rückt damit narrativ und systemisch in die Nähe Deutschlands, während ›Bildung in Kolumbien‹ erklärungsbedürftig erscheint. Auf die Frage, ob sie noch etwas über ihre Zeit in Kolumbien erzählen könnte, antwortet sie:

war sehr, sehr schön un-, und gut, in Kolumbien ist sehr, anders, alles anders als hier in Europa weil wenn ich habe meine Ausbildung in [Stadt Spanien] gemacht, ist anders, das System ist anders, die System ist anders, wir machen viele –, zum Beispiel unsere Prüfung um zur Universität gegangen, gehen//l: mh//ist mit ein Test, vielleicht 200 äh Fragen mit verschiedene Tabellen und du musst die richtige, nehmen//l: mh//zum Beispiel überlegen und ist anders hier du musst scheiben, schreiben, schreiben und vielleicht du musst äh du weißt alles aber, du kannst nicht alles erklären, und meine Stelle hier in Deutschland mit der Sprache ist ein bisschen schwer (INT10 Z56–64)

Trotz des gemeinsamen Sprachraums ist sie in Spanien mit Schwierigkeiten konfrontiert, die sie zwar bewältigt (die Angleichung/Erlangung des Abiturs), die aber andere Schritte nach sich ziehen, als die ihr bekannten – sie absolviert eine Ausbildung, die ihren vorherigen Ausführungen zufolge in Kolumbien in dieser Form nicht etabliert sei. Ihre eigentliche Bildungsaspiration ist gezeichnet von Brüchen. In dieser Passage kontrastiert und vergleicht sie Lernkontexte (Kolumbien, Spanien, Deutschland) entlang der Chronologie des Erlebens und schafft einen neuen Bildungsraum: Das Absolvieren der Prüfung in Spanien und das Spracherlernen im Ausbildungskontext erscheinen gleichermaßen schwer.

Die Selbstrepräsentation ist insgesamt durch eine gewisse Leichtigkeit geprägt. Die Passagen über die angleichende Prüfung in Spanien sowie Ausführungen zum abgebrochenen Studium wirken jedoch außerordentlich strapazios. Daher soll nun geschaut werden, warum ausgerechnet diese Ausführungen de-taillierter sind als andere und wie sie zusammenhängen. Die Festlegung auf die

Unterschiede ›der Systeme‹ erscheint nachvollziehbar, da Paola* zum einen mit der Anforderung konfrontiert ist, die Gleichwertigkeit von gedachten und zu erlangenden Bildungsabschlüssen herzustellen. Ausgehend von dieser Erfahrung ist zu unterstellen, dass sie bereits in Spanien eine bildungsbezogene Abwertungserfahrung gemacht hat, die sie in ihren weiteren Bildungsentscheidungen prägen wird. Zum anderen ist sie mit einer ökonomischen Grenze des Studierens konfrontiert: »[In] Kolumbien ist teuer aber in Spanien ist sehr sehr teuer« (Z264–265). Sie entscheidet sich für die besagte Ausbildung als Labortechnikerin, die eine Art Kompromiss für sie darstellt, den sie aber gern auf sich nimmt:

wenn ich habe meine Ausbildung als Labortechnikerin ich habe zuerst, ähm, die ganze Theorie gemacht und nur in, fünf Monaten die ganze Praktikum gemacht//I: hm//und ich finde gut das haben wir hier ein bisschen Schule ein bisschen Praktikum [...] ist besser, du kannst mehr lernen (INT10 Z247–250)

Die Gleichzeitigkeit bzw. enge Verzahnung von Praxis und Theorie kann als konstitutiv für arbeitsmarktnahe Ausbildungen gesehen werden (vgl. Bommes et al. 1996). Paola* sieht dies aber vor allem als eine für sie passende Möglichkeit des Lernens an, die sie mit der Ausbildung verwirklichen kann. Eine Arbeitsstelle in dem erlernten Beruf findet sie im Anschluss aber nicht. Stattdessen hält sie sich mit mehreren kleinen Nebenjobs über Wasser, die weiter unten thematisiert werden. Sie zieht aus der Wohnung ihrer Mutter aus, mit der sie, wie sie sagt, nicht mehr zusammenwohnen wollte. Zunächst lebt sie in unterschiedlichen Konstellationen in internationalen Wohngemeinschaften und zieht dann mit ihrem Partner zusammen, den sie zu einem nicht näher bestimmten Zeitpunkt kennengelernt hat. Die Leerstelle dieser Partnerschaft bestimmt auch den nachfolgend thematisierten Bildungsabschnitt.

Die Universität als Referenz

Paola* wird nach dem Auszug schwanger und bekommt mit Anfang 20 ein Kind. Das eine Jahr, in dem sie sich um ihre Tochter kümmert, nicht arbeitet und keine weitere Bildungseinrichtung besucht, beschreibt sie als »verloren« (Z357). Ihr Wunsch zu studieren ist in ihrer Darstellung weiterhin präsent. Wie zu vermuten ist, kümmert sie sich alleine um das Kind, während ihr Partner arbeitet. Als sie einen Kindergartenplatz für ihre Tochter findet, nimmt sie ein Studium an einer großen staatlichen Universität auf: Lebensmittelwissenschaften assoziiert sie mit der Praxisnähe ihres Unterrichts in Kolumbien, was sich jedoch bald als Trugschluss herausstellt. Wichtige Fächer im ersten Semester, die Grundlagen für das eigentliche Studium schaffen, sind in der Chemie, der Physik und den Ingenieurwissenschaften angesiedelt. Für Paola* werden diese Fächer zum Verhängnis. Insbesondere zu Anfang des Interviews geht sie detailliert auf ein obligatorisch zu erlernendes Computerprogramm ein, mit dessen Nutzung sie Schwierigkeiten hatte.

Der Faktor der unzureichenden Vereinbarkeit eines Studiums mit der Kinderziehung – trotz ergänzender außerhäuslicher Betreuung – kristallisiert sich als virulenter Punkt heraus, was die folgende Passage zu Zeitmanagement und Flexibilitätsanforderungen verdeutlicht. Paola* schildert übergreifende Probleme, die sie als Studierende mit Kind implizit umso mehr betreffen. Die initiale Frage des exmanenten Nachfrageteils zielte dabei zunächst auf einen Vergleich:

l: wenn du jetzt das Studium vergleichst, was du da angefangen hast mit der Ausbildung die du zuvor gemacht hast, ähm (4) war das, sehr viel anders

B: ja natürlich, weil mit der Ausbildung, äh, du hast alles die Lehrerinnen sind (compañero) [...] aber in der Uni ist anders//l: mh//du musst selber alles machen und wenn du informiert bist gut, wenn du in die Uni nicht gegangen bist ist, schlecht aber zum Beispiel, wir haben eine Plattform im Internet auch gehabt aber leider funktioniert nicht, und wenn zum Beispiel einige Lehrer haben uns die Hausaufgaben am Sonntag um 6 Uhr am Morgen gelass- in den Homepage [...] und wir haben Unterricht am nächsten Tag und habe- hat gefragt viele Male wer hat diese Sachen gemacht, niemand (3) du musst immer gucken gucken gucken, und wenn du sagst okay, [...] und viele Male haben wir Unterricht in Computerraum gemacht weil niemand hat gemacht die Hausaufgaben oder so, und das ist langweilig und, und diese Sachen auch, ist äh gefällt mir nicht (INT10 Z397–420)

Die Struktur des Studiums in Spanien empfindet sie als mangelhaft, die Organisation als chaotisch und prinzipiell schwer zu bewältigen. Lehrende erscheinen im Vergleich zur Schulzeit abwesend. Hinzu kommt die Unzuverlässigkeit von Kommiliton:innen, die eine für sie eher ungünstige Lernatmosphäre schaffen. Das lähmende Setting mit der einhergehenden Überforderung durch ingenieurswissenschaftliche Instrumente tragen schließlich zum frühen Abbruch des Studiums bei. Sie erinnert sich darüber hinaus vorwiegend an »Fotokopien« (Z428), einige praktische Aufgaben und »viel Zeit in der Cafeteria« (Z442). All das kann als ein strukturiertes Warten mit ungewissem Ausgang gesehen werden, auf das sich Paola* zunächst einlässt, das sie aber nicht mit einem übergeordneten Sinn versehen kann. Als Studentin mit Kind ist das Lernpensum für sie umso ermüdender: Die Unterrichtszeit wird für Hausaufgaben verwendet und die freie Zeit mit dem Ausharren in Erwartung auf neue Aufgaben, die nicht kommen oder nicht bewältigt werden können. Die Möglichkeit der Teilnahme an einem »studentischen Leben« ist derweil beschränkt. Sie bricht das Studium ab.

Die zweite Migration:

Prekarität, Neuorientierung und die Aufnahme in das Ausbildungsprogramm

Nach dem Abbruch des Studiums findet Paola* weiterhin keine Anstellung als Labortechnikerin. Sie schildert zwar kein konkretes Krisenereignis, jedoch klingt sehr deutlich an, dass es sich um eine Zeit handelt, die von großer Unsicherheit geprägt war. Sie jobbt weiterhin:

ich habe viele Male ähm als Kellnerin//I: mh//und manchmal haben mir einen guten Vertrag gemacht und manchmal nicht, manchmal, viele Male haben mir nicht ein Vertrag haben mir nicht kein Vertrag gemacht, haben mir kein Vertrag gemacht, leider (INT10 Z508–511)

›Ohne Vertrag zu arbeiten‹ heißt in diesem Fall Verzicht auf Sozialversicherungen. Hinzu kommt eine hohe Flexibilitätserwartung seitens der Chefin, die ihr am Vortrag mitteilt, wann und in welchem Umfang sie arbeiten soll. Aus dieser Situation heraus – einer Phase, die alles in allem gut zwei Jahre anhält – erwägt sie zunächst, sich für ein Pflegestudium in der spanischen Großstadt, in der sie lebt, zu bewerben. In der ersten Schilderung tritt sie dieses Studium nach einer erfolgreichen Aufnahmeprüfung nicht an, weil der tägliche Weg zur Bildungseinrichtung zu weit war. In der zweiten, ausführlicheren Schilderung listet sie die unterschiedlich hohen Anforderungen der jeweiligen Standorte auf, an denen das Studium unter bestimmten Bedingungen vielleicht doch möglich gewesen wäre. In dieser Vagheit – ob sie nun einen Studienplatz in Aussicht hatte oder nicht – kommt auch wieder die Norm des Studierens auf, mit der sie nun umgeht.

Sie wird schließlich auf das Ausbildungsprogramm aufmerksam. Die dazugehörige Broschüre findet sie in einer kommunalen Einrichtung. Sie schildert kurz die Situation und fährt dann mit dem Einschub eines kurzen ›inneren Monologs‹ fort:

ich brauche etwas oder mehr, Bildung für mich oder so, und ich habe in Spanien und in EU ein Projekt [...] für die junge Leute die, nicht so viel arbeiten oder in arbeitslos sind oder möchten etwas mehr, und ich habe, in diese (Ort) gegangen [...] und fragen für etwas und haben mir gesagt [...] interessierst dich für eine Sprachkurs oder so, ja, warum nicht, ich kann ein bisschen Englisch.//I: mh//und haben mir erklärt wie funktioniert dies prinzipiell und ich habe gedacht, vielleicht meine Zeit hier [...] in Spanien hat aufgehört und vielleicht kann ich andere Sachen probieren (INT10 Z645–653)

Der Wunsch nach einem ›Mehr‹ an Bildung gestaltet sich als ein Vehikel, das sie aus der Misere bringen soll, die sie seit ihrem Umzug nach Spanien nicht überwunden hat. Dieser Bildungswunsch erscheint *grenzüberschreitend habitualisiert* und der dadurch geschaffene Möglichkeitsraum – von ›Spanien‹ zur ›EU‹ – erweitert sich, sie kann sich ihren Bildungswunsch in Spanien nicht erfüllen. Sie muss umdisponieren und besucht die Informationsveranstaltung, von der sie sich im Kontext einer definierten Zielgruppe (›junge Leute die [...] arbeitslos sind‹) angesprochen fühlt. Sie selbst sucht diesen Ort auf und fragt nach der *Passung* für ihre Position, die sie als junge Mutter und kolumbianische Migrantin in Spanien besetzt.

Interessant ist auch, dass das Vermittlungsgespräch nicht mit der erforderlichen Bereitschaft beginnt, tatsächlich in der Altenpflege zu arbeiten: Lediglich die Teilnahme an einem Sprachkurs wird genannt. Es erscheint aber wenig plausi-

bel, dass ihr die Tätigkeit als Altenpflegerin verheimlicht wurde. Allerdings erfolgt unter Umständen eine verschobene Priorisierung, die vom Vertreter des Bildungsträgers und Paola* forciert wurde: dass nämlich der Erwerb der deutschen Sprache die wichtigste Voraussetzung ist. Dass der Bereich der Altenpflege trotzdem nicht willkürlich ist, zeigt ihr vormaliger, nicht realisierter Wunsch, ein Pflegestudium aufzunehmen. Vor allem aber stellt sie eine relative Nähe zu ihrem Ausbildungsberuf heraus:

ich habe Labortechnik gemacht und Altenpflegerin ist ein bisschen Wissenschaft () vielleicht können später Krankenschwestern werden oder andere Sachen machen//I: mh//und ich habe, gedacht und mit meine Mutter gesprochen hat mir gesagt warum nicht (INT10 Z654–659)

Wie eingangs erwähnt, erfordert das Programm, dass die Teilnehmenden keine (dreijährige) Ausbildung bzw. kein Studium abgeschlossen haben. Daher muss die Bezugnahme auf die zweijährige Ausbildung als eine eigene Leistung angesehen werden, die als eine nicht ganz abgeschlossene Abgrenzung in Erscheinung tritt: Labortechnik wird von der Erzählenden der Wissenschaft zugerechnet, Kranken- und Altenpflege der Praxis, die als neue Orientierung aufscheint. Es kommt zu einer Verschiebung, in der Paola* das Programm mit Sinn ausstattet und narrativ mit einer Art des Lernens in Verbindung bringt, die vor allem in dem zu absolvierenden Praktikum im abgebrochenen Studium oder in der Ausbildung als Labortechnikerin wichtig waren. Ihre Mutter als Ratgeberin wird später noch einmal aufgegriffen. Hier tritt sie vor allem auch als die Person in Erscheinung, die Paola* nach Deutschland begleiten wird, da sie so eine umfassendere Betreuung der Tochter gewährleisten kann, was die Teilnahme am Ausbildungsprogramm erst möglich macht.

Die Ausbildung in Deutschland als Einforderung von Zukunft

Wie bereits erwähnt, präsentiert sich Paola* im Interview selbstbestimmt und bestimmend. Verstärkt wurde dieser Eindruck zunächst dadurch, dass ihre Großmutter, Mutter und Tochter sehr spät eingeführt werden. Dass andere Personen durchaus wichtig sind, zeigt sich – im Negativen wie im Positiven – in einer längeren Ausführung zu einer Situation, auf die weiter unten eingegangen wird. Auf die Frage, *wann* sie genau nach Deutschland zog, antwortet Paola* zunächst kurz mit dem Datum und fährt dann selbstständig mit einer ausführlichen Passage fort, die sich dem *Wie* des Erlebens nach ihrer Ankunft widmet:

ich war glücklich auch, glücklich neugierig u:nd Angst, hm und ich war nicht hier ich war in einem kleinem Dorf [...] und ich habe gewohnt in einer Tagespflege//I: hm// Tagespflege//I: ja//ja//I: okay//ja ich habe gewohnt in einer Tagespflege ((beide lachen kurz)) ja u:nd ich musste von meinem Dorf wo ich habe gewohnt bis mein Arbeit//I:

ja//mit dem Fahrrad zu fahren oder mit einer Kollegin, haben mir abgeholt und danach zurück (INT10 Z798–806)

Unser Lachen über den Sachverhalt, dass sie in einer Altenpflegeeinrichtung wohnt, kann als ein Konsens über die Ironie und die Absurdität der Situation gelesen werden: Infrastrukturell ist das »Dorf«, das unweit einer Großstadt gelegen ist, schlecht angebunden und finanziell gibt das Auszubildendengehalt nicht mehr her als eine Unterbringung bei einer potenziellen Arbeitsstätte, deren Zimmer leer stehen. Ungewöhnlich ist diese Art des Wohnens, z.B. bei Saisonarbeitskräften, jedoch nicht. Und auch die Bemühung des Trägers, Wohnraum zu organisieren, ist positiv zu bewerten. Für Paola* bedeutet die Zuweisung einer Wohnung im ländlichen Raum allerdings partiell soziale Isolation.

Was sich oben als eine kleine Anekdote andeutet, wird noch einmal von ihr aufgegriffen. Dabei dominiert zunächst eine gewisse Unbeschwertheit, zumindest in der Art der Erzählung: Die Reise mit dem Fahrrad erschien mir in der Interview-situation wie die Beschreibung eines Abenteuers:

jeden Tag haben wir uns getroffen//I: mh//oh, und viele Sachen passiert uns mit dem Fahrrad, mit dem (Wald), mit dem (och) mit dem Einkaufen mit dem Dunkel (och) viele Sachen, bei () wir waren am Sommer und wir haben den Himmel hell gesehen und sagen okay okay wir trinken etwas hier und dann nach Hause, und plötzlich, regnen, ahh oh Gott oh Gott was machen okay äh, wo sind wir, in der Nähe bei dir oder bei mir, okay (INT10 Z937–942)

Dabei muss man sich vergegenwärtigen, dass Paola* damit keinen Ausflug beschreibt, sondern ihren täglichen Arbeitsweg von mehreren Kilometern über die Landstraße, den sie früh morgens, gegen halb sieben, und am späten Nachmittag auf sich nimmt. Sie und ihre Mitreisende Fina* (vgl. nächstes Kapitel) arbeiten nicht in der gleichen Einrichtung, sie sind auch nicht in der gleichen Einrichtung untergebracht, sie bestreiten aber einen Teil des Weges notgedrungen gemeinsam und trotzen zusammen den Gefahren. Für die beiden sind es kleine Pausen außerhalb der Arbeits- und Bildungsstätten und für Paola* auch jenseits der eigenen Familie. In diesem Zwischenraum verfestigt sich die Freundschaft der beiden.

Paolas* Freude und die »Angst« vor dem Neuen, die zunächst ihren Aufenthalt in Deutschland begleiten, weichen bald einem anderen, nicht näher von ihr definierten »Gefühl«, dessen Ausgangspunkt ein Ereignis mit ihrem Arbeitgeber (»Chef«) ist, bei dem sie das Pflichtpraktikum im Rahmen ihrer Ausbildung absolviert. Die Passage knüpft unmittelbar an die vorletzte (Z798–806) an. Dort erzählt sie von einem Fast-Wendepunkt ihrer Ausbildungszeit:

das war eine () alles passiert (of me) bei mir, ist sehr komisch, meine Chef möchte dass ich nur arbeite bei ihm und dass ich in einem kleinen Dorf wohne mit meiner Familie und mit da hm, hallo, ich bin hier um zu lernen//I: hm//ich möchte nicht nur arbeiten, weil ich

kann diese Sachen in Spanien machen, mehr Geld bekommen//l: hm//muss viele Stunden arbeiten oder in London in andere, in andere Land//l: ja//aber in möchte nicht diese Sachen ich möchte eine, eine Zukunft eine, eine Sache für mich (3) und das war sehr schlecht weil, ((Räuspern)) er war sehr, wir wissen sicher, was möchte er, weil zuerst haben uns gesagt mehr und (arbeiten) war eine Sache und dann andere Sache//l: ah ja, okay//und dann andere Sachen, und nein, sie muss bei mir arbeiten, oder nix, und war, ah hallo, ich brauche eine, ein Platz wo ich mein Praktikum machen und seit ähm Ende [Monat] ich habe keine Praxis um eine äh spezifische Platz, no einen sicheren Platz weil er hat, gesagt nee, ich möchte nicht dass Sie, dass Sie, dass Sie die Ausbildung machen (INT10 Z806–820)

›Diese Sache‹ meint zusammenfassend eine Beschäftigung als Pflegekraft ohne Ausbildung, für die man an anderer Stelle mehr Geld bekommt, als ihr durch den »Chef« in Aussicht gestellt wurde. Paola* findet sich an der Schwelle zur prekari-sierten Arbeit und zu einem Ausbeutungsverhältnis, das sie in einer äußerst vul-nerablen Situation ereilt: Sie ist gerade erst nach Deutschland gekommen, ist an-gewiesen auf ein gutes Verhältnis zu ihrem Praktikumsgeber und findet sich in ein neues Tätigkeitsfeld ein. In dieser Situation des Beinahe-Abbruchs informiert die Erzählende zunächst die Projektleitung des Bildungsträgers. Diese reagiert ihrer Darstellung zufolge so, dass es an Paola* selbst läge, sich zu entscheiden, ob sie die Ausbildung ›zugunsten‹ einer besser bezahlten Hilfstätigkeit abbrechen wol-le. Paola* sieht sich im Stich gelassen und kaum in der Lage, eine so gewichti-ge Entscheidung allein zu treffen. Sie entschließt sich, noch einen weiteren Rat hinzuzuziehen und konsultiert ihre ehemalige Deutschlehrerin in Spanien, die ihr eindringlich von diesem Angebot abrät:

das geht nicht, weil er möchte dir (me explotar¹⁴, como se dice)//l: ausbeuten//ausbeuten, er möchte mir nur als Pflegekraft zu haben, und, es gibt nicht so viel Unterschied Diffe-renz//l: hm//zwischen dem Geld (INT10 Z866–868)

Das ›Angebot‹ ist verlockend, der Chef verspricht mehr Geld, als die Ausbildung bereitstellt. Es bedeutet aber auch Verzicht auf eine vollständige Ausbildung mit perspektivisch mehr Lohn und die Unterstützung durch den Programmrahmen. Sie rekurriert auf eine »Zukunft«, die durch ein Bildungszertifikat ermöglicht wird. Paola* deutet diese ›Zukunft‹, die sie oben als Referenz anführt, im Hinblick auf ihre Tochter und ihre Abhängigkeit. Sie hatte sich bereits ›für Deutschland‹ und ein ›deutsches Zertifikat‹ entschieden. Alles andere könne sie genauso gut als No-madin irgendwo auf der Welt (des globalen Nordens) ausüben. Das ›Angebot‹ fun-giert als eine Erinnerung an beschränkte Möglichkeiten. So resümiert sie, dass sie in Deutschland mehr Möglichkeiten habe als in Spanien. In Deutschland hat sie

14 Hier könnte auch »ausnutzen« gemeint sein. Im Wesentlichen verändert sich die Deutung dadurch nicht.

aber auch nur die eine Möglichkeit, die Ausbildung zu Ende zu machen. Sie wechselt den Arbeitgeber mit Zustimmung und wahrscheinlich auch mit Unterstützung des Trägers. Ein einmaliger Wechsel ist laut Programmevaluation (vgl. BMAS/BA 2019) durchaus zulässig und auch kein Einzelfall. Ähnliche Konflikte könnten ebenso Grund für den Wunsch nach einem Wechsel bei anderen Teilnehmenden gewesen sein.

Übergenerationale Kontinuitäten

Paola* beschreibt ihre Familie als einen Zusammenhang von Frauen verschiedener Generationen – ihre Mutter, sie selbst, ihre Tochter –, die alle Einzelkinder sind und als mobile Kette und im weitesten Sinne als *care chain* (vgl. Hochschild 2000; Lutz/Palenga-Möllnbeck 2011) gedacht werden können. Arlie Hochschild definiert diese als »series of personal links between people across the globe based on the paid or unpaid work of caring.« (ebd.:121) Dieses Arrangement ist bei Paola* Grenze und Begrenzung zugleich, wenn auch die Teilnahme an dem Ausbildungsprogramm als Chance begriffen werden kann, Arbeit und Bildung miteinander zu verbinden. Die Beziehung zu ihrer Mutter wird von dem Konflikt der ersten Migration begleitet und ist auch im weiteren Verlauf davon geprägt, dass sie sich in bestimmten Lebensphasen zu ihr hin- und wieder von ihr abwendet. Räumlich findet sich die Beziehung *transnational* und *lokal* verortet. Dass die Mutter ihre Tochter Paola* nach Deutschland begleitet, um auf die Enkelin aufzupassen, mutet dabei fast schon wie eine Umkehrung der *Autonomie in der Migration* an: War ihr zunächst Paola* nach Spanien gefolgt, folgt sie nun ihr nach Deutschland. Beides lässt sich als eine »eigensinnige Praxis« (vgl. Benz/Schwenken 2005) deuten. Wie sich nur andeutet, arbeitete auch die Mutter (in Spanien) in einem Bereich, der zumindest teilweise in der Altenpflege anzusiedeln ist. Sie gehört zu denjenigen, die ihr einen Teil des professionellen Umgangs mit dementen Menschen vermitteln. Auf die Frage danach, wie sich der praktische Teil der Ausbildung für sie gestaltet, antwortet Paola*:

*ah super, super weil, äh ich war in einem Altenheim//I: mh//und in diesem Altenheim, mit diesen (Menschen) äh in diesem Altenheim es gibt viele Leute mit Demenz//I: mh//und, ich habe keine Erfahrung, pardon ich habe gehabt keine Erfahrung mit Altenpflege oder so aber meine Mutter hat ein bisschen Erfahrung und hat mir gesagt, du musst mit Vorsicht gehen, weil manchmal sind-, ein Tag sind gut andere Tage sind nicht so gut, und, ist schön weil du kannst, jemand helfen und du fühlst gut mit diese Sachen wenn du, etwas für andere Person machst, das das ist gut, aber, wenn du (siehst) wenn die eine Person ein-, zum Beispiel vormittags ist gut bei dir//I: mh//aber in nachmittags diese genauso Person, diese gleiche Person ist böse bei dir//I: aha//und du weißt, du weißt **nicht** warum, aber klar, du überlegst ach, natürlich, er ist krank oder sie ist krank, und manchmal es gibt viele Sachen, die kannst du sagen aber es gibt andere Sachen die sind sehr lustig weil ((kichert))*

*ich weiß es nicht, du findest alles wie ein Kindergarten, weil, du musst bei diese Personen, kümmern [...] aber sie sind erwachsen aber sie können **nichts** machen, weil sie sind krank oder sie vergessen (INT10 Z909–923)*

Paola* beschreibt in diesem Ausschnitt einen sukzessiven Kompetenzaufbau – daher die Korrektur des Tempus (»ich habe« – »ich habe gehabt«) –, der sie mit einem gewissen Stolz erfüllt. Schlussendlich ist, neben ihren Kolleg:innen und den Kursleiter:innen, ihre Mutter eine Ansprechpartnerin: Sie vermittelt den als adäquat angesehenen Umgang mit Demenzpatient:innen. Der Vergleich der Einrichtung mit einem »Kindergarten« wirkt dabei für sich genommen abwertend. Mit der Demenz wird die Erklärung einer »unsichtbaren« oder zumindest nicht sofort erkennbaren Krankheit ins Spiel gebracht. Die Demenz wird aber auch als objektivierbare Einschränkung anerkannt, die ein professionelles Handeln fordert und zugleich ermöglicht. Paola* erhält damit ein unabdingliches Rüstzeug für die Ausübung des Berufs. Eine Bewältigungsform ist daher, sich einzugestehen, dass ihr selbst Grenzen der emotionalen Zuwendung angesichts der genannten Instabilität der Personen gesetzt sind, entlang derer sie arbeiten muss. Der Rat der Mutter erfüllt dabei eine doppelte Funktion: das Erlernen neuer Fertigkeiten innerhalb eines ökonomisch beschränkten Rahmens und zugleich eine Versöhnung mit diesem Rahmen innerhalb eines Generationengefüges. Anerkennung in der Tätigkeit erfährt Paola* durch die Erfahrung, »helfen zu können«. Für Unterstützung, die sie für ihr eigenes Leben benötigt, sorgt sie aber zwangsläufig selbst.

Die Option, in Zukunft als Labortechnikerin zu arbeiten oder ein Studium zu absolvieren, hält sie sich offen. Ihr Traum sei es, Ärztin zu werden (Z739). Ob sich dieser Wunsch realisieren lässt, kann nicht gesagt werden. Das alles sei noch »hypothetisch« (Z779). Wie sie sagt, habe sie nun andere Prioritäten, und diese liegen darauf, das Beste für sich zu machen und sich um ihre Tochter zu kümmern, ohne dabei ihre Mutter aus dem Blick zu verlieren.

6.1.2 Fina* – Prekärer Kosmopolitismus und Rückkehrverweigerung

Fina* hat in Kolumbien eine Ausbildung in der Gastronomie abgeschlossen und entscheidet sich zu Beginn der Weltfinanzkrise nach Spanien zu ziehen. In der Hochzeit der Jugendarbeitslosigkeit, als viele Südamerikaner:innen die EU wieder verlassen, absolviert sie eine Ausbildung im Bereich Logistik, ohne jedoch danach in dem Berufsfeld zu arbeiten. Stattdessen optiert sie für das Ausbildungsprogramm, in das sie verspätet einsteigen kann. In der Rekonstruktion der Bildungsbiografie erweist sich bei Fina* Mobilität als ein ambivalentes Emanzipationsprojekt, das durch Prekarität und Streben nach Unabhängigkeit von der Familie gekennzeichnet ist: Krise und Kosmopolitismus treffen sich als wechselnde Instanzen, die ihren Berufs- und Bildungs-

weg begleiten. Dabei verschränken sich aufenthaltsrechtliche Grenzen mit Ausbeutungsverhältnissen und der Frage, wie sie ihre neue Tätigkeit angesichts von Personalmangel und einem strengen Zeitregime gestalten kann. Eine von ihr selbst angesprochene Rückkehr zu ihren Eltern ist für sie erst dann realisierbar, wenn sie sich beruflich behauptet hat.

Das Interview: Setting und Ablauf

Wie Paola* schlug auch Fina* den Café-Bereich der Buchhandlung als Interviewort vor. Dort nahmen wir, rund eine Woche nach dem ersten Interview, an einem der Tische Platz. Fina* legte sich einen Schreibblock und ein deutsch-spanisches Wörterbuch zurecht. Sie wirkte ein wenig nervös, aber auch aufgeschlossen. Das Buch diente ihr mehr dazu, sich manchmal daran festzuhalten. Sie schlug es nicht auf, ihre Hand lag jedoch gerade am Anfang immer wieder darauf.

Finas* Einstiegserzählung ist recht kurz und beschränkt sich auf die Zeit unmittelbar vor und nach der Immigration nach Deutschland in Form einer Schilderung des Ablaufs der Ausbildung, sowie einer kurzen positiven Evaluation dieser und der Hoffnung, dass sich ihr ›Deutsch verbessere‹. Der Einstieg schließt mit einer Regieanweisung an die Interviewerin. Der erste Nachfrageteil zielt im Wesentlichen auf die Bildungserfahrungen in Kolumbien und weitere Aspekte ihres Aufenthalts in Spanien, der vor allem durch Arbeit und die räumliche Distanz zur Familie gekennzeichnet ist. Im exmanenten Teil kamen wir dann auf die Erfahrungen mit dem zu erlernenden Beruf zu sprechen. Hier erzählte sie eine Interaktion mit einer Bewohnerin ihrer Praktikums Einrichtung szenisch nach.

Während des Gesprächs hatte ich den Eindruck, dass sich Paolas* und Finas* Ausführungen stark ähneln, wie eingangs gesagt, nicht nur biografisch – beide wurden in Kolumbien geboren und migrierten nach Spanien –, sondern auch in ihrer Erzählung über das Verständnis, das im Erlernen des Pflegeberufs herausgebildet wird. Erfahrungen wie die Schwierigkeit, in Spanien eine Anstellung zu finden und sich beruflich zu verwirklichen, teilen die beiden.

In Finas* Ausführungen tauchten enorm lange Gesprächspausen auf. Sie schien dabei nicht frustriert, sondern eher nachdenklich, als versuche sie, Situationen und eigentlich schon ausdifferenzierte Gefühlswelten verbal zu fassen.

Die Biografie

Fina* wird Ende der 1980er-Jahre in Kolumbien geboren, regulär eingeschult und besucht im Laufe der Zeit verschiedene private Schulen. In der ersten Schule lernt sie Englisch, allerdings nicht so gut, wie es sich Fina* und ihre Eltern erhoffen. Bei der zweiten Schule handelt es sich um eine Mädchenschule, über die sie fast durchweg positiv berichtet. Sie hat einen älteren Bruder und zwei jüngere Geschwister. Ein jüngerer Bruder wandert zu einem späteren Zeitpunkt in die USA aus, der

Ältere bleibt bei den Eltern. Fina* muss bereits sehr früh und von allen Kindern am meisten im elterlichen Restaurant aushelfen. Auch sie entschließt sich nach dem Schulabschluss dazu, eine Ausbildung im Bereich Gastronomie einzuschlagen, die sie auch abschließt. Mit 19 Jahren gelangt sie über eine Arbeitsvermittlung nach Spanien. In einer Großstadt angekommen, arbeitet sie zunächst als Kellnerin. Nach gut zwei Jahren an verschiedenen touristischen Arbeitsorten gelingt es ihr, eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis, die EU-weit gilt, zu erhalten. Während dieser Zeit, in der Spanien von der Wirtschafts- und Finanzkrise betroffen ist, ist sie nicht nur mit der Anspannung des Arbeitsmarkts konfrontiert, sondern auch damit, dass viele ihrer Kolleg:innen, die zuvor aus Kolumbien migriert waren, das Land wieder verlassen. Sie bleibt allerdings und beginnt eine Ausbildung im Bereich Logistik, die sie erfolgreich abschließt. Im Anschluss ist sie zunächst arbeitslos, sie arbeitet dann weiter in der Gastronomie und wird auf das Ausbildungsprogramm in Deutschland aufmerksam, für das ihre Teilnahme erst zu- und dann wieder abgesagt wird. Die Gründe für diese erste Absage sind ebenso wenig bekannt wie die für die erneute Zusage. Fina* kann einige Wochen später einsteigen und besucht mit gut zwei Monaten Verzögerung den Sprachkurs, der im besten Fall mit dem Zertifikat auf Niveau B1 abschließt. Fina* freundet sich in dieser Zeit auch mit Paola* an, beide schließen den Sprachkurs erfolgreich ab und reisen nach Deutschland. Seit Beginn des praktischen Ausbildungsteils wohnt Fina* in einem unbelegten Zimmer der Altenpflegeeinrichtung, in der sie die Ausbildung absolviert. Sie pendelt regelmäßig in eine Großstadt, wo sie den schulischen Teil der Ausbildung absolviert.

Der Interviewanfang: Transnationale berufliche Stationen

Finas* Intervieweinstieg legt ein bestimmtes Präsentationsinteresse nahe, das in einem engen Verhältnis mit der Interviewsituation steht, aber auch für eine Vorstellung universell einsetzbar anmutet. In die nachfolgenden Ausführungen fließen auch Überlegungen zu anderen Interviews ein, die nicht im Rahmen dieses Bildungsangebots durchgeführt wurden, da auch sie einen ähnlichen Einstieg wählen. Fina* steigt wie folgt ein:

okay, super ((lacht kurz)), okay, ich heiße [Fina]//I: mh//ich komme aus Spanien aber ich bin in Kolumbien geboren, ich habe eine Ausbildung, äh, im Gastbew- Gastgewerbe gemacht und bin, als Neunzehnjährige//I: mh//ich bin nach [Stadt Spanien] angekommen zu arbeiten, als Kellnerin und ich habe in, [Jahr] eine Import- und Exportausbildung gemacht und einmal ich habe in arbeitslos ((lacht kurz)) ich suche für Projekt oder, [...] Stipendien (INT13 Z23–29)*

Fina* skizziert Stationen, deren Reihenfolge (mögliche) Kausalitäten errahnen lässt. Ich wende mich nun zwei Ebenen zu, auf denen diese Passage gelesen werden kann.

Auf der *Darstellungsebene* präsentiert Fina* hier eine Art Fertigbaustein.¹⁵ Es handelt sich um eine situierte und etablierte Erzählform, die in Selbstnarrationen Befragter immer wieder auftaucht. Fragen, die sich aus diesem Segment ergeben, adressieren aber weniger die ›Andersartigkeit‹ (wie bei Paola*: ›Warum ist das Abitur anders?‹) als vielmehr Beweggründe und das Erleben der Migration mit und durch Stationen der Ausbildung und Arbeit. Das Gespräch wird von einer sicheren Warte aus eröffnet, lässt aber Raum für Nachfragen. Sie benennt relevante Stationen des Lebenslaufs und koppelt sie darüber hinaus an Begründungen: Fina* ist nach Spanien gekommen, um zu arbeiten; sie hat eine Ausbildung gemacht, war arbeitslos und ist über ein Programm nach Deutschland gekommen. Neben den Kausalitäten – der Migration wegen Arbeit und später Ausbildung – interessiert die Reihenfolge der Ereignisse, die lediglich angerissen werden. Eine Vorstellung samt Namen und Herkunftsland könnte auch als Transfer (bspw. des Deutschunterrichts oder einer Bewerbungssituation) gesehen werden. Sie wurde nicht nur für das Interview geübt, sondern quasi einverleibt, um Sicherheit *herzustellen*.

Im Zusammenspiel dieser beiden Ebenen, die der *Darstellung* und die der *Herstellung*, ergibt sich ein Bild, das stark auf die Lebenssituation und übergeordnete Normen rekurriert. Die knappe Vorstellung entspricht einer ›guten‹ oder zumindest neutralen Geschichte, die nun weiter aufgefüllt werden muss und Fragen nach Machtbeziehungen im transnationalen Kontext aufwirft.

Private Bildung und individuelle Wege

Finas* Selbstpräsentation ist geprägt von einer vordergründigen Leichtigkeit, die immer wieder ihre eigene Stärke bei einem gleichzeitigen Zulassen von Emotionen herausstellt. Derweil erzählt sie nicht allzu viel über die Bildungsphasen an sich. Wie auch schon bei Paola* wird Bildung an ihre Finanzierung geknüpft und ihre Qualität erscheint von dieser abhängig. Deutlich wird dies bei Fina* insofern, als sie zwei private Schulen besucht hat, aber insgesamt resümiert:

die Leute in Kolumbien lernen viel//I: ah//bezahle zu viel Geld//I: mh//und die gute Schule, [...] sind teuer//I: mh//und ich habe in eine Schule, ähm, so lala//I: okay//aber, ja, meine Erfahrung in Schule war gut (INT13 Z92–95)

Hatte Fina* zunächst eine zweisprachige Bildungseinrichtung, wechselt sie die Schule drei Jahre vor dem Abschluss. Wie es zu dem Wechsel kam, wird vorder-

15 Ein ›ready made‹ ist Heiner Keupp zufolge eine Erzählform, die eine »Reihe von Möglichkeiten für die Identitätskonstruktion« und die »damit verbundenen Fragen nach Freiheitsgraden« umfasst (Keupp 1999:104). In dem Patchwork-Ansatz führt Keupp diese ›fertigen Bausteine‹ auf Gründe der »sozialen Nützlichkeit, ästhetische[n] Erwünschtheit und linguistische[n] Möglichkeiten« (ebd.:105) zurück, die allerdings hier empirisch nicht nachvollzogen werden können.

gründig durch die ›schlechte Qualität‹ der Bildung seitens der Erzählenden begründet. Dabei kommt ihr eine aktive Rolle zu. Sie selbst ist die Protagonistin und treibende Kraft, die den Schulwechsel anstößt: »[I]ch habe mit meine Eltern gesprochen dass es zu viel Geld und ich habe nicht gut gelernt« (Z387f.). Die neue Schule ist verbunden mit einem langen Weg, den sie nur knapp thematisiert.

Dieser Wechsel, den sie in ihrer Erzählung als eine Verbesserung darstellt, ist auch begleitet durch die Thematisierung eines ›Problems in Kolumbien‹ – der Schwangerschaft von Mädchen und jungen Frauen, die ihren Bildungsweg anschließend nicht fortführen können.¹⁶ Dieses Thema führt Fina* ein, als es um die sozialen Beziehungen in der Institution geht. Sie erzählt von Mädchen, die schwanger wurden und ihre Schullaufbahn nicht fortsetzen konnten (INT13 128ff.).

Das soziale Leben zu Hause ist demgegenüber durch die Arbeit ihrer Eltern im eigenen Restaurant geprägt. Sie muss als einzige im Familienbetrieb aushelfen. Nach dem Schulabschluss entschließt sie sich, eine Ausbildung im Bereich Gastronomie zu machen. Die Idee dazu ist familiär begründet: Sie hilft im elterlichen Restaurant aus und arbeitet dort als Fünfzehnjährige bereits als Kellnerin.

Allerdings orientiert sich Fina* weg von dem familiären Betrieb und möchte eigentlich den Weg der Hotellerie beschreiten. Dies gelingt ihr nicht, allerdings findet sie eine Ausbildung in der Gastronomie. In der Ausbildung lernt sie neue Kompetenzen, wie die Organisation großer Feiern, und sie erhält die Möglichkeit, größere Verantwortung zu übernehmen und sich weiterbilden zu können. Zudem lernt sie durch ihre Arbeit räumliche Mobilität kennen und schätzen.

Die erste Migration: Flucht, Kosmopolitismus und ›Durchhaltevermögen‹

Finas* Wunsch, nach Spanien auszuwandern, fällt in etwa mit dem Ende ihrer Ausbildung und dem Beginn ihres Erwerbslebens zusammen. Hatte sie zunächst im Restaurant ihrer Eltern gearbeitet, orientiert sie sich nun hin zu einer eigenen Laufbahn. Über das genaue Prozedere der Migration sowie weitere Treiber oder erlebte Hürden erzählt sie kaum etwas. Als Motive stehen auch nicht finanzielle oder familiäre Bedingungen im Vordergrund, bspw. für die Familie im Ausland Geld zu verdienen, sondern eher Möglichkeiten, sich über die Tätigkeit im Ausland profilieren zu können. Wie sie sagt (INT13 Z203ff.), kommt sie über ein »Projekt«

16 »One in five Colombian adolescents [15- bis 19-Jährige, M.P.] has been pregnant at least once, and as of 2010, 15.8 % were already mothers; [...] the proportion of adolescents who are mothers varies depending on the state where adolescents live, including the capital of the country, Bogotá.« (Alzate 2014:243) Mit einem Durchschnitt von 13,8 Prozent in urbanen Zentren Kolumbiens (vgl. ebd.), wo auch Fina* zur Schule geht, ist eine frühe Schwangerschaft im nächsten Umfeld ihrer Familie nicht unwahrscheinlich. Es handelt sich möglicherweise um ein reales ›Bedrohungsszenario‹, das auf die eigene, spätere Bildungsentscheidung einwirkt.

und ein Bewerbungsgespräch nach Spanien. Das »Projekt« steht stellvertretend für eine organisierte Arbeitsvermittlung.

Auch wenn wenig über die Motive bekannt ist, kristallisieren sich Aspekte heraus, die maßgeblich zu dem Schritt, nach Spanien zu gehen, beitragen: die Abwendung vom Elternhaus, das durch die Arbeit im Betrieb geprägt ist, und der Anspruch, räumlich mobil zu sein und auf diese Weise *soziales und kulturelles Kapital* zu akkumulieren. Letzteres bleibt ihr in Kolumbien verwehrt und wäre mit enormen Kosten verbunden. Die hohen Studienkosten wurden bereits von Paola* thematisiert, für Fina* geht es dabei allerdings nicht zwangsläufig um den Besuch einer Universität, sondern um eine Profilierung in dem bereits erlernten Beruf. Die E-/Immigration wirkt nicht unbedingt notwendig und ist sogar, zum Zeitpunkt ihrer Migration Ende der 2000er, im Hinblick auf die damals aktuelle Wirtschaftskrise in Europa ökonomisch riskant.¹⁷ Narrativ dominiert bei Fina* das Bild einer Reise, die mehr durch Abenteuerlust als durch Not bestimmt wird. Eine solche »Lust am Abenteuer«¹⁸ wird unten noch kritisch gegengelesen. Die Herausstellung der Migration als Reise ist ein *Präsentationsmodus*, der auf *überlebensnotwendige Handlungen* verweist und der insbesondere für Fina* Orientierung und Antrieb zugleich ist. Sie motiviert sich selbst im Sprechen.

Dem eigenen Negativszenario – der arbeitsbezogenen und emotionalen Abhängigkeit (von) der Familie – entgeht Fina* durch ihren Gang nach Spanien. Sie lässt sich auf einen eigenen Weg ein, dessen vorläufiges Ziel mit Interesse und Neugier erkundet wird. Von ihrer Ankunft in der spanischen Stadt erzählt sie:

*wenn ich sehe, [Stadt Spanien], das ist eine schöne Stadt und ich habe gesagt, ich möchte hier bleiben und ich möchte diese Kultur kennengelernt//I: mh//und das war ein bisschen [...] Heimat ja aber, endlich ich habe, ich bin sehr zufrieden für mein (3) ich weiß nicht () weil ich möchte selber lernen oder selber arbeiten for me und ich bin independiente//I: unabhängig//ja ((lacht)) ja und, ja, eine gute, eine neue Erfahrung und ich war **allein**, ich habe keine Familie in Spanien, aber das war gut, ja (3) im Prinzip das schwierig, ich habe keine Sorgen sogar etwas zu viel große Probleme, for me nicht (INT13 Z220–227)*

17 »The Spanish-Colombian migration system experienced an exponential increase in the migration flow from Colombia towards Spain between 1996 and 2006. The years 2007 and 2008 correspond to a transition period during which the economic situation of the two migration hubs switched. Whereas Spain was coming out of its most prosperous period since the end of the Franco era and entering a phase of economic recession with an unemployment crisis, Colombia was slowly recovering from the economic downturn it went through in the late 1990s.« (Sierra-Paycha 2016:143)

18 Soziologisch umreißen lässt sich »Abenteuerlust« als das freiwillige Ergreifen einer »opportunity for travel, experimentation and a spectrum of cultural experience« (Conradson/Latham 2005:170).

Die ›andere Kultur‹ suggeriert Distanz und Weltoffenheit zugleich, sie richtet sich beobachtend auf das Äußere. Sie gründet auf der Betonung von Distanz und ›Andersartigkeit‹, deren Erfahrbarkeit auf Zeit angelegt ist und von der ausgehend Transformationen stattfinden. Dass es sich dabei um ›ein bisschen Heimat‹ handelt, lässt vermuten, dass sich dieser Begriff nicht vollständig in der neuen Umgebung einzulösen scheint und sich die Zeitperspektive in eine ungewisse Zukunft verschiebt. Insofern rekurriert Fina* an dieser Stelle indirekt auf einen *Kosmopolitismus* (vgl. Hannerz 1996:102ff.),¹⁹ der von der gegenseitigen Anerkennung von Diversität lebt. Und man erfährt von ihr als Reisender, die für die erlangte Unabhängigkeit aber den Preis der Trennung von der Familie bezahlen muss. Dies wird in dem obigen Zitat deutlich, wenn man sich ›Heimat‹ näher anschaut: Ihre gänzliche Einlösung würde möglicherweise einen vollständigen Bruch bedeuten, den sie nicht vollziehen möchte und auch nicht vollziehen kann. Gleichzeitig kommt sie in Spanien nie gänzlich an. Dass es sich trotzdem nicht um eine touristische Reise handelt, wird durch die Dauer des Aufenthalts deutlich.

Ausgehend von der Geschlechterkonstellation und der an sie herangetragenen Arbeitsanforderung erscheint ihre Migration mehr als ein Ausbruch und mündet in Verhältnissen, die Privilegien und deren Verwehrung aufzeigen: Im Beschäftigungsverhältnis in Spanien ist sie mit einem ›kolumbianischen Vertrag‹ (Z38) konfrontiert: Sie bekommt weniger Lohn, ist aber auf den Vertrag angewiesen, da sie nur über diesen eine dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung erlangen kann. In diesem schwierigen Beschäftigungsverhältnis kann sie einerseits ihr professionelles Wissen einbringen, andererseits sind räumliche und tätigkeitsbezogene Flexibilität gefordert, die sie nicht beeinflussen kann: Sie wird von der Chefin an verschiedene touristische Orte geschickt und ist gleichzeitig nicht sozialversichert. In dieser Zeit kommt sie mit anderen Südamerikaner:innen in Kontakt. Die Beziehung zu ihnen ist derweil alles andere als beständig:

aber ich komme mit andere Menschen andere Kollegen und sie können nicht bleiben in Spanien sie macht nicht die Essen sie macht nicht Näharbeit sie macht nicht, nicht, und sie gehen zurück nach Kolumbien, aber [...] ich habe in diese [...] Group of Restaurant ah, ich habe Dauer drei Jahre gearbeitet und danach wenn ich bekomme meine Residenz und

19 Ulf Hannerz setzt sich mit der Reziprozität von ›cosmopolitans‹ und ›locals‹ auseinander, die die Herstellung von Bezügen und das Erzählen von Geschichten voraussetzt (›Wer eine Reise tut, der kann was erzählen‹, vgl. ebd.:110). Verengt erscheint der Begriff ›mit Verweis auf die berufliche und kulturelle Erfahrungspraxis der oberen Mittelschicht‹ (Lamont/Aksartova 2010:257). Hannerz erweitert später den Begriff auf andere Schichten bzw. Klassen, doch es bleibt fraglich, ob es sich dabei um einen Solidarität generierenden Gegenpol zum Nationalismus handelt (vgl. Calhoun 2008). Auch Finas* Ausführungen könnten dahingehend gedeutet werden.

meine nacionalidad in Spanien, ich bezahle die, Arbeit, ja, ich bezahle für andere Arbeit, in andere Restaurant//I: ah okay//aber als Kellnerin (INT13 Z228–235)

Die ›anderen Menschen‹ und ›anderen Kollegen‹ verlassen Spanien wieder, da sie kaum beruflich und wirtschaftlich Fuß fassen können. Fina* führt sie hier als Kontrastfolie ihrer eigenen Aspiration und Bereitschaft an, indem sie auf deren Weigerung verweist, wenig prestigebehaftete und schlecht bezahlte Tätigkeiten auszuführen – ›Näharbeit‹ und ›Essenmachen‹. Das Scheitern einer Im-/Emigration als langfristiges Projekt bemisst sich nicht nur am wirtschaftlichen Erfolg, sondern auch an der Art und Weise der Arbeit, mit der Fina* tagtäglich konfrontiert ist. Sie ›macht Essen‹, die ›Anderen‹ wollen oder können dies nicht. Es entsteht kein Wir-Gefühl, das zum Beispiel an den Platz ihrer Familie treten könnte. Das heißt nicht, dass sie tatsächlich allein ist. Vielmehr geht es um die Erzählung dessen, wie sie sich selbst verortet sieht. Die Erzählung beinhaltet ebenso den Mut zur Veränderung und stellt insbesondere Positives heraus. Mit der Entscheidung, in Spanien zu bleiben, und ihrer Anstrengung, die sie bereits investiert hat, um dieses Ziel zu erreichen, wäre eine Rückkehr nach Kolumbien mit dem Eingestehen ›ihres eigenen Versagens‹ verbunden. Als Alternative zu einer Rückkehr nach Kolumbien muss sie versuchen, ihren aufenthaltsrechtlichen Status zu verstetigen. Fina* war nicht nur von ihrer Familie getrennt, indem sie als Pionierin dieser nach Europa ging, sondern ist in dieser Situation auch eine ›Dagebliebene‹, die einen höchst individualisierten Kosmopolitismus als Strategie vorstellt.

Die Ausbildung in Spanien: Brüchigkeit beruflicher Ziele

Ausgehend von einem nun gefestigten rechtlichen, aber prekären ökonomischen Status nimmt Fina* eine Ausbildung im Bereich Import-Export auf. Als Grund dafür führt sie erstens an, sich ›weiterbilden‹ bzw. ›weiter lernen‹ zu wollen. Zweitens verspricht sie sich davon, in einem internationalen Kontext tätig zu sein; dem Internationalen, das sie anführt, haftet ein positives Versprechen an, dass es ihr ermöglicht, in Bewegung zu bleiben und nicht mehr in der Gastronomie arbeiten zu müssen. Drittens hofft sie auf eine Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen in einer angespannten wirtschaftlichen Situation an einem konkreten Ort. Die ›Überbrückung durch Ausbildung‹ als Umgang mit der Krise erscheint als neue Möglichkeit, ihre Position in Spanien noch auf andere Weise zu festigen. Dafür ist sie bereit, sich neu zu orientieren und vertraute Pfade zu verlassen. Sie nimmt eine Ausbildung auf (und schließt diese ab), stellt dann aber fest, dass die Arbeitsweise konträr zu ihrer Hoffnung auf internationalen Austausch und Abwechslungsreichtum steht. Diesen ›Büro-Job‹ möchte sie nicht weiter ausüben. In der folgenden Passage werden zunächst ökonomische Gründe gegen die Tätigkeit angeführt und dann erst gestalterische. Gleichzeitig wird aber im Gesamtverlauf des Interviews auch deutlich, dass es nicht um die Tätigkeit oder Arbeit an sich geht, sondern

um eine Abwendung von der Gastronomie. Die Vergütung in der Logistik reicht in Spanien kaum aus, um damit ihren Lebensunterhalt zu gewährleisten:

das Gehalt ist weniger auch und du musst arbeiten als (volle Stunden)//l: hm//ja für 1.000 Euro pro Monat//l: mh//und das ist nicht interessant für mich eigentlich nicht, und in (gegenüber) in eine Computer und ich kann nicht machen das, weil ich immer arbeite in andere Sachen und Aktivitäten und das war langweilig (INT13 Z409–412)

Nach der Ausbildung ist sie zunächst arbeitslos. Sie kann weder auf dem örtlichen Arbeitsmarkt konkurrieren – die Arbeitslosenquote unter jungen Erwachsenen ist zu diesem Zeitpunkt sehr hoch –, noch möchte sie in diesem Bereich arbeiten, da sie die Tätigkeit, entgegen ihren Erwartungen, als sehr einseitig erfahren hat. Sie ist offiziell wenige Monate arbeitslos, bezieht aber keine Leistungen, da sie dafür nicht lange genug sozialversicherungspflichtig gearbeitet hat. Sie verdient ihr Geld weiterhin durch einen Job in der Gastronomie, den sie am Wochenende ausübt.

Die ›Langeweile‹ als Thema begegnet uns noch in anderen Fällen. Es wäre vermessen, diese mit der oben genannten ›Abenteuerlust‹ (vgl. Conradson/Latham 2005) zu kontrastieren. In Finas* Fall artikuliert sich eine Not in Form einer inhaltlichen Unterforderung, die auch durch repetitive Arbeit hervorgerufen wird. Fina* verdient zudem zu wenig, um ihren Lebensunterhalt in der immer teurer werden den spanischen Großstadt zu unterhalten. Außerdem ist sie nach wie vor mit den Bedingungen prekariisierter Arbeit und der allgemeinen Unsicherheit konfrontiert. Die Trennung von den Eltern ermöglicht es ihr dennoch, etwas Neues auszuprobieren und sich aus einer beruflichen Sackgasse herauszuarbeiten. Um ihr eigenes Migrationsprojekt weiter zu verfolgen, bewirbt sie sich für das Ausbildungsprogramm in der Altenpflege in Deutschland.

Die zweite Migration: Kontaktaufnahme und verspäteter Start

Die Aufnahme in das Ausbildungsprogramm scheint zunächst reibungslos zu verlaufen. Fina* besucht die Informationsveranstaltung und reicht ihre Unterlagen ein, obwohl sie einige formale Kriterien nicht erfüllt. Sie ist zwar kolumbianische Staatsbürgerin, allerdings dürfte dies angesichts ihres permanenten Aufenthaltstitels, mit dem sie die gleichen Freizügigkeiten genießt wie EU-Bürger:innen, keine rechtliche Hürde darstellen. Zum damaligen Zeitpunkt ist sie jedoch bereits knapp 27 Jahre alt. Die Vorgaben der Ausbildungsaufnahme sehen vor, dass es sich um ›junge Erwachsene‹ handelt, die unterhalb dieser festgelegten Altersgrenze²⁰

20 Die Definition der Altersgrenze geht wahrscheinlich auf die Bestimmung ›junger Volljährige‹ im SGB VIII (vgl. § 7 Begriffsbestimmungen) zurück, die für alle Jahrgänge ab 2012 galt. Für MobiPro wurde 2012 aber zunächst die Altersgrenze auf 35 und in begründeten Fällen auf 40 gesetzt. Wie es zu der Anpassung vor dem Programmstart kam, lässt sich an dieser Stelle nicht mehr genau sagen (vgl. BMAS 2012).

liegen. Hier wird sie erneut mit der – nun institutionalisierten – Altersnorm konfrontiert, die einen als ›zu alt zum Lernen‹ kategorisieren kann. Die Wirksamkeit der Altersnorm gründet in diesem Fall auf rechtlichen Vorgaben in Deutschland. Bei der ursprünglichen Zusage gibt es jedoch Probleme. Ob sich ihre Ausbildungen, ihr Alter oder etwas anderes negativ auf ihre Bewerbung auswirken, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

Wichtig erscheint zunächst, dass sie anführt, dass sie dieses Programm eigenständig gefunden hat:

ich habe gefunden in Internet [...] ich habe gefunden dieses Projekt [...] ich bin in diese Ort gegangen für eine Konferenz//I: ah ja//, die deutschen Leute, äh, gesagt über, wir muss die (B 1) machen bevor nach hier kommen und wir brauchen die Nationalität und, weniger als () Jahre alt und diese Konditionen ja, und//I: mh//senden mir eine E-Mail und, bevor ich habe eine Interview gemacht mit [Name Mitarbeiter], und er hat mir gesagt dass alles gut, äh, meine Papiere sind in Ordnung und er, senden eine Mail [...] und ein Monat später, er hat mir senden eine E-Mail dass Entschuldigung [Fina] das Projekt, ist nicht Möglichkeit und ich kann nichts machen und ich kann nicht weiter [...] ich habe angerufen und ich frage über das und diese Person hat mir gesagt dass sie kann nichts machen (INT13 Z502–519)*

Fina* schildert die Situation detailliert und greift das ›Versprechen‹, den Kurs besuchen zu können, erwartungsvoll auf. Zu dem Mitarbeiter, mit dem die Teilnehmenden per Vorname sind, besteht ein freundlicher Kontakt. Ihre Papiere, die sie für die Aufnahme in das Programm eingereicht hat, seien »in Ordnung«. Dennoch erhält Fina* in zweiter Instanz eine Absage per E-Mail. Die Gründe dafür bleiben unklar. Gut zwei Monate später wird sie in das Programm, dessen Deutschkurs in Spanien bereits läuft, aufgenommen. Der stark verkürzte Deutschkurs – sie hat noch vier statt sechs Monate, um das Sprachzertifikat B1 zu schaffen – stellt sie vor eine besondere Herausforderung, der sie in bestimmter Weise begegnet:

*ich bin independente//I: hm//und, ich muss jeden Tag (sehen) und, ich muss weiter äh lernen um weiter hat mehr Erfahrung und ja, ich bin zufrieden weil, ich möchte probieren und ich möchte kennenlernen, die Kultur, die Sprache, und ja, das ist alles **neu**, das war, das wäre, das war alles neu und die Wetter das Wetter die Leute ((kichert)) sprechen über das Wetter aber, ist nicht so schlimm (INT13 Z579–584)*

Die Notwendigkeit, ›weiter‹ zu lernen und ›mehr‹ Erfahrungen zu sammeln, wirkt dabei als permanentes Agens. Stillstand ist nicht nur keine Option, sondern eine reale Bedrohung, der sie nur durch den Sprung ins kalte Wasser und die Überwindung zahlreicher Hindernisse entkommen kann. Insofern lässt sich das ›Neue‹ nur mit offenen Armen empfangen. »[Die] Kultur, die Sprache« und ferner »das Wetter« erscheinen als Faktoren, denen gegenüber sie sich ohnehin nur verhalten kann. Sie entwickelt eine ›positive Haltung‹. Finas* Unabhängigkeit entpuppt sich als ein beschränkter Raum, in dem sie selbst navigieren muss, aber auch will. Wie die Er-

zählende den Einstieg in das Ausbildungsprogramm empfindet, wird allem voran in der geschilderten relativen Nähe zu einer anderen Teilnehmerin, nämlich Paola*, deutlich, die diese Navigation zumindest teilweise erleichtert.

Gemeinsam(e) Wege beschreiten

Fina* schließt Freundschaft mit Paola*, während die beiden noch in Spanien sind. Beide haben in dieser Phase bereits mehrere prekäre Beschäftigungsverhältnisse hinter sich, jedoch immer zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

B: ja, ich habe sie kennen gelernt [...] wenn ich die Deutschkurs angefangen, angefangen, ja und das war, äh, (casualidad) äh das wäre similar gleichfalls//I: mh//gleichfalls, falls, weil sie kommen aus Kolumbien

I: ah, ein Zufall

B: ja, [...] aber sie hat mit ihrer Tochter und Mutter und ich glaube das wäre einfach, nicht so einfach aber, sie ist nicht allein und ja wir sind gute Freundinnen, ja und ich glaube deshalb das [...] leichter, ja, weil, manchmal ich treffen und etwas machen und in dem Praktikum wir, wir haben nachher gewohnt//I: mh//und wir fahren, wir haben in der Fahrrad gefahren//I: mh//ja, das war lustig (INT13 Z591–606)

Fina* rahmt die Anwesenheit von Paolas* Mutter und Tochter einerseits als Entlastung. Sie sei dadurch nicht allein. Andererseits möchte sie die Mehrfachbelastung durch das Kind auch nicht verharmlosen. Es steht aber dem Alleinsein entgegen, das sie bereits in Spanien als ambivalente Freiheit erfahren hat. Fina* schließt eine längere Pause von gut sieben Sekunden an diese kurze Ausführung über Paola* an. Die nachfolgende Passage knüpft bedingt an das Thema ›Alleinsein‹ an: Um diesem entgegenzuwirken, bringt sie implizit die Rahmenbedingungen des Programms in die Erzählung ein, das den Teilnehmenden neben der Vergütung auch zusätzliche Reisekosten für Besuche im Herkunftsland erstattet – ob dies auf Flüge nach Kolumbien zutrifft, ist aber fraglich:

vielleicht in diesem Jahr nach Kolumbia fahren, aber ich weiß nicht, ich bin nicht sicher, weil mein Bruder heiratet und ich weiß nicht, ich möchte nach Kolumbia, weil ich weiß nicht dauert drei Jahre mehr, wenn ich nach Kolumbia fahren oder wenn ich meine Familie treffen, und ich möchte in diese Jahr, gehen, fliegen (5) weil in diese Ausbildung wir haben nicht so viel Urlaub und, ja, zu viele Stunden, so viel Unterricht und die Praktikum (INT13 Z606–613)

Das Ausbildungsprogramm begrenzt die Möglichkeit, nach Kolumbien und damit zu ihrer Familie zu reisen: Eine längere Abwesenheit, die die lange Reise erfordert, könnte das Absolvieren des Programms gefährden. Daher geht es für sie um eine noch offene Entscheidung zwischen ›Familie‹ und ›Unterricht und Praktikum‹, die sie erst noch abzuwägen hat.

Interaktion im Altenheim

Die nachfolgende Geschichte zeichnet eine Grenzerfahrung als Pflegeschülerin in Interaktion mit einer dementen Bewohnerin der Einrichtung, in der sie tätig ist. Die Interaktion ist im Wesentlichen geprägt durch Intimität bei gleichzeitiger Abgrenzung – einem Verhältnis, das als konstitutiv für den Pflegebereich angesehen werden kann. In diesem Spannungsverhältnis offenbart sich zugleich der prekäre Status der Auszubildenden angesichts von Arbeitszeitverknappung und geringen Gestaltungsmöglichkeiten. Die zuvor gestellte Frage seitens der Interviewerin zielt auf eine ›schöne Erfahrung‹ während ihrer Arbeit:

*((lacht kurz)) heute zum Beispiel äh, es gibt eine Bewohner [...], sie muss aufstehen sieben Uhr//I: mh//und ich habe äh Frau () Guten Morgen, du musst aufstehen, äh gesagt und sie hat mir gesagt ((ahmt freundlich-mahnende Stimme nach))/Nein, nicht so früh, komm mit mir, komm komm\\((lacht kurz))/drinnen Decke ist schön warm, ist schön warm, komm komm\\((liebevoll bestimmt))/Nein Frau () ich muss arbeiten\\((fragend))/du musst arbeiten, nein du brauchst nicht arbeiten\\((lacht))/komm komm\\und sie hat keine Kinder und das war schön//I: mh//ja, ja und sie kann nicht gut hören und lachen, ((ahmt Stimme nach))/nein du musst nicht arbeiten, du brauchst nicht arbeiten\\((lacht leise)) ja das ist schön, schöne Frau, liebe Frau [...] ich möchte gern mit sie spazieren gegangen und, ja, das, sie ka- sie sehen die Wolken oder die Bäume, ist kalt, ich weiß, ist kalt aber eine spazieren gegangen, keine Problem, aber wir haben zu viel Arbeit, zu viel Arbeit am Morgen//I: ja//man muss waschen und anziehen und Pflege, Essen helfen, ja wir haben zu viel Arbeit und manchmal wir haben keine, nicht so viel Zeit und ich glaube das, das war, das ist ein Handicap für mehr Aktivität machen für sie, ja, das könnte sein ein Problem//I: mh//(4) ja aber wir haben drei Dienste Frühdienst Spätdienst und Nachtdienst und ja in jedem Dienst, es gibt so viel Sachen zu machen ja und [...] manchmal kommen Ergotherapeuten [...] für die Bewohner, ja das ist gut auch für sie (6), ist gut in meinem Altenheim ich kann nichts machen das ist nicht gut aber ich möchte gern **mehr** Aktivitäten für sie//I: mh//ich verstehe das ist, dass nicht Möglichkeit, ja (INT13 Z735–758)*

Beispielhaft illustriert sie die ›schöne Erfahrung‹ mit einer Bewohnerin, die sie implizit auf die Grenzen der in dem Beruf realisierbaren Tätigkeiten stößt. Die Grenzerfahrung, die durch die Schilderung der Kälte körperlich erfasst wird, spielt sich zunächst allein zwischen ihr und der älteren Frau ab. Einerseits findet sich hier eine ähnliche Infantilisierung der Bewohner:innen wieder, wie sie schon bei Paolas* Vergleich mit Kindern auftaucht. Diese wird aber ähnlich wie auch bei ihr zu einem Vehikel: Nähe und Distanz verschwimmen an dieser Stelle genauso wie Grenzen der angeforderten und ›bewältigbaren‹ und notwendigen Tätigkeiten selbst, die sie als ›waschen, anziehen, pflegen und Essen anreichen‹ definiert. Ein zuvor angesprochenes ›Helfen‹ umfasst aber mehr, und das ›handicap‹, das sie benennt, kann als eine Kritik am Zeitregime in dem Ausbildungsbetrieb (und vermutlich im Bereich der Altenpflege im Allgemeinen) verstanden werden – es

verhindert eine angemessene Arbeit mit Menschen. Die für Fina* amüsante Aufforderung der Bewohnerin gestaltet sich daher fast schon als eine Art Entlohnung für die Arbeit und weckt Sehnsüchte nach sinnlichen Eindrücken, geteilten Erfahrungen (wie dem Spaziergehen) und einer sinnvollen, eigentlich notwendigen Komponente professionellen Handelns als Altenpflegerin. Fina* ist sich der Grenze des Möglichen und im Arbeitskontext Machbaren durchaus bewusst, hat aber eine Vorstellung davon, wie es anders aussehen könnte. Dabei nennt sie auch die Ergotherapeut:innen. Diese können aber die grundlegenden Probleme in dem Pflegeheim nur in Teilen beheben. In der Interaktion mit der Frau scheint Fina* gänzlich auf sich gestellt.

Ortssuche: Eine »professional Person« werden

Im exmanenten Nachfrageteil des Interviews zeigt sich, dass Zukunftsentwürfe und damit einhergehende Wünsche nicht nur auf die Arbeit beschränkt sind. Sie umfassen ebenso Vereinbarkeiten des Arbeitens und Lernens mit einem wünschenswerten Lebensentwurf und seiner Gestaltung. Angesichts der Rückkehr einiger ihrer Kolleg:innen nach Kolumbien, wie sie früher im Interview thematisiert wurde, geht es um die Frage, ob auch Fina* diese in Zukunft für sich für denkbar hält.

B: ja, vielleicht aber, ich möchte die, ich möchte meinen Weg weiter und, das ist nicht so schlimm, ich kann machen so viel machen ((lacht kurz)) so viel Sachen, ja (3) ich glaube dass du musst, äh, stark bin- bist//I: mh//(3) ja, für die Träume

I: und was ist dein Traum

B: mein Traum, hm, mein Traum ist wohnen mit meinen Eltern//I: mh//und ich weiß nicht, wo, hier, in Spanien oder in Kolumbien [...] drei oder vier oder mehr Sprachen sprechen und mit Erfahrung, und, ja, das könnte sein mit Geld besser ((lacht leise)) ja, aber ja ich muss, äh, eine professional Person bin, ja, bevor hat Kinder ((lacht kurz))//I: ah okay ja//ja ich würde gern Kinder haben//I: mh//aber wenn ich bin [...] vorbereitet, ja ((lacht kurz)), ja (INT13 Z898–911)

Fina* fasst Zukunft als ›Traum‹ und *vage Orientierung*, deren Realisierung zwangsläufig ungewiss bleibt. Die Möglichkeit der Rückkehr steckt in diesem Traum, das Zusammenwohnen mit ihren Eltern, und das unabhängig vom Ort. Diese Ortlosigkeit ist für die Erzählende eine selbstgestaltete und zugleich fremdbestimmte Realität mit einem utopischen Fluchtpunkt, dessen Bedingungen sie als Wenn-dann-Szenario fasst. Somit meint das Werden zu einer »professional Person« mehr als den Zertifikatserwerb. Neben der Legitimation eines höheren Lohns, der über den Ausbildungsabschluss in Deutschland erreicht wird (und ggf. auch nur dort Gültigkeit hat), handelt es sich um eine in der Zukunft gelegene Positionierung, die sie an zukünftige biografische Stationen, in diesem Fall: ›Kinderkriegen‹, koppelt. Ein Kind zu bekommen hat ihrer Erfahrung nach Bildung für ihre Mitschülerinnen

in Kolumbien verhindert. Andere kolumbianische Migrant:innen wiederum scheiterten in Spanien an Arbeitsanforderungen und kehrten nach Kolumbien zurück. All diese Aspekte versammeln sich in der Aussage zur »*professional Person*« – auch in Hinblick auf die Ausübung der Tätigkeit.

Der ›Traum‹ umfasst eine Haltung, die sich durch eine neue Zuwendung zu der Familie definieren lässt. Sie korrespondiert mit dem oben thematisierten Dilemma in der Sorgearbeit. Die betrieblichen Anforderungen und Arbeitsbedingungen in der stationären Pflege stehen nach wie vor im Widerspruch zu einer ausreichenden Anteilnahme gegenüber der älteren Frau. Die Aufrechterhaltung eines ›kosmopolitischen Traums‹ bei gleichzeitiger stationärer Arbeit gestaltet sich als begrenzt. In der Rückkehroption spiegelt sich die Fallstruktur wider: Mit den Eltern zusammenwohnen und sich beruflich eigenständig behaupten können, was ihr zuvor in der Familienkonstellation in Kolumbien verwehrt war, ist nur unter erschwerten Bedingungen möglich und vielleicht sogar unmöglich.

Welches berufliche Ziel genau am Ende dieses Weges steht, hat Fina* noch nicht vollends für sich klären können. So hält sie sich die Option offen, noch einmal in den Bereich Import-Export einzusteigen. Für den Moment ist es aber die Altenpflegeausbildung, für die sie sich entschieden hat und die sie weiterführen möchte. Dadurch wendet sie sich gegen eine bildungsbezogene Altersnorm, die sie als Referenz anführt: »[Ja], aber ich bin siebenundzwanzig Jahre alt ((lacht kurz)), aber in Kolumbien die Leute sagen dass, never ist es zu spät zu lernen« (Z419–421). Gleichzeitig muss sie dies auch, um ihre Position in Europa aufzuwerten.

6.1.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit Krise(n)

Das Ausbildungsprogramm, für das Paola* und Fina* nach Deutschland gekommen sind, setzt an der Konstellation von Jugendarbeitslosigkeit in südlichen EU-Ländern bei gleichzeitigem Fachkräftemangel im Bereich Altenpflege in Deutschland an. Dabei zielt das Programm auf eine inner-EU-europäische Migration von nicht ausgebildeten jungen Erwachsenen, die in Deutschland mit beschäftigungsnaher Bildung eine neue Perspektive auf eine spätere Anstellung als Fachkraft erhalten sollen. Paola* und Fina* haben jeweils bereits in Kolumbien und Spanien zweijährige Ausbildungen absolviert, die jedoch bei der Aufnahme in das Programm nicht berücksichtigt wurden. Einerseits ermöglicht das Programm einen Ausweg aus einer individualisierten (Wirtschafts-)Krise. Bildung und bezahlte Arbeit lassen sich für beide erstmalig verknüpfen. Andererseits werden durch den neu eingeschlagenen Bildungsweg vorausgehende formale Qualifikationen ignoriert, was in Teilen von beiden gewünscht ist, maßgeblich aber auch auf vorausgehende Abwertungserfahrungen auf dem spanischen Arbeitsmarkt zurückgeht.

Strukturell wird ein Problem deutlich: die Gestaltung der Arbeit bei gleichzeitiger Bildungsbestrebung. Beide haben Prekaritätserfahrungen, wissen um den

›Wert von Bildung‹ und möchten Arbeit und Lernen miteinander verbinden. Diese Verbindung, wie sie das duale System gewährleistet, stellt für beide eine *Anerkennungsressource* dar. Strukturell zeigen sich jedoch eklatante Grenzen: Die Betreuung des Kindes während der Ausbildung wird für Paola* durch ihre Mutter gewährleistet. Migration zeigt sich bei ihr als eine *mobile Sorgekette*, die Defizite des Programms kompensiert. Personalnot in den Einrichtungen, in denen Paola* und Fina* im Rahmen der Ausbildung tätig sind, führt zu Einschränkungen der Gestaltung der Arbeit sowie der Möglichkeit des qualifizierten Lernens. Paola* wird eine Anstellung als Unqualifizierte angeboten, Fina* scheint im Umgang mit Pflegebedürftigen auf sich gestellt.

Für Fina* geht räumliche, Staatsgrenzen überschreitende Mobilität einerseits mit der Möglichkeit einher, sich von ihrer Familie in Kolumbien und den damit verbundenen Verpflichtungen ein Stück weit loszusagen. Andererseits professionalisiert sie sich zunächst in dem krisenanfälligen Feld der Gastronomie, das sie durch ebendiese eigene Familie kennt. Als *Arbeitsmigrantin* in Spanien ist sie mit der Verschränkung von Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis konfrontiert. Fina*'s biografische Orientierung veranschaulicht kosmopolitisches Denken als Fluchtpunkt, das unter hohen Flexibilitätsanforderungen aufrechterhalten wird. Unter den Bedingungen einer sich verschärfenden ökonomischen Krise gestaltet sich die Rückkehr als *negative Zugehörigkeit*, z.B. durch die Abgrenzung zu Re-Migrant:innen. Für sie wäre erst nach einer neuen Qualifikation, die ihre ›Person‹ verändert, eine Rückkehr nach Kolumbien möglich. Das Programm selbst hat hingegen primär den dauerhaften Verbleib von Fachkräften in Deutschland und nicht eine erneute räumliche Mobilität als Ziel.

Die Form der Bildungsteilnahme, die sich angesichts der vorausgehenden Ausbildungen in beiden Fällen als *Re-Qualifizierung* gestaltet, bietet zwar einen Ausweg aus der Krise, gleichzeitig werden aber auch Krisen der Sorgearbeit im beruflichen wie privaten Umfeld besonders deutlich. Fina* handelt ihre zu erlangende Positionierung als Auszubildende im Altenpflegebereich im Umgang mit zu betreuenden Menschen ohne eine solche Unterstützung notgedrungen allein aus. Insbesondere bei Paola* hängt die berufliche und die private Organisation von Sorgearbeit mit Unterstützungen aus dem Nahumfeld zusammen.

Das Ausbildungsprogramm in Deutschland setzt biografisch in beiden Fällen an der Not der jungen Erwachsenen mit Krisenerfahrungen an: Fina* kann nicht nach Kolumbien zurückkehren, bis sie sich von ihrer alten Qualifikation, der Gastronomie, losgesagt hat und Professionalität Teil ihrer selbst geworden ist; Paola* baut auf das Versprechen des Ausbildungsprogramms, Arbeit, Bildung und Sorgearbeit miteinander verbinden zu können. Die tatsächlich angebotene Ausbildung hält demgegenüber einen qualifikatorischen Rahmen bereit, in dem sich dies nur bedingt einlösen lässt.

Im nächsten Kapitel geht es um eine andere Art von Bildung, bei der räumliche Mobilität schon viel früher als wünschenswert erachtet wurde. Das Studium an Universitäten und Fachhochschulen setzt dabei keine Not voraus, sondern bedarf finanzieller wie habituerlicher Ressourcen.

6.2 Das Studium: Die Grenzen der Internationalisierung

Staatsgrenzen gehören zu den wirkmächtigsten teilhaberegulierenden Instanzen (vgl. Mau 2021). Sie moderieren ökonomische und politische Ein- und Ausschlüsse und üben damit direkten Einfluss auf Handlungschancen von Menschen aus. Die Teilnahme an Bildung über Grenzen hinweg, wie in Form von Mobilitätsprogrammen, könnte demgegenüber für ›offene Grenzen‹ stehen und auf mannigfaltige Bewegungen innerhalb eines Bildungsraums verweisen, in dem Staatsgrenzen keine Rolle mehr spielen. Dass Zugänge zu diesem Bildungsraum unterschiedlich strukturiert sind, zeigt der Blick auf ein Beispiel: Das Hochschulstudium in Deutschland steht prinzipiell all jenen Menschen offen, die über eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) verfügen. Was aber eine ›Hochschulschulzugangsberechtigung‹ ist, ist besonders dann voraussetzungsreich, wenn diese im Ausland erworben wurde. Deutlich wird dies in der Fallschilderung der Praktikerin, die von einer ›fachgebundenen HZB‹ spricht (vgl. Kapitel 5.2), aber auch im letzten Kapitel: Paola* könnte mit ihrem spanischen Schulabschluss laut DAAD²¹ ohne Weiteres in Deutschland studieren. Die HZB sagt noch lange nichts darüber aus, ob ein Studium tatsächlich aufgenommen oder erfolgreich absolviert wird. Hätte sie hingegen den höchsten Schulabschluss in Kolumbien erreicht, wäre dies nicht ohne Weiteres möglich.²²

In diesem Kapitel soll es nun um Bildungsbiografien von Menschen gehen, die bereits ein Studium im Ausland abgeschlossen haben, in Deutschland ein grundständiges Studium absolvieren und anschließend dauerhaft bleiben und arbeiten wollen. Ich skizziere zunächst wieder den übergeordneten Rahmen einer Bildungsform, die qualifizierte Erwachsene aufsuchen können und in der sehr stark an der Grenzüberwindung auf verschiedenen Ebenen gearbeitet wird: Der räumlichen Mobilität kommt im Studium seit dem Bologna-Prozess eine wichtige Rolle zu.

21 Vgl. DAAD (o.A.) »Die Voraussetzungen«, URL: <https://www.daad.de/deutschland/nach-deutschland/voraussetzungen/de/6017-die-voraussetzungen/> [20.04.2020].

22 In der Datenbank der Arbeits- und Servicestelle für Internationale Studienbewerbungen (uni-assist) können verschiedene Szenarien durchgespielt werden. Bei Qualifikationsnachweisen außerhalb der Europäischen Union bedarf es »je nach Herkunft oft zwei bis drei Studiensemester im Heimatland«, um zu zeigen, dass sie »für ein Studium in Deutschland qualifiziert« ist. Vgl. Hochschulkompass (o.A.) »Ausländische Hochschulreife«, URL: <https://www.hochschulkompass.de/studium/voraussetzungen-fuer-studium/hochschulzugangsberechtigung/auslaendische-hochschulreife.html> [20.04.2020].