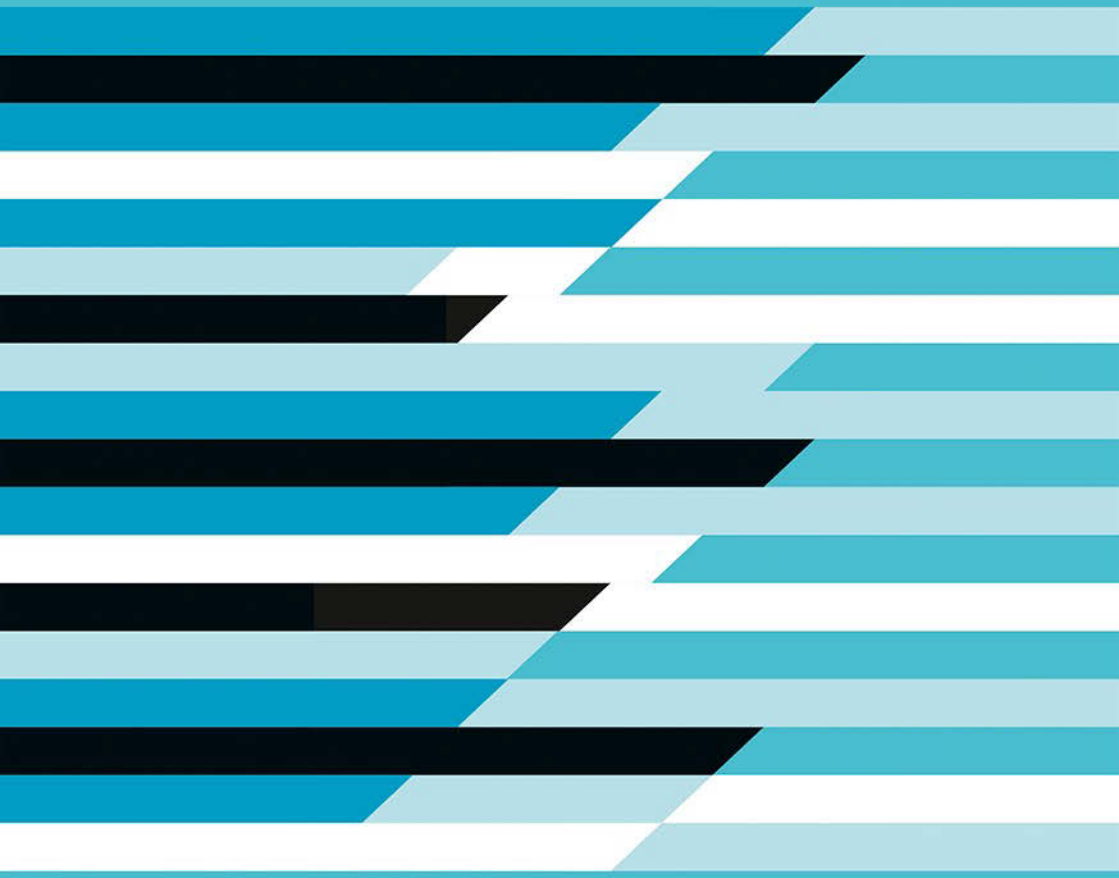
Milena Prekodravac

Grenzjustierungen

Bildungsbiografien Zugewanderter zwischen Qualifikation und Re-Qualifizierung



[transcript] Kultur und soziale Praxis

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Milena Prekodravac
Grenzjustierungen – Bildungsbiografien Zugewanderter zwischen Qualifikation und Re-Qualifizierung

Kultur und soziale Praxis

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Milena Prekodravac arbeitet seit 2015 am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V. als wissenschaftliche Mitarbeiterin und promovierte an der Universität Kassel. Ihre Schwerpunkte sind qualitative Methoden der Sozialforschung sowie die Themen Migration, Erwachsenenbildung und gewerkschaftliches Engagement.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Milena Prekodravac

Grenzjustierungen – Bildungsbiografien Zugewanderter zwischen Qualifikation und Re-Qualifizierung

[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe wurde ermöglicht durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Kassel.
Als Dissertation eingereicht unter dem Titel »Grenzjustierungen – Zwischen Qualifikation und Re-Qualifizierung: Biografische und institutionelle Rekonstruktionen von Bildungsverläufen erwachsener Zugewanderter in Deutschland« an der Universität Kassel, Fachbereich 5. Die Disputation fand am 9.2.2021 statt.
Ich danke dem Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V. für den Druckkostenzuschuss.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-ND). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung. (Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de)
Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld
© Milena Prekodravac

Umschlaggestaltung: Rainer Midlaszewski
Korrektorat: Dr. Philipp Teichfischer
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-6253-5
PDF-ISBN 978-3-8394-6253-9
https://doi.org/10.14361/9783839462539
Buchreihen-ISSN: 2703-0024
Buchreihen-eISSN: 2703-0032

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Inhalt

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 11

Danksagung 13

1. Einleitung 15

2. Kontextualisierung des Themas 31
2.1 Streifzüge durch eine Debatte: Migration mit »Maß und Mitte« 31
2.2 Bezeichnungspraktiken: Migration und Mobilität 35
2.3 Hoch, höher oder überhaupt qualifiziert? 39
2.4 Migration und Bildung Erwachsener in Deutschland 41
2.5 Migrationsgesellschaft revisited 43
2.6 Heuristik: Grenzpraktiken 47
2.6.1 Multiple Statuspassagen 48
2.6.2 Institutionelle Kontexte 49
2.6.3 Soziale und symbolische Grenzziehungsprozesse 52
2.6.4 Grenzjustierung: Erweiterte Form der Abstimmung 55

3. Bildungsstruktur, Qualifikation und Arbeit im Kontext von Neuzuwanderung in Deutschland 57
3.1 Zu- und Abwanderung von 1990 bis heute 59
3.2 Einwanderungsrechtliche Wege in die Bundesrepublik 60
3.3 Qualifikationsstruktur Zugewanderter in Deutschland 63
3.4 Arbeitsmarktsituation von Menschen mit eigener Migrationserfahrung 64
3.5 Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse 65
3.6 Bildungsteilnahme von erwachsenen Zugewanderten 72
3.7 Zusammenfassung und Ausblick 81

4. Theoretische Erklärungsansätze zur Qualifikation und Bildungsteilnahme Zugewanderter 83
4.1 Bildungsökonomische Zugänge: Modus der Ökonomisierung 84

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

4.2 Begrenzte Handlungsfähigkeit: Modus der Navigierung 87
4.3 Kulturelles Kapital: Modus der Habitualisierung 91
4.4 Wertschätzung durch Bildungsteilnahme: Modus der Anerkennung 95
4.5 Lebenslanges Lernen: Modus der Entgrenzung 97
4.6 Zusammenfassung 99

5. Methodisches Vorgehen und Erschließung des empirischen Feldes 101
5.1 Begründung der Forschungspraxis 102
5.2 Feld und Fallauswahl 103
5.3 Erhebung: Forschungsethik und Forschungspraktiken 110
5.4 Auswertung 115
5.4.1 Biografische Zugriffe: Persistente Strukturen 116
5.4.2 Narrative Zugriffe: Dynamische Positionierungen 120
5.5 Zusammenfassung und Ausblick 125

6. Fallbeispiele: Bildungsbiografische Rekonstruktionen im Ausland qualifizierter Zugewanderter 127
6.1 Das Ausbildungsprogramm: Die Grenzen der Sorgearbeit 130
6.1.1 Paola* – Bildungsnorm und Fürsorgeverpflichtung 136
6.1.2 Fina* – Prekärer Kosmopolitismus und Rückkehrverweigerung 152
6.1.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit Krise(n) 165
6.2 Das Studium: Die Grenzen der Internationalisierung 167
6.2.1 Jure* – Leistung und Existenzängste 172
6.2.2 Hasim* – Geringschätzung und Neuorientierung 189
6.2.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit Migration 206
6.3 Der Brückenkurs: Die Grenzen des Zertifikats 208
6.3.1 Tatjana* – Prekäre Zugehörigkeit als Qualifikationspfad 215
6.3.2 Anong* – Doppelte Absicherung und Verunsicherung 234
6.3.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit (Nicht-)Zugehörigkeit 247
6.4 Der Anerkennungslehrgang: Die Grenzen des Berufs 249
6.4.1 Frau Miler* – Karriere als Fallstrick 256
6.4.2 Rafaela* – Dequalifizierung durch ›Anerkennung‹ 274
6.4.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit Abwertung 289
6.5 Zusammenfassung der Empirie 290

7. Übergreifende Diskussion der Fälle 293
7.1 Rekonstruktion der Bildungskontexte: Institutionelle Bestimmungen im Vergleich ... 293
7.2 Rekonstruktionen der Grenzziehungen im bildungsbiografischen Zusammenhang ... 298
7.3 Rekonstruktion der Handlungen: Zusammenhänge, Strategien und die Praxis der Re-Qualifizierung 310

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

7.4 Grenzjustierungen: *Sorge*, *Nationalstaat*, *Zertifikat* und *Beruf* als Herausforderungen und Schaltstellen (in) der Migration 317

8. Schluss 321

Literaturverzeichnis 329

Anhang 373

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Für Maria Mimi und Ludwig Johann Dreßen

»Die Grenze – eine imaginäre Linie, die Grenzsteine oder -pfähle verbindet – ist eigentlich nur auf Landkarten wirklich sichtbar. Es ist aber noch gar nicht so lange her, daß das Überschreiten von Landesgrenzen oder innerhalb eines Landes das Überschreiten von Provinzgrenzen und noch früher selbst das Überschreiten von Landgütergrenzen von verschiedenen Formalitäten begleitet waren. Diese Formalitäten waren hauptsächlich politischer, juristischer und ökonomischer Natur.« (van Gennep [1909] 2005:25)

»justieren, verb. richtig machen, häufig in technischer verwendung: der goldarbeiter oder juwelier justiert einen silbernen kasten, worauf edelsteine gefaszt werden sollen, indem er ihm die genau erforderliche weite gibt; der mechaniker justiert ein instrument, eine wage, wenn er die zweckmäszige genauigkeit ertheilt; der schrift-gieszer justiert die gegossenen lettern, um sie genau auf eine länge zu bringen; münzen justieren, den platten die erforderliche schwere geben; gewichte, masze justieren, sie eichen; columnen justieren, beim buchdrucker, den druckseiten genau das erforderliche masz geben; justierte uhr, eine solche, die alle stunden ihrer ganzen währung gleich macht, und dies in allen lagen, und auch bei mäsziger bewegung in der tasche thut.« (Jacobsson 6, 176. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961)

»Die symbolische Ordnung lässt in der Landschaft des Herrschaftsverhältnisses Wolken und Nebel aufsteigen und sorgt damit für eine Verschleierung der Konturen, sprich der ungleichen Positionierungen. In diesem diffusen Lebensraum stolpern Personen mit einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit mit eingeschränkter Sicht und wenig Orientierungsmöglichkeiten umher und erfahren regelmäßig Hürden, Schläge oder Stöße von unsichtbaren Kräften.« (Arslan 2016:29)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Mobilität und Migration 37
Tabelle 2: Fallauswahl im Überblick 109
Tabelle 3: Bildungsangebote im Überblick 128
Tabelle 4: Institutioneller Kontext und Handlungszusammenhang 312

Abbildung 1: Anerkennungsverfahren des Bundes 68
Abbildung 2: Re-Qualifizierung als Praxis von Institution, Diskurs und Biografie 316

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Danksagung

Am Ende eines langen Weges gilt mein Dank zuallererst meinen Interviewpartner:innen, die sich trotz eines häufig anstrengenden Alltags zwischen Arbeit, Lernen und Familie die Zeit genommen und mir das Vertrauen entgegengebracht haben, ihre Geschichten zu erzählen.

Mit dem DFG-Projekt »Grenzüberschreitende Bildungsverläufe« hat Dr. Janina Söhn mehr als nur einen Grundstein geschaffen. Ich danke ihr für den kontinuierlichen Austausch und die fachliche sowie moralische Unterstützung. Meinen Betreuern Prof. Dr. Berthold Vogel und Prof. Dr. Jürgen Kädtler danke ich für die konstruktiven Rückmeldungen und die Zuversicht. Mit ihnen und dem Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen hatte ich einen infrastrukturellen und kollegialen Rahmen, der diese Dissertationsschrift ermöglichte und förderte.

Zu diesem Rahmen zählte auch die Auswertungsgruppe, die es immer vermochte, den Fokus beizubehalten und trotzdem den Spaß an der Forschung nicht aus den Augen zu verlieren: Dr. Natalie Grimm, Dr. Andrea Hense, Dr. Marliese Weißmann und Ina Kaufhold ebenso wie Ulrike Thiele-Manjali, Dr. Julia Gruhlich und Dr. Ina Alber-Armenat sowie zahlreiche weitere Kolleg:innen waren wichtige Gesprächspartner:innen.

Lisa Hilbig, Anna-Lena Meyer und Johanna Tönsing haben einzelne Kapitel gelesen und hilfreiche Anmerkungen gemacht. Ich danke ihnen auch für die Zeit jenseits des Promovierens, ebenso Dr. Felix Bluhm, mit dem ich Freude und Leid gleichermaßen teilen konnte. Stets ein offenes Ohr hatte Kilian Fenzl, der das Projekt von Anfang an begleitet hat. Claudia Bade hat mich insbesondere bei der Fertigstellung der Publikation mit ihrem präzisen Blick unterstützt.

Für den ideellen Beistand aus der Ferne danke ich stellvertretend Kristin Schwierz, Kristina Brković und Nataša Prekodravac. Bochum und Belgrad waren zu meinem Bedauern häufig leider gleichermaßen weit weg. Die biografische Perspektive auf Migration habe ich zweifelsohne meinen Eltern zu verdanken. Julka und Dobrivoje Prekodravac haben das »Gast-« in »Gastarbajter« immer sehr buchstäblich genommen. Ich hoffe, dass irgendwann einmal niemand mehr Besucher:in bleiben muss, nur oder gerade weil sie:er sich für eine Reise entscheidet.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Lars Laute hat die Arbeit von vorne bis hinten gelesen und die erste Fassung akribisch korrigiert und kommentiert. Ich danke ihm von ganzem Herzen, dass er den Weg gemeinsam mit mir gegangen ist.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

1. Einleitung

Im Erwachsenenalter den Weg der Bildung erneut auf sich zu nehmen, obwohl man bereits über eine berufliche Qualifikation verfügt, ist eine respektable Leistung. Die damit verbundenen Assoziationen sind meist: Jemand orientiert sich um, bildet sich weiter, arbeitet an der Karriere oder geht ganz einfach mit der Zeit, die der alten Qualifikation nicht mehr den gleichen Stellenwert zugesteht. Aber was ist, wenn nicht nur der Zeit, sondern auch dem Raum Rechnung getragen werden muss? Wurde die berufliche Qualifikation im Ausland erworben, kippt das Bild. Denn innerhalb des Migrationsprozesses kommt der Neuaufstellung und Umorientierung durch Bildung eine ganz andere Bedeutung zu. Eine Re-Qualifizierung erscheint einerseits als notwendig, da ›ausländische‹ Qualifikationen ›deutschen‹ gegenüber weniger angesehen sind (vgl. Sommer 2015, 2017). Andererseits sind Bildungsteilnahmen für nach Deutschland migrierte Menschen, abgesehen von Sprach- und Integrationskursen, alles andere als selbstverständlich (vgl. Öztürk 2014, 2021). Die gesellschaftlichen und im Speziellen nationalstaatlichen Anforderungen sprechen für eine Wiederaufnahme des Bildungswegs, während strukturelle Hürden und Partizipationschancen diesen gleichermaßen ausstaffieren (vgl. Sprung 2011, 2021).

Mit dieser empirischen Studie möchte ich zum einen zeigen, dass die Teilnahme an Bildung im Erwachsenenalter wesentlich diverser ist, als sie gemeinhin mit ›Migration‹ in Verbindung gebracht wird. Zum anderen wird der formalen Seite der Bildung ebenso Rechnung getragen wie den Biografien derer, die sie absolvieren. Dabei stehen die Fälle von Teilnehmer:innen vier in Deutschland angesiedelter Bildungsformen im Fokus: Paola* und Fina* sind in einem Ausbildungsprogramm in der Altenpflege, Jure* und Hasim* absolvieren ein grundständiges Studium, Tatjana* und Anong* nehmen an einem Kurs für Wirtschaftswissenschaftler:innen teil und Frau Miler* und Rafaela* finden sich über das berufliche Anerkennungsverfahren in einem Lehrgang für Krankenpfleger:innen wieder. Was haben sie gemeinsam? Alle haben bereits eine Qualifikation im Ausland erlangt und keines der in Deutschland besuchten Bildungsangebote baut in einem weiterführenden Sinne auf die vorhandene Bildung auf. Unter einer Ausbildung oder einem Studium werden meist Erstausbildungen verstanden, die beiden Kurse stehen demgegenüber

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

im Zeichen einer ›Angleichung ausländischer Qualifikationen‹, also nicht eines anerkannten oder anerkennenden Zusatzes, sondern eines Defizitausgleichs.

Die Bildungsteilnehmer:innen erleben die bildungs- und berufsbezogenen Rahmen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Erfahrungen und Möglichkeiten unterschiedlich. Dass sie den Weg in die jeweilige Bildung finden, ist aber alles andere als beliebig. Denn alle vier Bildungsformen sind Zeugnis einer Zeit, in der bestimmte institutionelle Rahmen zum Tragen kommen, die sich auf Arten des Abschlusses, berufliche Regularien und Herkunftsländer beziehen.

Die Zusammenschau von Bildungsform und Biografie zeigt zum einen, dass eine ›erneute Bildungsteilnahme‹ nicht zu trennen ist von der Qualifikation und der Praxis ihrer Herstellung – der Qualifizierung. Zum anderen wird deutlich, dass diese Praxis von institutionalisierten Ungleichheiten begleitet wird, die nicht nur rechtlich zu fassen sind. Vielmehr gleicht die ›erneute Bildungsteilnahme‹ einer Reise, die sich sehr unterschiedlich gestaltet.

Annäherung an das Thema: Von Fahrkarten und Entwertungen

Einer im Ausland erworbenen Qualifikation wohnt eine grundlegende Ambivalenz inne: Einerseits ist sie ein institutionalisiertes Zeugnis von Bildungsanstrengungen, die positiv mit Internationalität verbunden wird. Sie ist Ausdruck der Mühe, des Willens und der finanziellen Ressourcen, die Menschen aufwenden. Andererseits kann mit der nationalstaatlichen Grenzüberschreitung ein ›Wertverlust‹ einhergehen, der dazu führt, dass sich erworbene Titel nicht in eine entsprechende Arbeitsstelle übersetzen lassen. Diesen beiden Seiten möchte ich mich nun kursorisch entlang einiger soziologischer Etappen annähern.

Der britische Soziologe Thomas H. Marshall (1992:79) entwirft in seinem 1950 erschienenen Werk *Bürgerrechte und soziale Klassen* ein beharrliches Bild von Bildungszertifikaten: »Die Fahrkarte, die einem am Ende der Schulzeit oder des Colleges ausgehändigt wird, gilt für eine lebenslange Reise«. Bildungszertifikate erscheinen bei Marshall als statuslegitimierend, sicher und über Ländergrenzen hinweg transferabel.

> Der durch Bildung erlangte Status, der in die Welt hinausgetragen wird, trägt den Stempel der Legitimität, weil er durch eine Institution verliehen wird, die eingerichtet wurde, dem Bürger seine ihm zustehenden Rechte zu erfüllen. (ebd.:81)

Bildung ist demnach ein neues Privileg, das unabhängig von Einkommen und Herkunft verwirklicht werden sollte. Bildung als Schlüssel zu Staatsbürgerrechten ist dabei nicht nur politisch oder rechtlich zu sehen, sondern als umfassendere Bedingung, teilhaben zu können (vgl. Kronauer 2010:29; Weiß 2017:238). Die Teilhabe wird dabei über den gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt und zu staatlichen Sicherungssystemen gewährleistet.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Dreißig Jahre später beschreibt Ulrich Beck diese statuslegitimierende Garantie in der *Risikogesellschaft*, wenn er von der fiktiven Begegnung zweier Unbekannter spricht. Auf die Frage, was der andere *sei*, antwortet dieser nicht mit seinem Hobby, der Religionszugehörigkeit oder gar der Haarfarbe, sondern, selbstverständlich, mit dem Beruf und dem Unternehmen, bei dem er angestellt ist.

> Wenn wir den Beruf unseres Gegenübers kennen, glauben wir, *ihn (sie)* zu kennen. Der Beruf dient zur wechselseitigen Identifikationsschablone, mit deren Hilfe wir Menschen, die ihn »haben«, einschätzen in ihren persönlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten, ihrer ökonomischen und sozialen Stellung. (Beck 1986:221, kursiv i.O.)

Abgelöst wurde diese Schablone des nationalstaatlich verankerten und natürlich anmutenden Identitätsausweises der Qualifikation (vgl. Sommer 2015:18) durch ein Paradigma der räumlichen und beruflichen Mobilität. Neue Aufwertungsprozesse von transnationalem *kulturellen Kapital*, für das Grenzüberschreitung und Mobilität vorausgesetzt werden, produzieren »Eliten« (Kraemer 2018:177), während es gleichzeitig ›Verlierer:innen‹ gibt, für die sich Bildung nicht in einen entsprechenden Status übersetzen lässt. Einen Abschluss im Ausland erworben zu haben, irritiert in Deutschland nach wie vor, häufiger negativ als positiv.

Klassen- und Herrschaftsstrukturen reproduzieren sich zugleich und werden durch kulturelle Praktiken stabilisiert, wie Pierre Bourdieu in *Die feinen Unterschiede* (dt. 1987) aufzeigte. Auch in dieser Lesart sind bestimmte Bildungstitel so lange eine Garantie für Sicherheit, wie sie innerhalb nationalstaatlicher Grenzen verbleiben und eine legitimierte Zuordnung zu sozialem Status nicht erschüttert wird. Als navigierende Subjekte sind Träger:innen ausländischer Qualifikationen fremd- und selbstbestimmt in Räumen unterwegs, in denen sich die Bedeutung des bereits erlangten Kapitals jedoch schnell verändern kann (vgl. Leung 2017; Kelly 2012). Symbol dafür ist die Figur des New Yorker Taxifahrers, der in Pakistan einen Universitätsabschluss erlangt hat (vgl. Mathews 2008:144; Mezzandra/Neilson 2013): In dieser Figur vereint sich die fortwährende räumliche Bewegung sowie ein zurückgesetzter und stagnierender sozialer Status – und damit die Problematik globaler Ungleichheitsverhältnisse insgesamt.

Mit der ›Übertragung‹ von Qualifikationen in ein anderes Land gehen also manchmal Defizitannahmen einher, da nicht jedem Abschluss und seiner ›Herkunft‹ das gleiche Prestige anhaftet. Innerhalb einer *globalen Anerkennungsordnung* (vgl. Fraser 2005; Möhle 2007), in der nationalstaatlich begrenzt nach differenzierten und komplizierten Kriterien (vgl. Sommer 2015) hierarchisch unterschieden wird, ist der Transfer der Qualifikation erschwert:[1] Möchte eine Ärztin, die in

1 Eine Unterscheidung findet sich auch bei Marshall (1992:79): »Dem Mann mit der Fahrkarte dritter Klasse, der später das Gefühl hat, einen Platz im Wagen der ersten Klasse beanspruchen zu können, wird der Zutritt verwehrt, selbst wenn er bereit ist, für die Differenz selbst

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Türkei studiert hat, dauerhaft in Deutschland als Medizinerin arbeiten, muss sie die ›Fahrkarte‹ zunächst einmal verwenden, um ihre »Kreditwürdigkeit« (Bourdieu 1983, zit.n. Nohl 2010:159) rechtlich und symbolisch wiederherzustellen. Der bildungs-, migrations- und berufsbezogene rechtliche Rahmen trifft zudem auf *Achsen der Ungleichheit* (vgl. Klinger et al. 2007), wie Alter, Geschlecht, Bildungserfahrungen oder Migrationsformen.

Die ›Fahrkarte‹, also das Bildungszertifikat, hat zwei Seiten: Sie ebnet den Weg, wenn dadurch ein (Auslands-)Studium ermöglicht wird, und sie bedingt weitere Reisen insofern, als ein Zeugnis von allen möglichen Instanzen validiert[2] werden muss. Lernend *und* mobil sein führt zu »verschärften Polarisierungstendenzen […], sowohl in Bezug auf Bildung und Qualifikation als auch hinsichtlich der Anerkennungsrisiken« (Chisholm 2010:35). Qualifikationen unterliegen also komplexen transnationalen *Übersetzungen* (vgl. Iveković 2005), die auf vielfältige Ungleichheiten verweisen, so der Ausgangspunkt der vorliegenden Studie.

Es stellt sich die Frage: Sind es die ›ausländischen‹ Qualifikationen oder ihre Träger:innen, denen positive bzw. negative Bilder anhaften? Durch die Verschränkung ungleichheitsrelevanter – rechtlicher, ökonomischer, vergeschlechtlichter, ethnisierter, sprachlicher, staatsbürgerschaftlicher, klassen-, arbeits- und bildungsbezogener – Zuweisungen sind verschiedene Konstellationen denkbar, die in national beschränkten und transnational verbundenen Kontexten relevant sind und kaum eine eindeutige Antwort erlauben. Gesellschaftliche Positionierungen und Qualifikationen sind eng und prozessual miteinander verwoben.

Deutlich wird dies in der Verschränkung der Dimensionen *Geschlecht* und *Ethnizität*, wie sie Encarnación Gutiérrez Rodríguez (1999) hinsichtlich *Intellektueller Migrantinnen* beschreibt. Sie identifiziert den vergesellschaftungsrelevanten Prozess der *Dequalifizierung* – also der Erwerbstätigkeit unterhalb des Qualifikationsniveaus –, den migrierte Frauen mit akademischer Qualifikation in Deutschland erfahren und für den sie feststellt:

> Diese Degradierung ist weder mit der Diskrepanz zwischen Bildungsanspruch und Stellenwirklichkeit in der heutigen bundesrepublikanischen Gesellschaft ausreichend zu erklären noch mit der geschlechtsspezifischen Diskriminierung

aufzukommen.« In gewisser Weise zeigen sich einige Bildungszertifikate als ›Fahrkarte dritter Klasse‹.

2 Im Deutschen wird das Verb *entwerten* verwendet, um einem zuvor gekauften Ticket, bspw. vor Fahrtantritt mit einem öffentlichen Verkehrsmittel, Gültigkeit zu verleihen. Im Französischen oder Englischen hingegen heißt es *valider* bzw. *to validate*, was in der Entsprechung des Wortes *validieren* (in etwa: die Wichtigkeit, die Gültigkeit, den Wert von etwas feststellen, bestimmen) das Gleiche meint. Die Gratwanderung zwischen der Herstellung einer Gültigkeit bzw. eines Wertes durch seine ›Vernichtung‹ muss erst bestimmt werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> auf dem Arbeitsmarkt. Vielmehr beschreiben sie ihre Ausgrenzung und Abwertung auf dem Arbeitsmarkt über ihren Status als »Ausländerin«. Der angestrebte »Bildungsaufstieg« stellt sich nur beschränkt ein. (Gutiérrez Rodríguez 1999:14)

Die bundesdeutsche Exklusionspolitik, die weit über rechtliche Bestimmungen hinausgeht, wirkt tief in den Alltag hinein. Personen, die räumlich mobil sind, wurden in der deutschen Forschung teils bis in die späten 1990er-Jahre als ›modernisierungsbedürftig‹ angesehen. ›Ausländer:innen‹, ›Gastarbeiter:innen‹ und ›Flüchtlinge‹ galten als rückständig und bildungsbezogen als Aufholende. Sie begegneten aber schon damals dieser Fremdzuschreibung widerständig, wie Gutiérrez Rodríguez (ebd.:240) feststellt, indem sie neue Wege auf sich nehmen, eben auch den der Bildung.

Die Erziehungswissenschaftlerin Annette Sprung (2011:189ff.) hat festgestellt, dass qualifizierte Migrant:innen in Österreich durch eine Ausbildung zu interkulturellen Trainer:innen positive *Anerkennungserfahrungen* machen. Diese Weiterbildung gestaltete sich als beschränkter *Anerkennungskontext*. Die Migrant:innen generierten durch die freiwillige Bildungsteilnahme *symbolisches Kapital* und erfuhren eine bedingte Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit. Insgesamt blieb das Absolvieren der Weiterbildung jedoch ambivalent, da kaum an vorhandene Qualifikationen angeschlossen wird und die Ausbildung keinem anerkannten Beruf entspricht. ›Bildungsbenachteiligt‹ sind Migrierte nicht zwangsläufig, auch nicht im Erwachsenenbildungsbereich, aber dennoch ergibt sich ein komplexes Zusammenspiel von In- und Exklusion, das auf der institutionellen Ebene mitgestaltet wird (vgl. auch Sprung 2021).

Auch in Deutschland wurden in den letzten Jahren auf institutioneller Grundlage Möglichkeiten geschaffen und Programme ins Leben gerufen, um Bildungsabschlüsse, die im Ausland erworben wurden, anschlussfähig zu machen und dem entgegenzuwirken, was als rechtliche Dequalifizierung ganzer sozialer Gruppen und Abqualifizierung migrierter Menschen kritisiert wurde. Mehr als zwanzig Jahre nach Gutiérrez Rodríguez' Studie ist die Kopplung von Qualifikation an ›Fremdsein‹ in Teilen immer noch prekär, d.h. von Hierarchien, Ausschlüssen und Ambivalenzen geprägt. Von einer Aufhebung von Grenzen kann trotz der Realität transnationaler Bildungsverläufe keine Rede sein. Vielmehr treten Grenzen als immer komplexere *Sortiermaschinen* (vgl. Mau 2021) in Erscheinung.

Zwischen ›Anerkennung‹ und Bildung im Erwachsenenalter

Vieles deutet darauf hin, dass die Missachtung vorausgehender Qualifikationen (vgl. Sommer 2015) ein Grund für migrierte Menschen sein kann, den Weg der Bildung einzuschlagen, um auf diese Weise erwarteten sowie realen rechtlichen und symbolischen Anerkennungsrisiken entgegenzuwirken (vgl. Sprung 2011; Heinemann 2014). Für Menschen, die eine ›ausländische‹ Qualifikation haben, steht die

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Teilnahme an einem Bildungsangebot seit dem Inkrafttreten des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes in einer bisher noch wenig erforschten Wechselwirkung mit vorausgehenden Qualifikationen – im Positiven wie auch im Negativen. Längst nicht alle können oder wollen die ›Anerkennung‹ ihres beruflichen Abschlusses geltend machen.[3]

Neuzugewanderte in Deutschland besuchen vermehrt Bildungsangebote (vgl. Liebau/Romiti 2014; Söhn 2016), was zunächst positiv zur Kenntnis genommen werden kann. Gleichzeitig werden qualifikationsbezogene Weiterbildungen von erwachsenen Immigrant:innen eher selten aufgesucht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Eine Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter, einer Lebensphase im Zeichen der Erwerbsarbeit, ist voraussetzungsreich – für Menschen mit oder ohne Migrationserfahrung –, da sie Ressourcen abverlangt und möglicherweise zusätzlich mit Normen, wie der des männlichen Familienernährers (vgl. Haasler/Gottschall 2015), in Konflikt steht. Die Phase des Erwachsenenalters[4] ist rechtlich wie sozial definiert. Die Teilnahme an Bildung nach einer bereits abgeschlossenen qualifikatorischen Bildungsstation fordert daher den Normallebenslauf heraus (vgl. Tosana 2008), verlangt neue Formen reflexiver und formalisierter Wissensvermittlung und adressiert gleichzeitig Anforderungen, mit dem gesellschaftlichen Wandel zu gehen und dabei lebenslang (weiter) zu lernen (vgl. bspw. Kade/Seitter 1996; Lenz/Sprung 2004; Lerch 2010).

Forschungsrahmen

Die vorliegende Studie nimmt die Erfahrungen von Menschen zum Ausgangspunkt, die die oben genannte ›Fahrkarte‹ nicht einfach nutzen können oder wollen. Sie mussten oder wollten in Deutschland erneut den Weg der Bildung einschlagen. Angesiedelt war meine Forschung in einem DFG-Projekt,[5] für das ich in den Jahren

3 Besonders schwierig gestaltet sich die Übertragung von im Ausland erworbenen beruflichen Bildungsabschlüssen für Geflüchtete, die ab 2015 vermehrt im Fokus der Öffentlichkeit standen und für die nunmehr Erkenntnisse zum sog. Anerkennungsverfahren vorliegen: Unter Geflüchteten »haben bislang lediglich rund 20 Prozent (berufliche Ausbildung) bzw. knapp 30 Prozent (Hochschulabschluss) eine Anerkennung beantragt.« (Bonin et al. 2020:72)

4 Eine ›Soziologie des Erwachsenalters‹ (bspw. in Anlehnung an die DGS-Sektionen *Jugendsoziologie*, *Soziologie der Kindheit* oder *des Alter(n)s*) gibt es in dem Sinne nicht, wohl aber mit der *Lebenslaufforschung* eine lange Tradition der Beschäftigung mit Phasen, die im Konflikt mit sich verändernden Bedingungen und Anforderungen stehen (vgl. Kohli 1985). Die Anforderungen sind durchaus auch gesetzlich geregelt: So ergibt sich bspw. das ›erwerbs*fähige* Alter‹ in Deutschland aus § 7 des Zweiten Buchs des Sozialgesetzbuchs (SGB II) in der Altersspanne von 15 (auch: Ende des Beschäftigungsverbots für Kinder: JArbSchG, BGB I) bis 67 (Renteneintrittsalter für die ab 1964 Geborenen).

5 Die DFG-Studie »Grenzüberschreitende Bildungsverläufe: Selbst- und Fremdselektion beim Zugang Zugewanderter zu Bildung im Erwachsenenalter«, ein am Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI e.V.) angesiedeltes mixed-methods-Projekt unter der Leitung von Jani-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

2016 bis 2018 insgesamt 27 narrative Interviews mit qualifizierten, bildungsaktiven Zugewanderten geführt habe.

Bei den Befragten handelt es sich um Menschen mit sogenannten mittleren und höheren Qualifikationen aus ›neuen‹ und ›alten‹ EU-Ländern sowie aus Nicht-EU-Staaten, die im Zeitraum 2008 bis 2016 dauerhaft ihren Hauptwohnsitz nach Deutschland verlagert haben. Ihre Migrationserfahrung liegt damit zum Befragungszeitpunkt in der jüngeren Vergangenheit. Sie migrierten in die Bundesrepublik zu einer Zeit, in der weltweit die Auswirkungen der ab 2007 einsetzenden Weltwirtschaftskrise deutlich zu spüren waren. Im nationalstaatlichen Kontext Deutschland wurden darüber hinaus neue Gesetze eingeführt, alte novelliert und Immigration in politischer Hinsicht vor allem unter dem Gesichtspunkt des demografischen Wandels der ansässigen Bevölkerung verhandelt. Auf der einen Seite ergaben sich neue Teilhabechancen – etwa über die Möglichkeit der Übertragung ausländischer Zertifikate oder beim Zugang zur Staatsbürgerschaft. Auf der anderen Seite waren und sind selbst Migrierte und Menschen mit einer familiären Migrationsgeschichte weiterhin von strukturellen Ausschlüssen und diskursiven Abwertungen bedroht, die unter Berücksichtigung der Lebens- und Bildungsgeschichte ersichtlich werden.

Im Folgenden bediene ich mich eines Zuschnitts, der weder von positiv konnotierten, hochmobilen noch von problematisierten Gruppen handelt und der beide Sprechpraktiken auch nicht zusätzlich bekräftigen möchte. Ich begründe die Wahl des Begriffs ›Zugewanderte‹ mit dem, was im Kontext der internationalen Migration in Anlehnung an Ludger Pries (2008) als *Emigration/Immigration* aus Sicht der Subjekte selbst definiert werden kann: ›Zugewanderte‹ zeichnen sich als Typus durch einen langfristigen Abschied von der Herkunftsregion und einen relativ sicheren[6] rechtlichen Status aus.

---

na Söhn, fragte, wie Migrierte in Deutschland eine erneute Bildungsteilnahme erfahren und in welchem Ausmaß sie an nachschulischer Bildung teilnehmen. Grundlage für die quantitative Auswertung bilden Datensätze des National Educational Panel (NEPS) sowie des Panels Arbeitsmarkt und soziale Sicherung (PASS).

6 Nicht nur legal-legitimierte Status führen zu dauerhaften Aufenthalten. Speziell in Deutschland gibt es mit der sog. Duldung eine Aufenthaltsform (nach § 60a AufenthG), die potenziell immer durch eine Abschiebung beendet werden kann. »Im Ausländerzentralregister waren zum Stichtag 31.12.2017 166.068 Personen mit Duldung erfasst. Hauptherkunftsländer sind Serbien, der Kosovo, Afghanistan, Albanien, die Russische Föderation, der Irak, Pakistan, Indien und Mazedonien. Ein Drittel sind Mädchen und Frauen. Knapp jede/r Fünfte lebt seit mehr als fünf Jahren in Deutschland. 60 Prozent (99.742) sind jünger als 30 Jahre.« (Bauer/Schreyer 2019:114)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Fragestellung

Die leitenden Forschungsfragen dieser Studie lauten: Wie kommen Menschen, die in jüngerer Vergangenheit nach Deutschland immigriert sind, zu einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹? Wie ist der Weg dorthin vor dem Hintergrund des biografischen Erlebens zu deuten und welche Strategien legen sie an den Tag? Damit zielt die Studie auf Wirkungsweisen verschiedener Prozesse, die in einem größeren Gefüge der Selbstkonzepte sowie der institutionellen Vorgaben in Deutschland kritisch in ein Verhältnis zu setzen sind.

Die Gründe, warum die Befragten dieser Studie nach Deutschland kamen, finden sich in den Bereichen *Bildung*, *Arbeit* und *Familie*. Das sind zunächst einmal Beobachtungen, die noch nicht zwangsläufig etwas über Teilnahme an einem Bildungsangebot aussagen. Es ist nämlich noch gar nicht klar, innerhalb welcher *Ordnungen* sie als Zugewanderte agieren. Die Veränderung der Bedeutung einer Qualifikation bei Grenzüberschreitung wird in einer nationalstaatlich beschränkten und gleichzeitig globalisierten Gesellschaft (vgl. Mau 2021) von unterschiedlichen Ungleichheits- und Differenzlinien (vgl. Klinger et al. 2007) durchzogen. Insofern gehören ›neue‹ Privilegien, wie eine Bildungsteilnahme, angesichts neuer Herausforderungen, Anforderungen und Notwendigkeiten auf den analytischen Prüfstand. Ich widme mich den individuellen Wegen, die beschritten werden, um Qualifikationen nach außen hin sichtbar, d.h. erkennbar und anerkannt, werden zu lassen. Dabei frage ich nach der Bedeutung einer erneuten Bildungsteilnahme vor dem Hintergrund im Ausland absolvierter Bildungsstationen aus Sicht der Subjekte sowie ihrer Handlungsstrategien im Zusammenspiel von Biografie und institutionellen Kontexten. An die Frage, *warum* Menschen, die als Erwachsene nach Deutschland migriert sind, erneut ein formalisiertes Bildungsangebot aufsuchen, schließt das *Wie* des Erlebens an, als Qualifizierte noch einmal unter anderen Vorzeichen in einem anderen nationalstaatlichen Kontext ein Lehrangebot wahrzunehmen. Mit dem *Wie* verlagert sich der Fokus auf Deutungsprozesse sowie Handlungsfähigkeiten und Eigensinn, die im Biografischen – als Lebenslauf, Narrativ und Erfahrungsstruktur – zu suchen sind (vgl. Dausien 1994; Thon 2016).

Methodologische Herangehensweise

Um die Frage zu beantworten, wie es zu *Re-Qualifizierungen* kommt und wie sich diese gestalten, wurden Träger:innen von Bildungsbiografien ausgewählt, die sich in Bildungsformaten, d.h. formalisierten Lernprozessen, wiederfinden. Mit einem biografischen Ansatz lege ich insbesondere einen Schwerpunkt auf informelle Lernprozesse innerhalb von Arbeits-, Bildungs- und den Lebenswelten. Grenzen werden über Staaten hinweg von den Subjekten während ihrer gesamten Bildungs- und Berufsbiografie verarbeitet. Sie prägen die vergangene Erfahrung und haben Einfluss auf zukünftige Entscheidungen. Eine Teilnahme an Bildung

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

baut auf Ungleichheitsverhältnissen auf, die Zugewanderten und anderen Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund einen bestimmten Platz zuweist, der aber nicht zwingend eingenommen werden muss. Ich folge dabei der Annahme, dass die Formen der Platzzuweisung (vgl. Hamburger 2011:886) subtiler und differenzierter geworden sind, da im Ausland erworbenen Abschlüssen mehr denn je in der Bundesrepublik Rechnung getragen wird. Die Bedingungen der sogenannten Anerkennung sind jedoch kompliziert. Zugewanderte müssen im Wesentlichen selbst für den Transfer ihrer Qualifikation Sorge tragen, und der Aufwand unterscheidet sich zwischen EU- und Drittstaatenqualifizierungen in einem erheblichen Maße. Der Transfer ist damit sowohl Privat- wie auch Rechtssache. Die Grenze lässt sich dabei nicht immer eindeutig bestimmen.

Über unterschiedliche Herkunftsstaaten und verschiedene Abschlüsse hinweg zeigt sich eine grundlegende Gemeinsamkeit: Alle Befragten nehmen an einer Bildungsform teil und beziehen sich dabei in der einen oder anderen Weise auf die Qualifikation, die sie im Ausland erlangt haben. Eine erneute Bildungsteilnahme steht keineswegs alleine im Zeichen einer ökonomischen Verbesserung. Wie sich im Laufe der Studie herausstellen wird, arbeiten Migrierte aktiv gegen *antizipierte Anerkennungsdefizite* an, indem sie in Deutschland an Weiterbildung teilnehmen (vgl. dazu Sprung 2011). Ausgehend von einer transnationalen Platzzuweisung verwirklichen sie aber auch eigene Bildungsaspirationen. Zugewanderte justieren ihre Qualifikation innerhalb begrenzter und begrenzender Institutionen.

Das Phänomen der ›erneuten Bildungsteilnahme‹ lässt sich als Handlungsstrategie der *Re*-Qualifizierung rekonstruieren. Menschen gehen dabei bspw. mit berufs-, alters- oder geschlechterbezogenen Grenzen um, sie navigieren in Institutionen und verarbeiten Diskurse. Die *Re-Qualifizierung* in der Migration ist dabei von anderen Formen der beruflichen Neuorientierung, betrieblichen Nachqualifizierungen oder staatlich getragenen Umschulungen[7] zu unterscheiden. Es zeigt sich, dass Zugewanderte nicht einseitig mit einer Dequalifizierung konfrontiert sind, sondern mit unterschiedlichen Prozessen, die ihre im Ausland erworbene Qualifikation betreffen können, aber nicht müssen.

Was zeichnet *Re-Qualifizierungen* aus? Eine erneute Bildungsteilnahme zielt auf einen zertifizierten Kompetenzaufbau. Im Zuge der Immigration lässt sie

7 Unter Umschulungen werden ein- bis zweijährige Weiterbildungsmaßnahmen mit Abschluss verstanden, die über das SGB III, § 81 geregelt werden. Von 2010 bis 2014 lagen die jährlichen Zugänge zu der Fördermaßnahme bei 18.000 bis 28.000 Personen (vgl. Büttner et al. 2015). Zugewanderte Qualifizierte, die auf diese Art der Förderung zurückgreifen, ließen sich im Projektzeitraum nicht als relevantes Sample umreißen. Auf Grundlage der Gespräche mit Vertreter:innen von Jobcenter und Agentur für Arbeit ist diese Gruppe schwer zu identifizieren und zu erreichen. Es ist zu vermuten, dass es sich erstens um relativ kleine Fallzahlen handelt, die zudem noch in den Maßnahmen ›verschwinden‹, und dass qualifikationsintensive, längere Maßnahmen selbst kaum noch angeboten werden (vgl. Bosančić 2014:66).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

sich als *Re-Aktualisierung* vorhandenen Wissens und als *Re-Orientierung* in der Lebensgeschichte nachzeichnen. Die ›objektive Seite der Qualifizierung‹ (vgl. Rauner 2005:240) sind Zertifikate – eben jene ›Fahrkarten‹ –, die für einige mobile Kapitalträger:innen Türen öffnen oder nicht. Gleichwohl sind damit aber Kompetenzbezüge gemeint, also ein *Wissen-um* (z.B. die Bedeutung von Bildungszertifikaten), die sich vor und im Migrationsprozess herausbilden (vgl. Seukwa 2006) bzw. sich zeitlich nicht immer einordnen lassen. In dieser Hinsicht können Qualifikationen als sichtbare und unsichtbar gemachte Kapitalien verstanden werden *und* als ein »in Praktiken verallgemeinertes Vermögen, Soziales mit Hilfe von *Techniken sozialen Handelns* zu meistern« (Windeler 2014:239, kursiv i.O.). Diese Technik ist die erneute Bildungsteilnahme, die sich in einem institutionellen Rahmen abspielt, der durch spezifische Formalisierungen geprägt ist, mit denen diese Technik in Beziehung steht. Zusammen konstituieren sie das Feld innerhalb der heterogenen Landschaft der nachschulischen Bildung im Kontext von Migration.

Ziele der Arbeit

Um das Phänomen der *Re-Qualifizierung* zu erklären, wende ich mich der biografischen und der institutionellen Seite von Bildungsentscheidungen im Ausland Qualifizierter zu. Die ausgewählten Bildungsformen stehen zu unterschiedlichen Institutionen auf je eigene Weise in Beziehung und lassen sich als Vergesellschaftungskontexte *Sorge*, *Nationalstaat*, *Zertifikat* und *Beruf* umreißen. Mit einem biografischen Ansatz wird zunächst die Bedeutung der vorausgehenden Qualifikation ergründet. Zudem werden normierende Praktiken über die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie rekonstruiert sowie die Bedingungen der Teilnahme unter Voraussetzungen verschiedener Grenzziehungspraktiken erörtert.

Mit dieser Arbeit möchte ich auch auf weniger sichtbare Formen der Ungleichheit und hierarchisierter Differenzen hinweisen. Subjektkonstellationen wie die ›EU-Migrantin‹, der ›internationale Studierende‹ oder die ›Heiratsmigrantin‹ implizieren meist einen staatlich legitimierten Aufenthaltsstatus oder zumindest Annahmen über den Migrationsprozess. Vorausgehende Qualifikationen spielen auf den ersten Blick in Subjektkonstellationen höchstens eine nachgelagerte Rolle, wenngleich sich Bildungsteilnahmen unter dem Vorzeichen einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹ finden.

Die vorliegende Arbeit zielt auf die subjektiven Deutungen im *Spannungsfeld von Institution und Biografie*. In diesem Spannungsfeld zeigen sich Strategien oder Techniken, die bereits qualifizierte Zugewanderte in Bildung in dem Untersuchungszeitraum, der sich durch eine spezifische Rechtslage auszeichnet, anwenden. Dabei werden drei Teilziele verfolgt:

Erstens sollen Leistungen und Selbstkonzepte von Zugewanderten im Vordergrund stehen. Eine einseitige Defizitannahme ›der Migrierten‹ – oder gar ›über

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

die Migrierten‹ – ist dabei weder angemessen noch haltbar. Dennoch gibt es Formen der *Nivellierung* von Status und vorhergegangener Qualifikation (Kompetenzen und Zertifikate) durch die Aktualisierung einer eigentlich bereits abgeschlossenen Statuspassage (grob gefasst als Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter/Wiederaufnahme von Bildung). Es zeigen sich Spannungsverhältnisse zwischen individuellen Motiven Migrierter und der organisatorischen und institutionellen Verfasstheit der Kontexte, in denen sie navigieren (vgl. Weiß/Nohl 2012:64). Konzeptionell-theoretisch wird die Perspektive von *Grenzziehungen* und deren Überwindung anschlussfähig gemacht.

Zweitens möchte ich auf Ambivalenzen hinweisen, mit denen Zugewanderte in Deutschland konfrontiert sind. So gibt es einen institutionellen Umgang mit Diversität, der Teil einer reflexiven Zielgruppenbestimmung in Bildungsangeboten ist. Teilnehmende werden nach bestimmten Kriterien adressiert. Dabei kommen strukturelle und symbolische Grenzziehungen (vgl. *boundary making*, Lamont/Molnár 2002) zum Tragen, die von den Subjekten selbst mitgetragen, interpretiert und verarbeitet werden. Die titelgebenden *Grenzjustierungen* verweisen auf Verhältnisbestimmungen der eigenen Legitimation einer Bildungsteilnahme bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung von Bildungsformaten und rechtlichen Rahmenbedingungen. Anforderungen, die sich daraus ergeben, spiegeln sich sowohl in gesellschaftlichen Normen als auch und individuellen Strategien wider.

Drittens setzt die Arbeit an einer Leerstelle des Themenkomplexes ›Migration-Qualifikation/Bildung-Arbeit‹ an. Meist steht eine Bildungsform oder eine nationalstaatlich-ethnisierte Gruppe im Fokus. Die Literatur zur Bildungsteilnahme von Erwachsenen mit eigener Migrationserfahrung jenseits von Sprach- und Integrationskursen ist äußerst überschaubar (vgl. z.B. Heinemann 2014; Öztürk 2014; Ruhlandt 2016; vgl. auch Kapitel 2.4 und 3.6 dieser Arbeit), während Publikationen zu Kindern und Jugendlichen unter der Prämisse ethno-kultureller Zugehörigkeitszuweisungen (und mit bzw. ohne eigene Migrationserfahrungen) in Schulen oder in der Sozialen Arbeit ganze Bibliotheken füllen könnten. Ein Feld, das in den letzten Jahren besonders viel Aufmerksamkeit bekam, ist die ›Integration von Flüchtlingen‹. Dabei drängt sich das Bild einer homogenen Gruppe auf, der Defizite anhaften und für die in besonderer Weise ›Sorge getragen‹ werden muss. Für viele Zugewanderte aus Drittstaaten bilden die 2005 eingeführten Integrationskurse (vgl. Baringhorst et al. 2006) heute die einzige Bildungsstation nach der Immigration (vgl. Heinemann 2014:30f.). Sie sind aber bei Weitem nicht die einzige Form von nicht betrieblich formalisierter Bildung.

Leerstellen

Das letztgenannte, dritte Teilziel betrifft die *Vergesellschaftungskontexte*, in denen sich Erwachsene in Bildung an der Schwelle zum Arbeitsmarkt wiederfinden.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Durch staatlich implementierte Reformen (vgl. Kade et al. 2007:90f.), neue arbeitsweltliche Anforderungen und die Professionalisierung der Weiterbildung, die ich im weiteren Sinne als ›nachschulische Bildung‹ fasse, gewinnt diese Phase immer mehr an Bedeutung. Bildung stellt den Schlüssel zur Teilhabe dar, der für im Ausland qualifizierte Zugewanderte dann wichtig wird, wenn die Tür zum Arbeitsmarkt verschlossen bleibt.

In den letzten Jahren war das Thema ›Migration‹ Schwerpunkt von Publikationen der deutschsprachigen Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung (vgl. DIE Bonn). Neben der Rolle, die dem praktischen pädagogischen Bereich bei der Reifizierung einer ›Andersheit‹ von Migrant:innen zukommt, geht es um die Frage, wie Bildung gestaltet werden kann, wie die Weiterbildungsforschung mit der Heterogenität der Weiterbildungslandschaft umgeht oder warum Menschen mit Migrationshintergrund seltener an Angeboten teilnehmen. Trotzdem kann nur von einem Anfang die Rede sein, was Forscher:innen immer wieder problematisierend festgestellt haben (vgl. Bilger 2006; Öztürk 2011; Sprung 2012; Fischer 2018). Bestimmte Bildungsformen sind in der Forschung zudem wenig sichtbar, entweder weil sie von ihrer Anzahl her oder auch bildungspolitisch als nicht bedeutsam erachtet werden, wie sogenannte Anerkennungslehrgänge im Rahmen des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes, oder weil sie neueren Datums sind und Forschung hierzu bisher kaum vorliegt (vgl. Sommer 2014; vgl. Kapitel 3.5 und 6.3 der vorliegenden Arbeit). Zu nennen wären Studien zu aus Drittstaaten angeworbenen Fachkräften, z.B. in der Pflege, die ihren erlangten Berufsabschluss erst wiederherstellen müssen (vgl. Pütz et al. 2019; vgl. Kapitel 6.4). Programme für Ausbildungen von EU-Ausländer:innen in sogenannten Mangelberufen (vgl. Protsch/Solga 2017; vgl. Kapitel 6.1) sind bereits nach wenigen Jahren wieder ausgelaufen. Internationale oder Auslandsstudierende bilden eine große, heterogene Gruppe, die seit Langem für Mobilität steht (vgl. Kapitel 3.6 und 6.2). Alle sind als (zukünftige?) Fachkräfte einerseits willkommen. Andererseits scheint dieser (vormalige?) Status aber noch nicht erreicht. Die Bildungsteilnahme konstituiert sich als ein Zwischenraum, der gefüllt werden muss und die Bildungsbiografie weiter auffüllt.

In der Forschung wird die Übertragbarkeit von Abschlüssen über nationalstaatliche Grenzen hinweg kontrovers behandelt. Bei der Betrachtung grenzüberschreitender Phänomene finden sich teilweise widerstreitende Ansätze, die den ›Wert‹ des im Ausland erlangten Kapitals sehr unterschiedlich einschätzen und behandeln. Studien, die sich dem Humankapitalansatz zuordnen lassen und die den wirtschaftswissenschaftlichen Rational-Choice-Theorien nahestehen, gehen davon aus, dass es sich bei Investitionen in Bildungskapital um unilineare und nutzenmaximierende Entscheidungsprozesse handelt. Ein Mehr an Bildung führt jedoch nicht zwangsläufig zu besseren Arbeitsmarktchancen. Qualifikationen bzw. ihre Träger:innen erfahren massive formale und darüber hinaus informelle Abwertun-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

gen. Dies ist nicht zuletzt der Fall, weil Qualifikationen Kategorisierungen und Hierarchisierungen unterliegen (vgl. Sommer 2015).

Es ist keineswegs selbstverständlich, dass Ausbildungs- oder Studienabsolvent:innen, die nach Deutschland ziehen, abermals freiwillig die Schulbank drücken (vgl. Söhn 2016). Lernen im Erwachsenenalter ist sowohl Privileg als auch Anforderung. Eine Bildungsteilnahme bedeutet keinesfalls eine umfassende Partizipation (vgl. Sprung 2011), und Bildungsteilnahmen nach der Immigration führen nicht immer zu einer eindeutigen ökonomischen oder rechtlichen Verbesserung bzw. Verschlechterung. Wie und warum Bildungs- und Berufsabschlüsse (nicht) eingesetzt werden, hat nicht nur mit Bestimmungen zu tun, sondern auch mit der Lebenswelt, in der sich die Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter realisiert.

Eine eklatante Leerstelle der Forschung ergibt sich für Inhaber:innen sogenannter mittlerer Qualifikationen, die in der deutschsprachigen Forschung kaum berücksichtigt werden. Auch wenn sich die vorliegende Studie unter anderem mit Akademiker:innen befasst, suggeriert der Begriff ›Hochqualifizierte‹ eher eine transnationale Elite oder zumindest Berufe, die über Grenzen hinweg nicht zur Debatte stehen. Tatsächlich aber erfährt ein Teil der Zugewanderten mit akademischer Qualifizierung eine spezifische Ungleichbehandlung – z.B. Ärzt:innen oder Ingenieur:innen, die in Nicht-EU-Ländern ausgebildet wurden und die ohne angleichende Maßnahmen in ihrem Beruf nicht arbeiten dürfen. In diesen Fällen treten andere Persistenzen und Kontinuitäten des Berufs bzw. der Profession zutage. In meiner Studie finden sich sowohl ›weiche‹ akademische Qualifikationen (vgl. Alheit 2013) als auch ›harte‹ nichtakademische, wie im Falle von Ausbildungen reglementierter Berufe.

Die Kopplung von Gruppen an bestimmte Phänomene ist nicht immer unproblematisch (vgl. Brubaker 2006). Ich habe mich bewusst gegen den Fokus auf einen Herkunftsstaat oder eine einzige Form von Bildung entschieden, um Erfahrungen und rechtliche Konstellationen aus neuen Blickwinkeln betrachten zu können. Denn die Im-/Emigration ist eine Erfahrung, die in Deutschland in verschiedenen Konstellationen zu unterschiedlichen Konsequenzen führen kann. Als größtenteils freiwillig und individuell Migrierte stehen die Biografien partiell im Zeichen von *Transmigration* (vgl. Pries 2003). Sie erfahren jedoch die Bewegungen unter anderen Vorzeichen als organisational eingebundene, transnational Wirtschaftende. Orientierungen der hier diskutierten Bildungsverläufe verweisen auf den Wunsch nach *einem* Lebensmittelpunkt – und dieser lag für die Befragten in Deutschland.

In Teilen der Human-Resource-Management-Literatur wird dieser Typus des:der Individualmigrierenden als *self-initiated expatriate* bezeichnet, um auf den Aspekt der fehlenden Entsendung oder Rekrutierung (durch eine Arbeitsorganisation) hinzuweisen. Qualifizierte Menschen migrieren vielfach selbstinitiativ, also jenseits von Flucht und internationalen Unternehmen, z.B. motiviert durch Bildung, Arbeit oder Partnerschaft und Familie. Im Migrationsprozess entsteht

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

möglicherweise ein dauerhafter Bleibewunsch (vgl. Andresen et al. 2013; Habti/Elo 2019) und – möglicherweise – der Wunsch oder die Notwendigkeit sich weiterzubilden.

Eine *selbstinitiierte Migration* trifft in meiner Untersuchung nicht auf alle Befragten zu, insbesondere dann nicht, wenn die Teilnahme an einem Bildungsprogramm den initialen Antrieb darstellt, nach Deutschland zu ziehen. Hier zeigen sich neue Grauzonen von Arbeits- und Bildungsmigration. Die jeweiligen Bildungssysteme gestalten die Biografien und prägen die Wahrnehmung eines sich verändernden bildungs- oder berufsbezogenen Status. Deutlich wird dies, wenn die (vormalige) Hochschulbildung in Deutschland (noch nicht einmal) als schulische oder betriebliche Ausbildung gewertet wird. Insbesondere die *mobile Mittelschicht* (vgl. Becker 2018) fragt sich dann, warum sich beruflicher und sozialer Status nicht in einen anderen Staat übertragen lassen (sog. *status paradox*, vgl. Nieswand 2011).

Ausgehend von der Humangeografie (vgl. bspw. Conradson/Latham 2005) wird in der britischen Forschung mit einem grenzüberschreitenden Typus operiert: *Middling migrants*, verstanden als heterogene Gruppe von ›Mittelschichtsmigrant:innen‹, die weder bildungsbezogen ›highly skilled‹ noch unterprivilegiert sind, rücken transnationale Positionierungen und Mehrfachverortungen von Klassenbezügen in Relation zu anderen ungleichheitsrelevanten Kategorien wie Alter und Geschlecht in den Fokus (vgl. bspw. Leung 2017; Grigoleit-Richter 2017). Hier werden Irritationen und Statusinterferenzen thematisiert, die sich in einem vorwiegend neoliberal geprägten Weltsystem reproduzieren.

Am Ende der vorliegenden Arbeit wird kein neuer Typus benannt, der stellvertretend für eine Migrationsform oder *das eine* Migrationsphänomen steht. Stattdessen werden Handlungszusammenhänge beschrieben, die einerseits beschränkend wirken und in denen Subjekte andererseits Möglichkeitsräume nutzen.

Aufbau der Arbeit

Das auf die Einleitung folgende zweite Kapitel bietet eine Bestandsaufnahme des diskursiven Rahmens zum Thema Migration. Dabei wird der scheinbare Dualismus von Mobilität und Migration ebenso aufgegriffen wie die Einordnung der vorhandenen (›ausländischen‹) Qualifikation, die Einfluss auf die Entscheidung haben kann, an einem Bildungsangebot in Deutschland teilzunehmen. Zudem werden erste theoretische Begriffe eingeführt, die im weiteren Verlauf als Heuristik für meine qualitative Studie leitend sind: Grenzziehungen, multiple Statuspassagen und institutionelle Unterscheidungen werden hier erläutert.

Das dritte Kapitel wendet sich neben statistischen Daten und rechtlichen Bestimmungen der Zuwanderung nach Deutschland auch der Übertragung von Abschlüssen zu. Die ›Anerkennung‹ und damit das faktische Vorhandensein von Qua-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

lifikationen sind stark von der gesetzlichen Rahmung in Deutschland geprägt. Dies kann zu einer Bildungsteilnahme führen. Auch wird die Teilnahme von Zugewanderten an Weiterbildung insgesamt betrachtet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf nicht obligatorischen Angeboten, also Integrationskursen und Aktivierungsmaßnahmen der staatlichen Arbeitsvermittlung. So werden das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung und die Aufnahme eines Studiums ebenso als qualifikatorische Handlungen erachtet wie der Besuch von (für die Berufsausübung notwendigen) Nachqualifizierungen und anderen nonformalen Bildungsangeboten. Das Kapitel schließt mit der Verbindung einer (verwehrten) Anerkennung beruflicher Abschlüsse aus dem Ausland und einer erneuten Bildungsteilnahme. Zusammen mit dem nächsten Kapitel wird hier zugleich ein Überblick über die vorhandene Forschung gegeben.

Im vierten Kapitel werden ausgewählte Theorien der ungleichen Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Öztürk 2014) im Kontext von Entwertungen ›ausländischer‹ Qualifikationen betrachtet. Ausgehend von bildungsökonomischen Ansätzen, in denen Bildungsinvestitionen vor allem als Aufstiegschance gewertet werden, werden weitere Konzepte vorgestellt und ein jeweils dominanter Handlungsmodus herausgearbeitet. Ein Modus ist die *Navigierung* innerhalb eines beschränkenden Rahmens. Empirische Studien zum Themenkomplex ›Migration-Qualifikation/Bildung-Arbeit‹ und ihre theoretischen Prämissen werden übergreifend diskutiert.

Das fünfte Kapitel widmet sich der Methode sowie dem Praxisfeld der institutionalisierten Bildung, das zunächst über Gespräche mit Praktiker:innen aus der Erwachsenenbildung erschlossen wurde. Der Fokus liegt auf Rekonstruktionen biografischer Bildungsverläufe der Teilnehmenden, die eng mit dem Praxisfeld verwoben sind. Mit einer biografischen Herangehensweise können grundlegende Strukturen des Handelns offengelegt werden. Diskursbasierte Ansätze bilden eine Ergänzung zum rein biografischen Ansatz. Hierbei werden die Positionierung und der Eigensinn von Subjekten aufgespürt.

Im sechsten Kapitel gehe ich den Bildungswegen erwachsener Zugewanderter selbst nach. Dazu werden die Fälle in den jeweiligen institutionellen Kontexten biografisch rekonstruiert. Am Ende steht jeweils die Einordnung der *Re-Qualifizierung* hinsichtlich übergeordneter Grenzen und dominanter Handlungsprämissen des jeweiligen *institutionellen Kontextes*. Identifiziert werden zu Anfang die Handlungsprämissen ›Sorgearbeit‹, ›Internationalisierung‹ sowie Zertifikats- und Berufsbezüge, die Handlungsimplikationen vorweisen: Subjekte gehen durch die erneute Bildungsteilnahme aktiv mit Krisen, Migration, (Nicht-)Zugehörigkeit und Abwertung um.

Daran anschließend werden im siebten Kapitel institutionelle Kontexte sowie bildungs- und berufsbiografische Hintergründe hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung zusammenfassend diskutiert und ungleichheitsrelevante strukturelle und symbolische Grenzziehungen empirisch fallübergreifend rekapituliert.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Im achten Kapitel benenne ich die zentralen Vergesellschaftungskontexte, in denen qualifizierte Zugewanderte navigieren. Zum einen wird es hier um Schlussfolgerungen dieser Arbeit gehen, zum anderen richtet sich der Blick auf politische Implikationen sowie mögliche weitere Forschungsperspektiven.

Zur Schreibweise

Einfache Anführungszeichen stehen für alltägliche Begriffe, die in Anlehnung an Alfred Schütz (1972) *Konstruktionen erster Ordnung* darstellen, sowie für die uneigentliche Rede. Das gilt insbesondere für Nationalitäten in Verbindung mit (›deutschen‹/›ausländischen‹) Bildungsabschlüssen, die als Konstruktionsleistung im Kontext von Verfahren (vgl. Sommer 2015) erachtet werden. Mit der kursiven Schreibweise werden soziologische Kategorien und entlehnte Begriffe im Sinne einer *Konstruktion zweiter Ordnung* kenntlich gemacht. Ein Beispiel ist der Begriff *Anerkennung* als Konzept intersubjektiv hergestellter Ordnung auf verschiedenen Ebenen (vgl. Honneth 1994; Wimbauer et al. 2007) und die ›Anerkennung‹ (von Berufsabschlüssen), die am Ende des Anerkennungsverfahrens stehen kann oder nicht.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

2. Kontextualisierung des Themas

In diesem Kapitel geht es um die diskursive Auslotung eines dominanten Bildes von ›Migration‹ in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere ab dem Spätsommer 2015. Es geht um den Zeitraum, in den auch diese Studie fällt und in dem die Interviews durchgeführt wurden. Diesem Bild nähere ich mich kursorisch über das politische ›Ermessen‹ von Migration an (Kapitel 2.1). In einem zweiten Schritt wird das Begriffspaar Mobilität/Migration alltagssprachlich, soziologisch und rechtlich diskutiert. Hier erscheinen Subjektbestimmungen auf Grundlage des Verständnisses von Arbeit, Bildung und Qualifikation sich über nationalstaatliche Grenzen bewegender Menschen als zunehmend komplexer. In der Sozialwissenschaft verwischen die Begriffe, politisch und rechtlich kommt es zugleich zu Vereindeutigungen (2.2). Diese Vereindeutigungen zeigen sich in der Bestimmung ›ausländischer‹ Qualifikationen (2.3). Ob jemand als qualifiziert gilt, hängt maßgeblich von Kategorisierungen des *kulturellen Kapitals* ab. Teilnahmen an Weiterbildung sind dabei spiegelbildlich zur Migrationspolitik angelegt (2.4). Sie korrespondieren mit einem neuen Selbstverständnis, das auf einen Paradigmenwechsel hindeutet: In einer Lesart der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung wird diese Verschiebung mit dem Begriff der *Migrationsgesellschaft* (2.5) nachgezeichnet. In einer neuen Verhältnisbestimmung ist Bildung nicht nur im Hinblick auf Wirtschaftlichkeit oder Rechtssicherheit zu betrachten, sondern ebenso hinsichtlich unsichtbarer Formen des Ausschlusses, derer ich mich mittels einer Heuristik der Grenzziehungen (2.6) annähere.

2.1 Streifzüge durch eine Debatte: Migration mit »Maß und Mitte«

Für das Projekt *Grenzüberschreitende Bildungsverläufe*, das Bildungswege von im Ausland qualifizierten Zugewanderten in berufsbezogenen Bildungsangeboten untersuchte, begann ich im September 2015 mit den ersten Vorarbeiten. Im Zuge der Fluchtbewegungen hatte das Thema ›Migration‹ in den folgenden Monaten eine Konjunktur und Verschärfung erlebt, die vorherige Debatten übertrumpften und

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

mit einer Medialisierung[1] einhergingen, die Bilder des Grenzübertritts monopolisierte. Das eigenmächtige Passieren einer Schengen-Transitzone, z.B. über die Balkanroute,[2] weckte andere Assoziationen als das Einreißen der Berliner Mauer im November 1989 (vgl. Mau 2021:18) und konkretisierte sich als eine Art negativer Aufhebung bestehender Ordnungen. Die Funktion der Grenze schien ausgehebelt. Im Nachgang ergaben sich normative Neuverhandlungen von Territorien und ihrem Schutz (vgl. Celikates 2016), die über Rechte moderiert werden. Durch die Überschreitung nationalstaatlich gefasster Grenzen formierte sich dann das, was in den folgenden Jahren als homogenes, zu verteidigendes Gebilde gedacht wurde, in das ›das Fremde eindringt‹, was entweder zu integrieren oder zurückzuweisen ist (vgl. Bauman 2016). Martina Löw und Gunter Weidenhaus (2018:223) sprechen dahingehend von einer »Territorialisierung der Moral«, die zwangsläufig zu einer »Doppelmoral« und zu einem neuen »moralischen Standard für Innen und einen für Außen« führt.

Zugespitzt hatten sich Rhetoriken einer verhärteten Grenzpolitik insbesondere nach der Kölner Silvesternacht 2015/16 und dem Anschlag auf dem Berliner Breitscheidplatz im Dezember 2016. Der politische Schwerpunkt ›Sicherheit‹ wurde wieder stärker betont, die funktionierende Zusammenarbeit von Ämtern und Ministerien infrage gestellt und der Ruf nach ›Neujustierungen‹ laut. So sagte der Bundesinnenminister und CSU-Politiker Horst Seehofer 2018 in einem Interview mit der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*:

> Ich folge bei der Migrationspolitik Maß und Mitte. Ich will das Land nicht abschotten. Seit dem berühmten September 2015 haben sich Deutschland und Europa Schritt für Schritt in dieser von mir gewollten Richtung bewegt.[3]

Diese implizite Anrufung einer politischen ›Mitte‹ sollte Tendenzen einer gesellschaftlichen Polarisierung entgegenwirken und Kräfteverhältnisse wiederherstel-

---

1 Löw und Weidenhaus (2018) setzen Medienberichterstattungen ins Verhältnis zu nationalstaatlichen Grenzziehungen, die dadurch eine Bedeutungsaufladung erfahren. Gemeint ist nicht das bloße Vorhandensein von technischen Medien und ihr Einsatz an Ort und Stelle, sondern die Frage nach der Rahmung, z.B. über problematisierende Begriffe.

2 Zu nennen wären bspw. Aufnahmen von Menschenmassen, die sich über Grenzzäune hinwegbewegen, wie es sich im EU-Grenzgebiet zwischen dem griechischen Dorf Idomeni und dem nordmakedonischen Ort Gevgelija abspielte. Vgl. faz.net (22.08.2015) »Alle 1500 Flüchtlinge überqueren die Grenze«, URL: https://www.faz.net/mazedonien-alle-1500-fluechtlinge-ueberqueren-die-grenze-13763644.html [20.04.2020].

3 CSU (27.07.2018) »Seehofer im FAZ-Interview«, URL: https://www.csu.de/aktuell/meldungen/juli-2018/dialog-und-toleranz-mass-und-mitte/[20.04.2020]. In dem der Pressemitteilung zugrunde liegenden Artikel führt Seehofer aus, dass ein früheres Einschlagen dieser Richtung versäumt wurde und schließlich mitunter zur Erstarkung der rechten Partei Alternative für Deutschland (AfD) führte.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

len. Es heißt hingegen nicht, dass Migrierenden ein Platz *in der* ›Mitte‹ zugestanden werde.

Gekoppelt an ein Maß wird Immigration zwangsläufig zu einer »Projektionsfläche« (Thränhardt 2003:15) bzw. zu einem »Konjunkturpuffer« (Karakayali 2009:97), der das Heil für demografische Probleme verspricht. Deutschland erscheint als ›Land der Möglichkeiten‹,[4] während Chancen für einige Gruppen auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungsbereich jedoch begrenzt bleiben, was individuell den Gedanken an eine positive Zukunft erschwert (vgl. Calmbach/Edwards 2019:27). Der Ruf nach einer steuerungsfähigen Migrationspolitik bekommt noch eine weitere Schlagrichtung: »Ohne Willkommenskultur keine Fachkräfte und ohne Fachkräfte kein wirtschaftlich konkurrenzfähiger Nationalstaat« (Ulbricht 2017:134).

Eine durchgehende nationale Steuerung und Planung von Migrationsbewegungen ist zum einen fragwürdig, da Wanderbewegungen kaum prognostizierbar sind. Zum anderen ist sie kaum umsetzbar, da Migrationsformen variieren und veränderlich sind. Deutlich wurde dies in Verhandlungen über die sogenannte Obergrenze für Zuwander:innen, wie sie nach 2015 und vor dem Inkrafttreten des *Fachkräfteeinwanderungsgesetzes* (FEG) im März 2020 geführt wurden. Die ›Obergrenze‹ sah vor, dass maximal 180.000 bis 220.000 Geflüchtete pro Jahr aufgenommen werden sollten. Migration innerhalb der Europäischen Union blieb davon unberührt, ebenso andere Arten von Aufenthalten im In- oder Ausland geborener Nicht-EU-Staatsbürger:innen. Das Konzept der starren, quantifizierbaren ›Grenze‹ scheiterte schließlich am EU-Recht, an Fragen der Praktikabilität, aber eben auch an ethischen Implikationen.

Willkommen Fachkräfte?

Laut OECD gehört Deutschland nicht zu den attraktivsten Ländern für ausländische Fachkräfte.[5] Bei der gezielten Anwerbung werden vor allem bürokratische Hindernisse kritisiert, die den ›Fluss von Arbeitskräften‹, insbesondere aus dem Nicht-EU-Ausland hemmen.[6] Bereits im Jahr 2007 wurde in einer Studie zum

4 Vgl. CDU (13.10.2014) URL: https://archiv.cdu.de/artikel/deutschland-land-der-moeglichkeiten [20.04.2020].

5 Im OECD-Ranking belegt Deutschland Platz 12 bei der Attraktivität für ausländische Fachkräfte. Vgl. »Talent Attractiveness«, URL: https://www.oecd.org/migration/talent-attractiveness/ [20.04.2020]. Gleichzeitig wurden 2018 erstmalig über 27.000 sogenannte Blaue Karten für hochqualifizierte Fachkräfte aus Drittstaaten erteilt. Vgl. Deutsche Welle (04.06.2019) »Deutschland bei hoch qualifizierten Zuwanderern immer beliebter«, URL: https://dw.com/deutschland-bei-hoch-qualifizierten-zuwanderern-immer-beliebter/a-49058664 [20.04.2020].

6 Dies betrifft vor allem Auslandsanträge von Zuwanderungsinteressierten. Hier blockieren sich Visum-Antrag und das Gesuch der ›Anerkennung‹ aus einem Aufenthaltsland (in der Regel einem Drittstaat), das gewährleistet, in einem entsprechenden Referenzberuf arbeiten

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

brainwaste[7] in Deutschland moniert: Potenziale von bereits ansässigen (auslands-)qualifizierten Menschen werden systematisch unterminiert, was doppelten Schaden verursacht – für die Wirtschaft und für die betroffenen Menschen. (vgl. Englmann/Müller 2007) Rechtlich gesehen hatten sich politische Instanzen in Deutschland damals zwei Jahre gegen die EU-weit geltende Umsetzung der Gleichwertigkeit von Berufsabschlüssen, beschlossen in der Direktive 2005/36/EG, verwehrt. Es dauerte bis 2012, als das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz[8], kurz BQFG und umgangssprachlich ›Anerkennungsgesetz‹ genannt, den Bund – und später die Bundesländer – erreichte. Die Annahme liegt nahe, dass es sich beim BQFG um die Aufhebung zentraler Barrieren handelt, wodurch die Passung zwischen dem Arbeitsmarkt und der ›ausländischen Qualifikation‹ hergestellt und darüber *Anerkennung* generiert wird. Dass dem nicht so ist, zeigt Ilka Sommer (u.a. 2014) und spricht von einem »Verkennungsgesetz«, das durch Prozedere, Hierarchisierungen und normativ geleitete Einzelfallentscheidungen keine Anerkennungspotenziale, sondern Ausschlüsse produziert sowie mehr über die Disposition der »Weltanerkennungsbeziehungen« (ebd. 2016:374) aussagt als über die tatsächliche Einlösung einer Gleichwertigkeit. Und auch die Autorinnen der oben genannten *brainwaste*-Studie sprechen nach Einführung des BQFG davon, dass es Hürden bei der Anerkennung von Berufsqualifikationen gibt, und dass Arbeitgeber:innen weiterhin Vorbehalte gegenüber im Ausland Qualifizierten haben (vgl. Englmann/Müller-Wacker 2014).

Das FEG[9] knüpft an die Problematik der fehlenden Passung insofern an, als es regeln soll, »wer zu Arbeits- und zu Ausbildungszwecken kommen darf und wer nicht«.[10] Es macht abgeschlossene Anerkennungsverfahren zu einer zentralen Aufgabe. Angepeilt wird damit eine bestimmte Art der Zuwanderung, die allein Träger:innen einschlägiger Qualifikationen adressiert. Auch wenn dieses Gesetz,

---

zu können. Das BQFG verschränkt sich negativ mit dem Aufenthaltsgesetz und damit der Anwerbung ausländischer Fachkräfte (vgl. Arnold et al. 2019).

7 *Braindrain* und *-gain*, also die Ab- bzw. Einwanderung Qualifizierter aus bzw. in Staaten, gestalten sich demgegenüber eher als zirkuläre Prozesse. Neben der globalen normativen Relevanz (vgl. Niederberger 2019) geht es dabei um negative wirtschaftliche Folgen der Abwanderungsländer. Statistisch lässt sich Letzteres jedoch nur schwer nachweisen (vgl. Aigner 2017:67). *Brainwaste* gestaltet sich demgegenüber nicht zirkulär, sondern als Sackgasse ungenutzter Talente.

8 Die vollständige, amtliche Bezeichnung lautet Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen.

9 Seitens der Bundesregierung werden Fachkräfte als Personen defniert, die eine inländische resp. der deutschen gleichwertige ausländische Ausbildungen oder einen Hochschulabschluss haben.

10 Die Bundesregierung (01.03.2020) »Mehr Fachkräfte für Deutschland«, URL: https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/mehr-fachkraefte-fuer-deutschland-1563122 [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

das 2020/21 bedingt durch die Corona-Pandemie noch kaum zur Anwendung kam, nicht Gegenstand dieser Studie ist, möchte ich dennoch den hier durchscheinenden Dualismus von Mobilität und Migration kritisch aufgreifen.

2.2 Bezeichnungspraktiken: Migration und Mobilität

In Anlehnung an Michael Bommes (1999) und Paul Mecheril (2003) definiert Anja Weiß Migrant:innen als »Menschen, die sich nicht eindeutig einem einzigen Nationalstaat zuordnen lassen, weil sie ihren Lebensmittelpunkt über eine Staatsgrenze hinweg verlagert haben oder weil sie mehr als einem Staat verbunden sind« (Weiß 2013:580). Die Schwierigkeit einer begrifflichen Eingrenzung rührt daher, dass es sich bei ›den Migrant:innen‹ um einen verorteten und verzeitlichten Terminus handelt, der sich in einer Euphemismus-Tretmühle (vgl. u.a. Sprung 2011:23) befindet. Die sprachliche Bewegung ermüdet insofern, als ein zunächst frisch anmutender Begriff mit der Zeit eine negative Konnotation erhält. Was diese Tretmühle unter anderem kennzeichnet, lässt sich wie folgt skizzieren: Migration kann erstens verschiedenen Sphären zugeordnet werden; zweitens werden als Migrant:innen identifizierte Subjekte relational an Politiken gekoppelt; drittens liegt dem Zuschnitt häufig eine Problemorientierung zugrunde.

In einer einfachen Unterscheidung handelt es sich bei ›den Migrant:innen‹ *erstens* um einen äußerst fragmentierten und manchmal schlecht zu bestimmenden *soziologischen Begriff*, der wesentlich voraussetzungsreicher ist, als es der *alltägliche* Sprachgebrauch vermuten lässt, allerdings mit diesem in einem gewissen Spannungsverhältnis steht. Er unterliegt aber auch *rechtlichen Kategorisierungen*, die durch Gesetze als konsolidierte Politik[11] in Erscheinung treten und sehr konkrete Konsequenzen für das Leben von Menschen haben – z.B. in Form des Zugangs zur Staatsbürgerschaft oder zum Arbeitsmarkt sowie der Länge des Aufenthaltes. Bei der selbstgewählten und fremdzugeschriebenen ›nicht eindeutigen Zuordnung‹ zeigt sich die Uneindeutigkeit zugleich diffus und sortiert[12].

11 Vgl. Kötter (2010:126) unter Rekurs auf Dieter Grimms (1969) Verständnis von Recht als geronnener Politik. Britta Rehder (2006:172) konstatiert im Hinblick auf die Tarifpolitik bspw.: »Einerseits bringt Recht Politik zum Ausdruck, denn es ist geronnene Politik und birgt Normen und Interessen, die sich in spezifischen Machtkonstellationen durchgesetzt haben. […] Andererseits schafft das Recht wiederum Politik.«

12 So unterscheidet bspw. Franck Düvell (2006:25) im Hinblick auf das, was in der Forschung unter ›Migration‹ verstanden wird, mehrere Dutzend Bezeichnungen, in denen sich zeitliche, motivationale, statusbezogene und andere Parameter der Typisierung wiederfinden: z.B. *Siedlungsmigration*, *lifestyle migration*, *Familiennachzug*, *Vertreibung*, *Transitmigration*, unterschiedliche Formen der *Arbeits-* und *Bildungsmigration* usw. In Bezug auf Sprachverwendungen rekonstruiert Martin Wengeler (2003) anhand der bundesdeutschen Presse aus den

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

›Migrant:in‹ ist damit *zweitens* eine relationale Kategorie, die abhängig ist von dem Kontext, in dem sie relevant gemacht wird – hier entfaltet sie Wirkung und hat schließlich Konsequenzen für den gesamten Kontext. Weiß (2013:582) weist darauf hin, dass »sich Migranten nicht grundsätzlich von der sesshaften Bevölkerung unterscheiden, sondern nur durch ihr mehrdeutiges Verhältnis zum Nationalstaat«. Das Verhältnis zum Nationalstaat ist innerhalb des Zeit-Raum-Gefüges differenziert: Subjekte werden als ›Gastarbeiter‹, ›expatriates‹, ›Flüchtlinge‹, ›Heiratsmigrantinnen‹ etc. identifiziert, also mit kumulierten Subjektpositionierungen zwischen Mobilität und Fixierung, die unterschiedlich problematisiert und gemeinhin naturalisiert (vgl. Seukwa 2006) werden. So ergeben sich ›gute‹ und ›schlechte‹ Migrant:innen: »›Gute‹ sind solche, die einen Beitrag zur Sicherung ›unseres‹ Wohlstandes leisten, ›schlechte‹ solche, die ›unsere‹ Ressourcen verbrauchen.« (Mecheril 2012:16) In einer ökonomistischen Logik ließe sich sagen, mit der Inanspruchnahme eines Bildungsangebots werden Ressourcen verbraucht, was ›schlecht‹ ist, wenn daraus kein abzusehender objektivierbarer Beitrag für das Gemeinwohl entsteht. Wie dieser Beitrag zu bemessen wäre, ist jedoch unklar. ›Internationale Studierende‹ gelten als ›gute Migrant:innen‹, weil davon ausgegangen wird, dass sie als Hochqualifizierte auch nach ihrem Abschluss, idealerweise in einem ›Mangelberuf‹, in Deutschland bleiben. Hier zeigen sich Widersprüche zwischen dem Anspruch an Mobilität und Sesshaftigkeit einer heterogenen Gruppe Migrierender und Migrierter.

Die dualistische Konzeptionierung von Migration und räumlicher Mobilität war, wie eingangs erwähnt, früher auch in der Forschung dominant. Transnationale Mobilität wurde »vor allem verwendet, um die Mobilität hochqualifizierter Personen zu kennzeichnen, die diese Mobilität im Rahmen ihres Berufs ausübten« (Ottersbach 2018:37). In den letzten Jahren finden sich beide Begriffe häufig synonym (vgl. ebd.).[13] Im Alltagsgebrauch werden sie weiterhin unterschieden und hierarchisiert, wie die Tabelle vereinfacht illustriert.

Jahren 1960 bis 1985 verschiedene Epochen, in denen Bezeichnungen für Zugewanderte, z.B. »Flüchtlinge«, unterschiedlich verhandelt wurden. Darüber hinaus gibt es ein »System komplexer abgestufter Rechte« (Scherschel 2010:241), das sich in unterschiedlichen Aufenthaltstiteln widerspiegelt. Statistisch werden sehr unterschiedliche Kategoriensysteme und Operationalisierungen angewandt (vgl. Maehler et al. 2015).

13 Zur Überwindung des oben genannten Dualismus von *Mobilität* und *Migration* vgl. bspw. Ceylan et al. 2018.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Tabelle 1: Mobilität und Migration

	Mobilität (räumliche, transnationale)	*Migration*
Herkunftsländer	›alte‹ EU-Staaten; OECD-Länder	EU-Beitrittsländer ab 2004; Drittstaaten; teilw. Griechenland, Italien, Portugal, Spanien (sog. GIPS-Länder)
Politische Konzeptionierung	Arbeit/Aufenthalt auf Zeit, Bekämpfung des demografischen Wandels	›Problem‹
Bildung	hochqualifiziert	teilweise bildungsbedürftig
Arbeit	Integration durch die Arbeits-/Bildungsorganisation (Universität, Hochhochschule)	Integration durch Maßnahmen des Sozialstaats
Art der Bewegung	freiwillig	unfreiwillig, fluchtbegründet ökonomisch/arbeitsbezogen begründet
Beispiele	hochspezialisierte Fachkräfte, internationale Studierende	Geflüchtete, Heiratsmigrant:innen, ›alte‹ Gastarbeiter:innen und ihre Nachkommen
Ansprache	›gewollt‹	(implizit) ›ungewollt‹
Grenzen	›offene‹/keine Grenzen	administrative und politische Hürden

Migration und Mobilität sind unterschiedlich konnotiert und für verschiedene Arten der Bewegungen und Gruppen reserviert (vgl. Ulbricht 2017:308ff.). In welchem Ausmaß solche Kategorisierungen (vgl. Morris 1997:242)[14] historisch persistent sind, zeigt das Beispiel »Die neuen Gastarbeiter« (Titel der *SPIEGEL*-Ausgabe 9/2013), der jüngeren Generation gut ausgebildeter, bildungsaffiner und mobiler Arbeitskräfte innerhalb einer ungleichen EU. Christian Ulbricht (2017, 2018) stellt in seiner diskursanalytischen Untersuchung dazu fest, dass es zu einer Verschiebung des Narrativs um Migration gekommen ist. Dabei werden Bilder von Qualifikation, Mobilität und Leistung an Integrationsversprechen gekoppelt und ›kultu-

14 Lydia Morris (1997) spricht von einer »elaborate hierarchy of statuses with varying attendant rights«, die sich nicht einfach einfangen lässt und die vor allem rechtliche Adressierungen und Einbindungen auf dem Arbeitsmarkt in Form einer neuen Stratifizierung hervorhebt. Für den deutschen Kontext hat insbesondere Katrin Mohr (2005, 2007) Morris' Ansatz der *civic stratification* anschlussfähig gemacht. Die Unterscheidung von Mobilität und Migration kann hier nur punktuell-diskursiv erfasst werden, um zu verdeutlichen, dass es diese Unterscheidungspraxis gibt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

relle Ähnlichkeit‹[15] wird in Einklang mit dem wirtschaftlichen Ertrag aus der Kraft des Individuums herbeigerufen:

> Für den deutschen Fall müssen die erwünschten Immigrant/-innen nachweisen, dass sie weniger problematisch sind als die alten Gastarbeiter/-innen. Indem hier die Vergangenheit in den Dienst der Zukunft gestellt wird, wird der Diskurs um die hoch qualifizierten Immigrant/innen in Deutschland nationalisiert und eine legitime Differenzierung in gewünschte und nicht gewünschte Zuwanderung ermöglicht bzw. die Grenzziehung noch verstärkt. (Ulbricht 2017:319)

Mit ›Nationalisierung‹ zeigt sich, was andernorts mit ›Integration‹ gemeint ist: Als *concept of practice* (vgl. Faist/Ulbricht 2014:6) definiert sie die »Bringschuld derjenigen […], die kommen (und bleiben wollen)« (Gogolin 2005:280), die ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellen (sollen) und für die durch bildungspolitische Maßnahmen Sorge getragen wird. Die Leitlinie ›Fördern und Fordern‹ ist keine Domäne der Sozial- und Arbeitspolitik; verstärkt wird sie durch die Integrationspolitik in Form von Gesetzten selbst (vgl. Neuhauser/Birke 2021:63).[16]

Trotz neuer Sorgeformationen, wie staatlich geförderter Bildungsangebote, zeigt sich, dass Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund der Zugang zu wichtigen Ressourcen wie gut bezahlter Arbeit oder Bildung häufiger verwehrt bleibt. Bei ›den Migrant:innen‹ handelt es sich damit um Subjekte, die im Gefüge *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen*[17] erst zu solchen ›gemacht‹ werden. Dieses Gefüge meint nicht nur Rechte, das Bildungssystem oder den Arbeitsmarkt, sondern auch symbolische Praktiken innerhalb der national begrenzten Gesellschaft insgesamt.

---

15 María do Mar Castro Varela hält fest, dass Migrant:innen unter dem unmöglich zu erfüllenden Beweisdruck stehen, die »angebliche postulierte Harmonie nicht [zu] gefährden« (2008:84). In dem Bild, das Ulbricht nachzeichnet, zeigt sich die Janusköpfigkeit in der Zuspitzung eines neuen Diskurses, der Kultur- und Klassenzugehörigkeit so verhandelt, dass selbst in der Verwertungslogik einer neoliberalen Rhetorik alle Immigrant:innen, auch die ›Gewünschten‹, »Gäste auf Zeit bleiben sollen« (Ulbricht 2017:319).

16 Die Leitlinie ist offiziell mit dem Integrationsgesetz 2016 in Kraft getreten (vgl. BMAS 2016). Sie findet sich aber spätestens seit 2005 mit der Einführung von Integrationskursen. Thomas Kunz (2011:340) spricht daher von »Integrations-Ich-AG«, die sich durch den Appell des Förderns-und-Forderns konstituiert und zu einer Überformung des ›kulturell anders Markierten‹ führt.

17 »Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen beziehen sich auf und erzeugen hochgradig komplexe, größtenteils anonyme, historisch gewachsene, politisch verfasste, normativ strukturierte, von Kämpfen um die Inhalte und Richtungen sozialer Ordnung geprägte, symbolische und durch Kommunikation begrenzte, geographische Referenzen aufweisende, Individuen als ›Ganzheit‹ ansprechende und deshalb hohe identitäre Relevanz besitzende, intersubjektiv hergestellte und auch imaginierte Kontexte.« (Mecheril et al. 2016:26)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

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

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

2.3 Hoch, höher oder überhaupt qualifiziert?

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

2.4 Migration und Bildung Erwachsener in Deutschland

In der BRD gestalteten sich Bildungsprogramme für erwachsene Migrant:innen im Laufe der Zeit sehr unterschiedlich. In der Phase des Anwerbeabkommens (1955-1973) erreichten Bildungsangebote Arbeitsmigrant:innen nur in geringem Maße. Die prekäre Teilhabe von ausländischen Arbeiter:innen ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sie kaum als (weiter-)bildungswürdige Zielgruppe[19] identifiziert wurden (vgl. Hamburger 2011). Meist innerbetrieblich durchgeführte Weiterbildungen beschränkten sich auf kurze Anlernphasen und Grundlagen der deutschen Sprache. Diese Zeitspanne lässt sich als Phase des Umgangs mit ethnisch gefasster Heterogenität (vgl. u.a. Hummrich 2012) bezeichnen, die im späteren Verlauf mit der sogenannten Ausländerpädagogik zusammenfällt – einem problem- und defizitorientierten Umgang mit Differenz, der die Rückkehr in das Heimatland als Normalzustand betrachtete. Seit den 1980er-Jahren vollzog sich eine ›interkulturellen Öffnung‹ der Erwachsenenbildung (vgl. Heinemann 2014:284), die in der ›Migrationspädagogik‹ (vgl. Mecheril 2005:313, 2016) weitergeführt wird: Gemeint

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

ist eine Herangehensweise, die Migration als konstitutiven Teil der Gesellschaft berücksichtigt und mit einem ›Diversitätsbewusstsein‹ arbeitet (vgl. Öztürk 2014).

Bei der Beziehung von Migration und Bildung im Erwachsenenalter handelt es sich um ein komplexes Verhältnis (vgl. Reddy 2010:102), das staatliche Politiken, pädagogische Praktiken, Zielgruppenbestimmungen und Selbstpositionierungen von (potenziellen) Adressat:innen einbezieht und reflektiert. Die von Zugewanderten besuchten Bildungsformen sind immer ein Spiegel der jeweiligen Migrationspolitik. Seit Inkrafttreten des Aufenthaltsgesetzes 2005 werden mit Bildungsteilnahmen Erwachsener gemeinhin Integrationskurse[20] assoziiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016:190f.; Öztürk/Reiter 2015:33f.). Das heißt nicht, dass alle Zugewanderten einen Integrationskurs absolvieren. Menschen, die die deutsche oder eine andere EU-Staatsbürgerschaft besitzen oder die keinen oder einen Aufenthaltstitel vor 2005 erworben haben, haben kein Anrecht auf einen Integrationskurs. Für alle anderen Menschen, die im Erwachsenenalter nach Deutschland migrieren, ist diese Art der Bildung mehr oder weniger verpflichtend. Ausnahmen sind Hochqualifizierte, die Tätigkeiten in Mangelberufen aufnehmen. Integrationskurse bilden aber dennoch quantitativ den größten Anteil von Weiterbildungsaktivitäten unter Zugewanderten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Bildung kann im Erwachsenenalter noch auf andere Weise realisiert werden, z.B. durch ein Studium oder eine Ausbildung, die prinzipiell allen zur Verfügung stehen, die die formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllen. Zudem haben sich die Bildungsangeboten, für die erwachsene Zugewanderte adressiert werden, diversifiziert. Hier fehlt es allerdings noch an flächendeckenden Studien (vgl. für NRW: Öztürk/Reiter 2017), wenngleich auch Bildung im Kontext von Migration nicht mit der Summe an Bildungsangeboten gleichgesetzt werden sollte (vgl. Ebner von Eschenbach 2017:8). Mit dem Inkrafttreten des BQFG 2012 gibt es bspw. kompensatorische Anpassungskurse, die ich in Form des sogenannten Anerkennungslehrgangs (Kapitel 6.4) aufgreife und die bisher kaum erforscht sind.

Im weiteren Verlauf möchte ich deutlich machen, dass sich verschiedene Formen der Bildungsteilnahme auf Ebene der Subjekte als *›erneute* Bildungsteilnahme‹ bzw. als *Re-Qualifizierung* rekonstruieren lassen. Die ausgewählten Bildungsprogramme verhalten sich in Relation zu den biografischen Bildungsverläufen ihrer

20 »Der Integrationskurs umfasst einen Basis- und einen Aufbausprachkurs von jeweils gleicher Dauer zur Erlangung ausreichender Sprachkenntnisse sowie einen Orientierungskurs zur Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland. Der Integrationskurs wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge koordiniert und durchgeführt, das sich hierzu privater oder öffentlicher Träger bedienen kann. Für die Teilnahme am Integrationskurs sollen Kosten in angemessenem Umfang unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit erhoben werden. Zur Zahlung ist auch derjenige verpflichtet, der dem Ausländer zur Gewährung des Lebensunterhalts verpflichtet ist.« AufenthG § 43, URL: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/__43.html [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Träger:innen sehr unterschiedlich. Insofern wird nicht nur das Verhältnis der Zugewanderten zu einem Nationalstaat erkundet, in dem ein Mensch als qualifiziert oder nicht qualifiziert gilt. Subjekte setzen mit einer Bildungsteilnahme ihre vorhandene ›ausländische‹ Qualifikation in ein Verhältnis. Der Rahmen, in dem diese Subjekte navigieren, wird im Folgenden skizziert.

2.5 Migrationsgesellschaft revisited

Globale Migrationsgeschichte wird häufig als »Menschheitsgeschichte« (Oltmer 2012:8) bzw. anthropologische Konstante (vgl. Carey 2018:20) verstanden. Migration im Zeitalter von Nationalstaaten und Kapitalismus unterscheidet sich jedoch von Wanderbewegungen in vorindustriellen Zeiten (vgl. bspw. Pries 2013:5ff.). Die Institutionen innerhalb eines Nationalstaats sind dabei alles andere als ›fixiert‹ (vgl. ebd.), und so lassen sich für die Nachkriegszeit der BRD verschiedene Etappen innerhalb des Spannungsfelds von un-/gewollter[21] Zuwanderung und ihren Restriktionen identifizieren: die große Einwanderungsbewegung von Aussiedler:innen insbesondere bis zum Jahr 1961 und ihre Verwaltung; die staatlich koordinierte Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte als ›Humankapital‹ aus Südeuropa in den Jahren 1955 bis zur Ölkrise 1973; der Rückgang von Zuwanderung in den 1980er-Jahren, die geprägt waren durch den Nachzug von Familienangehörigen bei gleichzeitigem Aufkommen erster ›Integrationsmaßnahmen‹ und das Inkrafttreten des sogenannten Rückkehrhilfegesetzes;[22] der Anstieg von Fluchtmigration Anfang der 1990er-Jahre sowie der damit einhergehende ›Asylkompromiss‹ angesichts offener Gewalt gegen Ausländer:innen (vgl. DOMiD o.A.). Trotz mehrerer Dekaden kontinuierlicher Zuwanderung wurde in der Bundesrepublik Deutschland ein Selbstverständnis als Einwanderungsland abgelehnt.

Politisch erfolgte mit der Jahrtausendwende ein »Paradigmenwechsel«[23] (Sauer/Brinkmann 2016:1), der ein umfassendes Monitoring von Einwanderungsbewe-

21 Der Slogan »wanted but not welcome« steht Aristide Zolberg (1987) zufolge paradigmatisch für die Anwerbung ausländischer Arbeiter:innen.

22 Auf Grundlage des RückHG, das 1983 in Kraft getreten ist, wurden Ausländer:innen aus Nicht-EG-Staaten 10.500 DM geboten, wenn sie Deutschland verlassen.

23 Als ein Datum kann die Debatte um die doppelte Staatsbürgerschaft mit dem Antritt der Rot-Grünen-Regierung gesehen werden. Pries (2015:9) hält dazu fest: »Mit der Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und den Grünen im Jahre 1998, darauffolgend im Staatsangehörigkeitsgesetz von 2000 und im Zuwanderungsgesetz von 2005 wurde ein grundlegender Wandel in der offiziellen Politik auf Bundesebene eingeleitet, der bis heute weitgehend parteiübergreifend anhält, was sich z.B. an dem im April 2012 in Kraft getretenen ›Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen‹, kurz Anerkennungsgesetz genannt, zeigt.«

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

gungen nach Deutschland und begleitende Maßnahmen umfasst sowie auf neue, reflexivere Umgangsweisen verweist. Mit der Bestimmung dieses genannten Zeitraums bewegen wir uns in einer diagnostischen Dimensionierung. Linear und monolithisch gedachte Formen ›der‹ Ein- oder Zuwanderung werden abgelöst (vgl. Mecheril 2005) und Migration bekommt in der nationalstaatlich konstituierten Gesellschaft eine substanziellere Bedeutung. Die Verschiebungen spielen sich auf verschiedenen Ebenen ab und lassen sich für den deutschen Kontext diagnostisch grob wie folgt zusammenfassen:

- Heterogenität und Diversität, im Sinne eines *Unterscheidungswissens* (vgl. Emmerich/Hormel 2013:10), in Bildungs- und Arbeitsorganisationen in Deutschland werden anders verhandelt als noch z.B. in der Anwerbephase von ›Gastarbeiter:innen‹ und in den nachfolgenden Jahrzehnten.
- Migrationserfahrungen sind wesentlicher Bestandteil der meisten in Deutschland Lebenden, die auf die eine oder andere Weise *dazugehören* (Foroutan 2016), ohne dabei zwangsläufig einen Ort zu verlassen.
- Räumliche Mobilität, z.B. in Form von Arbeitsmobilität gewinnt immer mehr an Bedeutung (vgl. Pries 2015:35).
- Migrant:innenselbstorganisationen (MSO) sind nicht nur als Adressatinnen, sondern auch als Beraterinnen in der Politik gefragt (vgl. Kortmann 2011:155).[24]
- Das Staatsbürgerschaftsprinzip *ius sanguis* wurde in Deutschland partiell durch das *ius soli* ersetzt; dadurch kam es zu einer *Erweiterung*, die den unmittelbaren Zugang zu einem permanenten Aufenthaltsrecht mit umfangsreichen sozialen Rechten und einem Zugehörigkeitszugeständnis zwar nicht für alle zur Verfügung stellt, aber ›Deutschsein‹ in Teilen dennoch vom bloßen Abstammungsrecht entkoppelt (vgl. Gruhlich 2019:51).

In diesem Sinne lässt sich sagen: »Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind« (Mecheril 2010:7), und dies durch alle Bereiche hindurch, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung. Daher wäre es vermessen anzunehmen, dass sich der Wandel lediglich von der bundesrepublikanischen Politik aus denken lässt und einseitig entweder als abgeschlossener Lernprozess oder bloße Kosmetik im Dienste der Konjunktur anzusiedeln ist (vgl. Pries 2015:10).

24 Als besonders prominentes Beispiel dient die Beteiligung von MSO bei der Erarbeitung des Nationalen Integrationsplans, bei dem auch das Thema Bildung im Fokus stand. Serhat Karakayali (2007) fasst diese Beteiligung als einen ambivalenten Prozess, in dem die MSO nun ihre Arbeit unter anderen Vorzeichen durchführen und bündeln. Mit der Frage »Vom Fließband aufs Gymnasium?« (ebd.) skizziert er Kontinuitäten, die nicht auf gleichen Partizipationschancen aufbauen, sondern spätestens beim anstehenden Eintritt in die Arbeitswelt durch Segmentationserscheinungen gedeckelt werden und Kulturalisierung fortführen.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Mit dem Begriff *Migrationsgesellschaft* ist keine einseitige Bewegung gemeint, die eine vermeintlich bestehende Form gewaltsam verändert. Gemeint ist eine Neukonzeptionierung dessen, wie Gesellschaft und deren *Realität von Grenzüberwindung und Grenzziehung* zu verstehen ist.[25] Dazu gehören auch die Abwanderung (vgl. Ette/Sauer 2010) sowie neue Formen des Zusammenlebens, von Selbstkonzepten, Erzählungen, erweiterten oder verengten Räumen der Teilhabe. Ebenso sind technische Abläufe wie die Zusammenfassung von Rentenbezügen über Staatengrenzen hinweg (vgl. Pries 2010:50f.), das Abnehmen von Deutschprüfungen durch Auslandsvertretungen, die Nutzung von Datenbanken, in denen über Verfahren, Berufe und Studienabschlüsse informiert wird usw. Ausprägungen eines Wandels, der schon vor 2015 eingesetzt hat. Nicht gemeint ist, dass Differenz aufgehoben ist, die Migrationsgesellschaft den Nationalstaat ablöst[26] oder Ungleichheiten und Diskriminierung keine Rolle mehr spielen. Im Gegenteil gehören neue Formen von Ungleichheit und subtilere Praktiken des Unterscheidens ebenso dazu. Sie betreffen auch weniger sichtbare Mobilitätserfahrungen und Anpassungsleistungen.

Migration/Mobilität ist *subjektivierungsrelevant*, wie Ilse Lenz (1995) mit der These der *dreifachen Vergesellschaftung*, Klasse-Ethnie-Geschlecht, festgestellt hat.[27] Die Relevanz bemisst sich dabei nicht nur an der staatsbürgerschaftlichen ›Zugehörigkeit‹, sondern an der *Bewegungsleistung* der Subjekte selbst. Je nach Alter, Bildungsstand und ›ethnischer Zugehörigkeit‹ kommen »sehr unterschiedliche Vergesellschaftungserfahrungen« zum Tragen, wie Juliane Karakayali (2010:72) in ihrer Studie zu transnationaler Hausarbeit zeigt.

Die Zugänge zu diesen Vergesellschaftungserfahrungen lassen sich in den Bildungs- und Berufsgeschichten rekonstruieren, die sich an mehreren Orten abspielen und gleichzeitig fixiert erscheinen: »Gelernt ist gelernt«, ist der zentrale Schriftzug[28] der Kampagne, die das BQFG begleitet. Was das Gelernte ist, steht zur

25 »Die Beschreibung der Gesellschaft als Migrationsgesellschaft erkennt an, dass Migrationsphänomene die gesellschaftliche, soziale und individuelle Wirklichkeit prägen. Dabei werden nicht nur Migrationsbewegungen und ihre Steuerung berücksichtigt, sondern auch die Vielfältigkeit von Lebensrealitäten, Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen sowie Ausschließungsprozesse und Grenzziehungen.« (Genenger-Stricker et al. 2019:3)

26 Mit Blick auf die Sprache lässt sich dies gut illustrieren. So schrieb Ingrid Gogolin bereits 1994 von einem *monolingualen Habitus*, der sich durch Bildungseinrichtungen zieht, obwohl dort sprachliche Differenz herrscht. Ich selbst spreche hinsichtlich meiner Erfahrungen im Feld (Kapitel 5) von einer ›deutschen Sprachdominanz‹ als durchgesetzte und durchzusetzende Strategie der Einsprachigkeit.

27 Lenz entwickelt Regina Becker-Schmidts Konzept der *doppelten Vergesellschaftung* der Frau in der Hausarbeit weiter, die nicht als bloße Addition aufzufassen ist, sondern neue Positionierungen hervorbringt.

28 URL: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/ [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Disposition, wenn Kompetenzen und Abschlüsse in einem rechtlichen, politischen und diskursiven Rahmen nicht vollends eingesetzt werden können. Menschen beschreiten neue Wege mit Bildung, um antizipierten Defizitzuweisungen entgegenzuwirken oder um Wünsche zu realisieren. ›Erneute Bildungsteilnahme‹ von freiwillig migrierten, qualifizierten Erwachsenen realisieren sich dabei in einem bestimmten Spannungsverhältnis von *Biografie* und *Institutionen*: Als strukturierende Prinzipien zeigen sie auf der einen Seite Wege auf oder beschränken sie. Auf der anderen Seite stehen sie in Konflikt mit finanziellen Möglichkeiten, dem Alter oder Verpflichtungen, Sorge für andere zu tragen. Die Staatsbürgerschaft und die ›Herkunft‹ des vorausgegangenen Bildungs- bzw. Berufsabschlusses sind weitere Faktoren, die eine erneute Bildungsteilnahme zugleich notwendig *und* privilegiert werden lassen.

In Anlehnung an Mecheril lässt sich die *Migrationsgesellschaft* als ein Verhältnis bestimmen, das Subjekte hervorbringt, wozu sich auch die Forschung verhalten muss (vgl. Mecheril et al. 2013). Vor dem Hintergrund von Ungleichheit ist die Migration von Titeln bzw. Qualifikationen ein neues Ins-Verhältnis-Setzen (vgl. Reh/Ricken 2012:39f.). Es handelt sich nicht unbedingt um eine Bewegung im Sinne eines positiven gesellschaftlichen Wandels, sondern Qualifikationen können ebenso ›unter die Räder geraten‹, wodurch neue, möglicherweise prekäre Subjektkonstellationen in Erscheinung treten. Mit der erneuten Bildungsteilnahme zeigt sich *Subjektivierung* zudem als befähigendes Moment (vgl. Böhmer 2017:149f.), das leitend für Handlungen und Orientierungen ist (vgl. Egbringhoff et al. 2003:8). Subjekte werden auch in der *Migrationsgesellschaft* hinsichtlich ihrer Leistungsbereitschaft adressiert und erfahren zugleich deren reflexive Gestaltungsmöglichkeit. In der reflexiven Erziehungswissenschaft werden daher die Momente der *Unterwerfung* und *Anrufung* als zentrale Subjektivierungsinstanzen angesehen (vgl. exemplarisch Rose 2012; Koller 2018; von Felden 2020).[29] Während es sich bei der *Unterwerfung*

29 *Subjektivierung* ist in der reflexiven Bildungswissenschaft anders gelagert als in der Arbeitssoziologie. Die Unterscheidung lässt sich an den jeweiligen Phänomenen *Arbeit* und *Bildung* ausloten: Während sich die Arbeitssoziologie der Subjektivierung als Entgrenzung in der Arbeitswelt zuwendet, sind es in der Bildungswissenschaft das Subjekt selbst sowie die Transformationen, die es in und durch Bildung durchläuft. Michel Foucault dient in »Die Mittel der guten Abrichtung« die Militärschule als Folie dessen, was einen Disziplinarapparat als »Beziehungsnetz von oben nach unten« ausmacht, aber bestimmte Leitbilder, bspw. der Architektur, lassen sich als praktische Ausübung von Macht begreifen, die sich in Institutionen und Organisationsformen wiederfindet. Die Ausübung von Strafe findet sich nicht mehr vordergründig als solche, sondern als das Ausbleiben dieser bei einer gleichzeitigen *Überwachung*. Begleitet wird sie durch normierende Sanktionen, die in Form von ›Mikro-Justiz‹ (Foucault 1976:230) weiter tradiert über Normen und Normierung zur *Normalisierung* werden. Eine Kombination dieser beiden Techniken findet sich in der *Prüfung* als Disziplinarprozedur und ist sichtbarer Ausdruck der »Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen« (Foucault 1976:238).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

um eine umfassende (Selbst-)Disziplinartechnik handelt, kann unter *Anrufung*[30] das verstanden werden, was zwischen einer Adressierung und der Reaktion darauf passiert. Mögliche Subjektpositionierungen wurden weiter oben erwähnt: Jemand wird als ›gebildet‹, ›qualifiziert‹ oder ›arbeitsfähig‹ adressiert. Mit der Migration kommt es zu einer Verschiebung, die diese Attributionen in ein neues Verhältnis setzt und Subjektivationen wie ›expat‹ oder ›Gastarbeiterin‹ hervorbringt. Durch rechtliche Vorgaben und soziale Positionszuweisungen entstehen neue Ausschlüsse und vormals ›Qualifizierte‹ werden infolgedessen als ›Nicht-/Noch-nicht-hinreichend-Qualifizierte‹ tituliert.

In der *Migrationsgesellschaft* multiplizieren sich die Orte der Bemessung und das spezifische Gespür, das für die jeweiligen institutionellen Kontexte an den Tag gelegt werden muss. Migrationen von Menschen und ›ihren‹ Qualifikationen können auch auf Durchlässigkeiten verweisen und für einen Wandel stehen: Über nationalstaatliche Grenzen hinweg eingesetzte Abschlüsse können lokale Grenzen neu definieren. Beispiele dafür finden sich in Bestrebungen der Internationalisierung der Hochschule oder im teilweise konjunkturabhängigen Umgang mit ausländischen Qualifikationen in Krisenzeiten.

2.6 Heuristik: Grenzpraktiken

Das Phänomen der ›erneuten Bildungsteilnahme‹ lässt sich vor allem im Dialog mit der Empirie rekonstruieren. Leitend sind dabei konzeptionelle Vorannahmen zum Zusammenwirken von Handlungen und Strukturen. Ich gehe davon aus, dass sich qualifizierte Zugewanderte in Bildung in *vervielfältigten Statuspassagen* befinden; dass diese *Statuspassagen*, im Fall einer erneuten Bildungsteilnahme, durch einen bzw. mehrere *institutionelle Rahmen* mitgetragen werden und durch diese geprägt sind; dass an dieser Stelle differenzierte *Grenzen* zutage treten, die allerdings nicht so zu verstehen sind, dass sich Migrierte passiv zu diesen verhalten, sondern aktiv mit ihnen arbeiten. Insofern verwende ich den Begriff der Justierung, um auf die Beidseitigkeit struktureller und handlungsbezogener Prozesse hinzuweisen. Am Ende dieser Studie wird der Begriff *Grenzjustierung* hinsichtlich identifizierter Vergesellschaftungskontexte näher bestimmt.

30 Als Beispiel dient in der Forschung Louis Althussers Anrufung (*interpellation*) und das Beispiel des Ausrufs »He, Sie da!« durch einen Polizisten (vgl. Hoffarth 2016). »Indem sich das Individuum umwendet und auf den Ruf reagiert […], wird es zum (Bürger-)Subjekt, weil es anerkennt, dass sie oder er gemeint war und dem Ruf damit folgt.« (Rose 2012:97)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

2.6.1 Multiple Statuspassagen

Multiple Statuspassagen meinen die besondere Verquickung von Übergängen und Statuszuweisungen, z.B. durch das Aufenthaltsrecht, während der Berufssuche und in bestimmten Lebensphasen.[31]

Es stellt sich theoretisch wie empirisch die Frage: Wie und von wem werden Übergänge auf welchen Ebenen begleitet, wie werden sie wahrgenommen und gestaltet? Das was ›Bildung‹ (auch in Form von Angeboten) oder ›Qualifikation‹ definiert, ist dabei weder eine rein individuelle noch eine allein durch Regelungen bestimmte Angelegenheit.

Der Begriff der *Statuspassage* geht weit über die bloße Beschreibung eines Übergangs von Schule zu Beruf oder von einem Familienstand in einen anderen hinaus. Auf der Seite des *Status* lässt sich sagen, dass es sich dabei um komplexe Vorgänge handelt, die gesellschaftlich funktionalisiert sind und sich dadurch auszeichnen, dass sie den Übertritt zu einer weiteren Stufe ritualisieren (bspw. durch das Ablegen von Prüfungen, Vertragsunterschriften, Feiern usw.).[32] Auf der *Passagen*-Seite zeigt sich das Übergangshandeln von Subjekten in Form von Verarbeitungen. Junge Berufsabsolvent:innen finden sich z.B.

> in einem Spannungsfeld, das von der Aufforderung zur Herstellung der individuellen Erwerbsdisposition einerseits und von den ungewissen Anforderungen und selektiven Zugangsregelungen des Arbeitsmarktes andererseits markiert wird (Niemeyer-Jensen 2016:87).

Der Zusammenhang von Status und Passage wird sowohl in der *Lebenslauf*- als auch der *Biografieforschung*[33] verarbeitet. So konstatieren Walter R. Heinz und Johann

31 Über das Thema *multiple Statuspassagen* forschte bspw. Karin Schittenhelm (2005) zum Übergang von Schule zu Berufsschule und Sarah Thomsen (2009) zu Akademiker:innen aus dem Ausland.

32 »Der Übergang von einem niederen zu einem höheren Status erfolgt durch das Zwischenstadium der Statuslosigkeit, in einem solchen Prozeß konstituieren gewissermaßen die Gegensätze einander und sind füreinander unerläßlich.« (Turner 2005:97) Besondere Bedeutung erlangte die Konzeptualisierung zunächst in der Sozialanthropologie (vgl. van Gennep [1981] 2005), in der nicht die ›nächsthöhere Stufe‹, sondern die Funktionsweise des Übergangs selbst im Vordergrund steht. Begründung findet sie im Begriff der *Liminalität* (vgl. Turner [1969] 2005) bzw. des *Schwellenzustands*, der dadurch gekennzeichnet ist, dass Individuen oder Gruppen von der sozialen Ordnung gelöst werden (Simojoki 2017:32). *Statuspassage* bezeichnet in gewisser Weise den ›Schwellenraum‹, der insbesondere von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss ([1971] 2017) wiederentdeckt wurde und der an Fragen ihrer Abgrenzung, Erwünschtheit und Offenkundigkeit gekoppelt ist (vgl. von Felden 2010:29f.).

33 Zur Diskrepanz der beiden Ansätze und insbesondere zur soziologischen Betrachtungsweise des *Lebenslaufs* siehe z.B. Kerstin Jürgens (2006:152ff.).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Behrens (1991) eine ›*Normalitätsunterstellung‹ von Institutionen*, die Status definieren. Institutionen operieren mit einer ›Normalbiografie‹ und ihren Stationen. Im Kontext von Migration lässt sich eine Abweichung der ›Normalitätsunterstellung‹ in besonderer Weise an Statusveränderungen[34] nachvollziehen (vgl. Nohl/Schittenhelm 2009). Zugewanderte durchleben gleichzeitig verschiedene Übergänge, z.B. finden sie sich wieder als Lernende, die parallel arbeiten, was wiederum Auswirkungen auf den Aufenthaltsstatus haben kann.[35] Ob und wie bestimmte Bildungsphasen als *Statuspassage* anerkannt werden (Glaser/Strauss 2017:4f.), hängt maßgeblich von der zugrunde liegenden Machtkonstellation ab, die sich in Anlehnung an Victor Turner (2005:99) im Zusammentreffen des inferioren Status und des *Schwellenzustands* konstituiert. Innerhalb von Statuspassagen kommt es zu Auswahl- und Zuordnungsprozessen, die nicht unbedingt zu einer ›höheren Stufe‹ führen, sondern auch zu ›niedrigeren Positionen‹. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass das abermalige Absolvieren einer Bildungsstation nach bereits abgeschlossenen Stationen nicht im Zeichen eines beruflichen Aufstiegs steht (vgl. Söhn/Prekodravac 2021), sondern einer mit Abwertungen verbundenen Aufrechterhaltung eines Status quo (vgl. Nohl et al. 2010, 2014). Der Begriff der *multiplen Statuspassage* wird hier zu einem vervielfältigten Bildungsleben in der Migration, in dem bestimmte Pfadabhängigkeiten wirksam werden. Diese Pfadabhängigkeiten sind sowohl habituell-biografisch als auch diskursiv und institutionell zu begründen.

2.6.2 Institutionelle Kontexte

In Bildungskontexten wird mit Unterscheidungswissen operiert, das das Selbst-ins-Verhältnis-Setzen von Subjekten, z.B. mit Verweis auf gesetzliche Bestimmungen (vgl. Öztürk 2014:79ff.), einschränkt.

Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2009) haben entsprechende Wirkungsweisen als Mechanismen der *institutionellen Diskriminierung* ausführlich für

34 Vgl. *middling-migrants*-Forschung (s. Einleitung).

35 Welche Virulenz Bildungspassagen in der Migration haben können, zeigt bspw. Mike Baynham (2012) in einer Studie zu Asylsuchenden in Australien, die an Englisch-Zertifikatsklassen teilnehmen. »The class is literally situated in an in-between space, in a kind of anteroom where everyone must be able to pass through freely. The liminality of the physical space is echoed in the ›in-between-ness‹ of the asylum seekers' life situation, in a kind of in-between space before the decision to grant refugee status is decided. In this case the liminality can become a way of life […] [,] decisions can be indefinitely prolonged over as much as five years. The class seems to be characterized by an attitude of ›carry on as if‹, despite the fact that a student's life in this country could be abruptly terminated by a decision not to allow asylum.« (Baynham 2012:123)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

den deutschen Schulbereich rekonstruiert.[36] Als *Institution*[37] wird dabei die Gesamtheit von Routinen und Programmen verstanden, die von der *Organisation* zu unterscheiden ist (vgl. Hormel 2007:115f.). Bei *Diskriminierung* handelt es sich um ein umfassendes Phänomen funktional differenzierter Gesellschaften, im Zuge dessen Gerechtigkeitsvorstellungen und Mitgliedschaft durchgesetzt werden (vgl. Gomolla/Radtke 2009:25). Die Identifikation von *institutioneller Diskriminierung* in Kontexten, in denen Erwachsene an Bildung teilnehmen, ist eine kaum zu bewältigende Aufgabe (vgl. Sprung 2011:138). Dies hat damit zu tun, dass die Weiterbildungslandschaft bzw. der Erwachsenenbildungsbereich sehr fragmentiert ist und es unzählige Angebote gibt, die verschiedene Zielgruppen adressieren und die auch unterschiedlichen Leitbildern folgen. Im empirischen Teil dieser Studie möchte ich dennoch die übergeordneten Mechanismen des institutionellen Kontextes und Spezifika der Bildungsformen (und ihrer Organisationen) umreißen, die als hierarchisierte Unterscheidungen zutage treten. Dabei beziehe ich mich auf das beobachtbare Unterscheidungswissen, wie es sich in offiziellen Programmen von Bildungsträgern wiederfindet. Eine Unterscheidung ist die zwischen sogenannten Bildungsausländer:innen und -inländer:innen, Ausgebildeten und Nicht-Ausgebildeten, Akademiker:innen reglementierter und nicht reglementierter Berufe usw. Eine andere Unterscheidung ist die zwischen EU-Migrant:innen und Drittstaatenangehörigen, mit denen in einigen Bildungsangeboten bzw. hinsichtlich der auf Qualifikationen bezogenen Rechtslage operiert werden muss:

36 Gomolla und Radtke unterscheiden zwei Formen der Diskriminierung. Zum einen sind es gesetzliche Vorschriften, die das Leben in erheblicher Weise einschränken können: Hierzu zählen insbesondere Bestimmungen, die sowohl die Rechte aller betreffen als auch spezifische Status, die sich entsprechend der konkreten Adressierung als nicht deutsche Staatsbürger:in und/oder Bildungsausländer:in ergeben. Zu nennen ist das Niederlassungsrecht, das in bestimmte andere gesetzliche Vorgaben hinein- und verstärkend wirkt. Zum anderen gibt es »das große Dunkelfeld der alltäglichen Diskriminierung in Organisationen, auf die nur rückgeschlossen werden kann, weil sich ihre Effekte statistisch beschreiben lassen« (ebd.:15). Eine Erklärung dazu, *wie* sich diese Diskriminierung zeigt, lässt sich allerdings nicht geben, nur eben, *dass* sie sich bemerkbar macht. Beide Ausprägungen sind dabei nicht auf die ›Böswilligkeit‹ Einzelner zurückzuführen, sondern lassen sich erst in der Bestimmung eines organisationalen und differenzierten Gefüges feststellen – und, so die Annahme hier, allein auf dieser Grundlage verändern. Eine besonders schwerwiegende Form der institutionellen Diskriminierung findet sich in Form des *institutionellen Rassismus* (vgl. El-Mafaalani 2021).

37 Wenn in dieser Arbeit von *Institutionen* die Rede ist, so beziehe ich mich insbesondere auf die Definition von Berger/Luckmann ([1966] 1980). Im Folgenden spreche ich von *institutionellen Kontexten*. Gemeint sind damit spezifische Organisationsformen, die auf vorgelagerte Setzungen wie Zertifikate, aber auch Sprachlichkeit (Deutsch als dominante Form) rekurrieren und die durch Interaktionen ausgehandelt, wiederholt (oder modifiziert) und reifiziert werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Eine Bedingung für die Zulassung zu einer Erstausbildung wird durch die Abwesenheit einer vormaligen Ausbildung bestimmt (vgl. Kapitel 6.1); um ein Studium aufnehmen zu können, ist eine Hochschulzugangsberechtigung notwendig (vgl. 6.2); die Teilnahme an einem fachspezifischen Kurs für Hochschulabsolvent:innen erfordert, dass ein entsprechender Nachweis erbracht wurde (vgl. 6.3); ein Anerkennungslehrgang adressiert diejenigen nachweislich qualifizierten Drittstaatenangehörigen, die in einem reglementierten Beruf arbeiten wollen (vgl. 6.4).

Gomolla und Radtke identifizieren zwei Mechanismen von Diskriminierung, die sich auch in der Erwachsenenbildung wiederfinden: die *Ungleichbehandlung Gleicher* und die *Gleichbehandlung Ungleicher*. Angelegt sind diese Mechanismen parallel zu bestimmten Subjektivierungsmomenten, die sich auch in der Entscheidung für oder gegen ein Bildungsangebot wiederfinden: Nehme ich ein Studium oder eine qualifizierende Maßnahme auf? Die Mechanismen finden sich in Vorstellungen von Gerechtigkeit, die in der Definition gemeinsamer Lernzusammenhänge angelegt sind: Für welche Zielgruppen ist dieses Angebot konzipiert? Wie werden diese definiert? Welches Problem wird dort behandelt? Und was soll das Angebot leisten? Damit tangieren solche (positiv wie negativ) diskriminierenden Mechanismen die Organisiertheit von Bildung ebenso wie institutionalisierte Normen. Moderiert werden sie von rechtlichen Rahmenbedingungen, finanziellen Möglichkeiten und darüber hinaus von gesellschaftlich zugewiesenen Positionen wie z.B. qua Alter oder Geschlecht.

Bei der *Ungleichbehandlung Gleicher* handelt es sich um eine gezielte »Unterscheidung und Ungleichbehandlung« (Gomolla/Radtke 2009:275), die als ›positive Diskriminierung‹ bekannt ist. Die *Gleichbehandlung Ungleicher* impliziert hingegen »ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung, die in den Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert sind« (ebd.), d.h., sie werden auf alle angewandt. Im Fall der Bildung im Erwachsenenalter sind diese Regeln andere als in der Schule, sie sind aber ebenfalls gruppenspezifisch organisiert: Es ist möglich, dass eine Maßnahme den Fokus auf den beruflichen Wiedereinstig von ›Ingenieurinnen‹ legt, eine andere adressiert ›Frauen‹ oder gar ›Migrantinnen‹. Hier werden unterschiedliche Positionierungen entlang von *Differenz* produziert. Diese sind nicht nur an die subjektive Identifizierung gekoppelt, sondern implizieren eine bestimmte Beziehung zwischen vorhandenem und zugesprochenem Bildungsniveau.

In der Verschränkung von Adressierungen, der Organisierung des Zugangs einerseits und der Gestaltung des Lehrangebots andererseits, kommen Gruppen durch Selbst- und Fremdselektion zustande. Diese Mechanik reproduziert Diskriminierung nicht bloß auf einer individuellen Ebene, sondern durch die institu-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

tionalisierte Praxis des (Nicht-)Unterscheidens. Dazu gehört auch der Topos[38] *›Im Ausland Ausgebildete müssen in deutsche Bildung investieren, um sich auf dem deutschen Arbeitsmarkt platzieren zu können‹.* Eine Teilaufgabe wird es im Folgenden sein, die Topoi der Bildungsangebote und die damit verbundenen Normalitätsvorstellungen aufzuzeigen. Neben dem organisationalen Unterscheidungswissen gibt es Alltagspraktiken und Unterscheidungen, die gesamtgesellschaftlich wirksam sind.

2.6.3 Soziale und symbolische Grenzziehungsprozesse

Die Teilnahme an einem nachschulischen, nicht betrieblichen Bildungsangebot ist nicht allein reaktiv zu verstehen, sondern als zusätzliches und eigenmächtiges Passieren einer Grenze bzw. mehrerer Grenzen. Die Grenzen sind dabei mehrdimensional zu verstehen.

Auseinandersetzungen mit Grenzen haben innerhalb der Soziologie in den letzten Jahren einen Aufschwung erlebt. Grenzen[39] strukturieren Zugehörigkeiten und weisen Ressourcen zu. Im Hinblick auf Migration können sie als die wichtigsten regulierenden Instanzen gesehen werden: »Wer Grenzen überschreitet, gilt als MigrantIn, während gleichzeitig Grenzen die Unterscheidung zwischen denen, die dazugehören, und denen, die nicht dazugehören[,] hervorbringen und beständig stabilisieren.« (Castro Varela 2016:43) Monika Eigmüller (2006:4129) plädiert dafür, Grenzen nicht nur »in militärischer, politischer, kultureller und sprachlicher Hinsicht, sondern auch als institutionalisierte[n] Prozess von Exklusion und Inklusion« zu verstehen und darüber hinaus handlungstheoretisch zu betrachten:

> Auf dieser Grundlage eröffnet sich dann die Möglichkeit, Erfahrungen und Handlungen der von Grenzziehungsprozessen Betroffenen zu analysieren und darauf aufbauend die unterschiedlichen Formen politischer, kultureller und ökonomischer Handlungschancen aufgrund von Grenzen zu verstehen. (ebd.)

Die vorausgehenden Konstruktionsleistungen, die Grenzen hervorbringen, sind historisch komplex und finden sich in verschiedenen Bereichen wieder: In ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen trennen sie die einen von den anderen

38 Gomolla und Radtke (2009:276) zufolge bedient sich die Bildungsorganisation Schule bestimmter allgemeiner und gesellschaftlich anschlussfähiger Schlussregeln, um interne Entscheidungen zu gewährleisten.

39 Im Folgenden unterscheide ich zwischen *boundary* und *border* (vgl. Bös 1997). Wenn im weiteren Verlauf von ›Grenze‹ die Rede ist, meine ich *boundary* als grundsätzliche Gebundenheiten, die Entitäten hervorbringen und als machtvolle Konstruktionen Aufschlüsse über Positionierungen geben. Hinsichtlich der Gesamtheit aller Apparate, die Kontrolle darüber ausüben, kann von Grenzregimen gesprochen werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

durch sichtbare und unsichtbare Barrieren (vgl. Tilly 2004:211). Ihre Überschreitung geschieht intentional, zufällig, unter erheblichem Aufwand und/oder durch stetige Arbeit. Das Zusammentreffen all dieser Handlungen gestaltet sich nicht selten als immerwährender Prozess, der ganze Generationen ethnisierter, staatsbürgerschaftlich eingeschriebener und vergeschlechtlichter Individuen und Gruppen betrifft. Grenzgebiete sind auch im nicht landschaftlichen Sinne Orte des Transits, divergierender oder gar fehlender Rechtsgültigkeiten und kontingenter Auseinandersetzungen, wie Eigmüller (2006:4129) feststellt.

Mit dem Fokus auf Grenzziehungen als Handlung (*Grenzarbeit*, vgl. auch Damm 2020) richtet sich der Blick auf die Produzent:innen von Ungleichheit, auf Differenz und Identität, kulturelle Mitgliedschaft und Gruppenklassifizierungen (vgl. Lamont/Molnár 2002), die auf der Ebene von Subjekten beobachtet werden können. In der Unterscheidung von *sozialen Grenzziehungen* einerseits und *symbolischen Grenzziehungen* andererseits vollzieht sich nicht nur die Unterteilung in verschiedene Gruppen, sondern in Gruppenzugehörigkeiten mit spezifischer Ressourcenausstattung:

> Social boundaries interrupt, divide, circumscribe, or segregate distributions of population or activity within social fields. Such fields certainly include spatial distributions of population or activity, but they also include temporal distributions and webs of interpersonal connections. (Tilly 2004:214)

Prozesse der Entstehung, Veränderung und nicht zuletzt ihrer Analyse sind ›knotty problems‹ (ebd.), die sich in verschiedenen Arenen bzw. auf unterschiedlichen Ebenen abspielen und von Interaktionen[40] getragen werden. Die Prozesse trennen und verbinden netzwerkartig die Arenen miteinander, sie stehen jedoch auch als Phänomene für sich allein. Eine Übersicht zu diesen Arenen geben Michèle Lamont und Virág Molnár (2002), wenn sie von sozialen *Grenzziehungsprozessen als objektivierter Form der Ressourcenverteilung* (vgl. ebd.:168) und anderen Arten sprechen, die sich auf symbolischer Ebene beobachten lassen. Sie betreffen Aspekte des *Habitus*, die Frage, wo Grenzen eines Berufs verlaufen und wie auf übergeordneter Ebene Regime (wie z.B. in Form des *credentialism*, vgl. ebd.:178) entstehen. In ihrer Lesart soziologischer Literatur bedingen symbolische Grenzziehungen soziale Grenzziehungen, indem sie Kategorisierungen erst relevant erscheinen lassen und sich auf der Basis ungleicher Verteilung verstetigen. In diesem Sinne sind Wahrnehmungen und Bewertungen sozialen Ungleichheiten vorgeschaltet (vgl. Diewald/Faist 2011:105). Lamont und Molnár entdecken virulente Unterschiede zwischen Staaten

40 »When members of two previously separate or only indirectly linked networks enter some social space and begin interacting, they commonly form a social boundary at their point of contact.« (Tilly 2004:218)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

und begründen ihr Grenzziehungskonzept davon ausgehend als Vehikel von Ungleichheit und als Erweiterung der Bourdieu'schen Ungleichheitssoziologie. Die *Ethnisierung* (bspw. in Form der Nischenzuweisung ›türkische Ärztin‹) als symbolische Grenzziehung schlägt sich dabei in einem sehr konkreten Status nieder.

Karin Scherschel (2010:237) schlägt zur Rekonstruktion von Selbst- und Fremdzuweisungen, die Teilhabechancen strukturieren, vor, nicht die Identität als additiv gefasstes Konzept heranzuziehen, sondern konkrete Verbindungen verschiedener Bedingungen: »Die empirische Analyse der Kommunikation von Akteuren offenbart […] vieles über ihre Funktion, Beharrlichkeit, aber auch Elastizität und Flexibilität.« Dazu gehören neben rechtlichen Ausschlüssen auch Formen des narrativen Ausschlusses, die eine »symbolische Rangordnung« (ebd.:246) manifest werden lassen, wie sie zu Beginn dieser Arbeit anhand der Begriffe ›Mobilität‹ und ›Migration‹ skizziert wurde. Das Beharrungsvermögen und die Flexibilität werden in einer migrations- und ungleichheitssoziologischen Lesart Bourdieus deutlich, die eben nicht nur den subjektivierten Habitus (vgl. Kapitel 4.1) eines rechtlich gleichgestellten Individuums in den Fokus stellt, sondern das Recht zusammen mit anderen Formen von Diskriminierung und Ungleichheitssemantiken betrachtet. Scherschel unterscheidet in Anlehnung an Sighard Neckel und Ferdinand Sütterlüty (2008) zwei Semantiken: die *graduelle Klassifikation*, wie Einkommen, Bildung, Beruf, also *quantifizierbare Differenzen*, sowie die *kategoriale Klassifikation*, wie Geschlecht oder Religion (vgl. Mijić/Parzer 2017). Der Dualismus struktureller und symbolischer Grenzziehungen als Phänomen[41] ist dabei an die Konzeptionierung von Lamont und Molnár angelehnt.

In einer zweiten Lesart von *Grenzen* sind es die Räume und die Urheber:innen von Grenzziehungen selbst, die in den Fokus rücken:

> The state is thus a powerful ›identifier‹, not because it can create ›identities‹ in the strong sense – in general, it cannot – but because it has the material and symbolic resources to impose the categories, classificatory schemes, and modes of social counting and accounting with which bureaucrats, judges, teachers, and doctors must work and to which nonstate actors must refer. (Brubaker/Cooper 2000:16)

Aber, so Rogers Brubaker und Frederick Cooper weiter, der Staat sei nicht der einzige Kennzeichner von Grenzen. Es seien vielmehr verschiedene Instanzen daran beteiligt, Grenzen zu umreißen. Diese Instanzen sind im weitesten Sinne Diskurse

41 Ein Beispiel dafür ist eine Untersuchung von Lamont und Aksratova (2010) zu *racial boundaries* bei weißen* und schwarzen* Arbeiter:innen in Frankreich und den USA. Zum einen zeigen sie, dass kosmopolitisches Denken nicht für bestimmte Milieus reserviert ist. Zum anderen verweisen die Autorinnen auf die dahinterliegenden Handlungsstrategien innerhalb national beschränkter Kontexte (Pragmatismus und Marktwirtschaft unter den US-amerikanischen Kolleg:innen sowie Solidarität und Egalitarismus unter den französischen).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

und Institutionen – z.B. Familie, Schule, Arbeit und ihre jeweiligen Organisationsformen.

Im Zusammenspiel *der Produktion von Grenzen* und *des Produkts ›Grenze‹*, in Form von Recht, Geschlecht, Ethnizität, Alter, beruflicher Stellung, finanzieller Ressourcen und anderen Demarkationslinien (vgl. Winker/Degele 2009), ergibt sich eine Heuristik, die am Ende der Rekonstruktion der Bildungs- und Berufsbiografien steht. Sie fragt nach Praktiken der Subjekte und Konfrontationen mit Grenzen ebenso wie nach Grenzüberschreitungen. Eine Praktik ist bspw. das Beharren auf Unterschieden, wie sie Pflegekräfte aus Drittstaaten erfahren. In Konfrontationen werden dann Plätze zugewiesen, bspw. indem eine Anpassungsqualifizierung nach BQFG absolviert werden kann. Das heißt aber nicht, dass eine Pflegekraft zwangsläufig in dem vorgesehenen Beruf bleibt oder sich an die ›qualifikatorische‹ Grenze hält. Biografisch wie institutionell bedarf es hier Abstimmungen, wo Grenzen verlaufen und wie viel Veränderung zulässig ist.

2.6.4 Grenzjustierung: Erweiterte Form der Abstimmung

Unter Justierungen werden gemeinhin messtechnische Vorgänge verstanden, bei denen Geräte eingestellt bzw. ausgerichtet werden, und die von anderen Maßnahmen wie dem Eichen oder Kalibrieren zu unterscheiden sind.[42] Schon im 16. Jahrhundert ging es mit dem Ausgleichen von Münzen hinsichtlich des Gewichts (Duden Herkunftswörterbuch 2015:419) um ein komplexes Ins-Verhältnis-Setzen. ›Justieren‹ hat aber darüber hinaus noch einen anderen Ursprung, nämlich in der Beschreibung von Anpassung und Recht: *Justieren* und *Justierung* gehen auf das lateinische Wort *iūs* zurück und schlagen sich damit auch in anderen davon abgeleiteten Wörtern wie *justice* (frz./engl. Recht oder Gerechtigkeit) oder *Justifikation* (Rechtfertigung) nieder. Jenseits der Justierung der wissenschaftlichen Disziplin (vgl. Lemke 2007) wird der Begriff in der Soziologie eher beiläufig verwendet, um das Verhältnis und die Abstimmung zweier oder mehrerer dynamischer Phänomene zu beschreiben. Mehr noch als Justierung ist das Wort ›Neujustierung‹ ein Hinweis auf (notwendige oder erfolgte) Verschiebungen und Abstimmungen zweier oder mehrerer Makrophänomene, die sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht nur eine Instanz als Adressatin haben, sondern stets auch Institutionen betreffen. Die Neujustierung des Geschlechterverhältnisses in einer bestimmten Branche

42 Das *Justieren* ist demnach ein »physikalische[r] Eingriff in das Gerät oder seine Maßverkörperung mit dem Ziel, den Messbereich auf den vorgesehenen Bereich der Ausgabeeinrichtung, des Ausgangssignals oder der Anzeige abzubilden« (Puente León 2015:56f.). Nicht zu verwechseln ist der Begriff mit dem Verfahren der *Adjustage*, die das Zuschneiden (auch Zurichten) eines Werkstoffs zur Weiterverarbeitung meint. Im übertragenen Sinne werden diese Begriffe jedoch manchmal synonym verwendet.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

(vgl. Funder/Dörhöfer 2006) meint, dass es nicht allein um die Anzahl von Männern und Frauen in einem Unternehmen geht, sondern um eine ›kulturelle Wende‹, die maßgeblich Einfluss auf Handeln und Handlungsmöglichkeiten einerseits und strukturelle Rahmenbedingungen andererseits hat. So kann bei der Einführung der sogenannten Hartz-Gesetze von einer »Neujustierung der Arbeitsmarktpolitik« (Vogel 2009:205) gesprochen werden, die gravierende Folgen für Menschen in Deutschland hat.

Diese Justierung bzw. Abstimmung kann praxeologisch gefasst werden und gleichermaßen Individuen und die Kontexte betreffen, in denen sie navigieren. Die zeitliche Dimension (*just*) nehme ich als gesetzlichen und als diskursiven Rahmen. Das Inkrafttreten des BQFG im Jahr 2012 kann als eine Neujustierung gesehen werden, die im Ausland erlangte Zertifikate bzw. Erfahrungen und ihre Äquivalente neu ins Verhältnis setzt. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird deutlich, dass eine im Ausland erlangte Qualifikation von den Inhaber:innen in ein Verhältnis zu einer prospektiven Qualifikation gesetzt wird. Damit verschiebt sich die *Justierung* zu einem durch Subjekte begründeten Handlungszusammenhang, der die Ermöglichung und Verhinderung von Teilhabechancen sichtbar werden lässt.

Im nächsten Kapitel geht es einerseits um diese Teilhabechancen bei Zugewanderten in Deutschland, andererseits um die Verhältnisbestimmung selbst – also wie viele Menschen aus dem Ausland nach Deutschland zugewandert sind, wie qualifiziert sie sind und ob sie an Bildungsangeboten teilnehmen. Justierungen zeigen sich dabei in der verfahrensbezogenen Dimension des Rechts, was Konsequenzen sowohl für Bildung und Qualifikation als auch den Migrationsprozess insgesamt hat.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

3. Bildungsstruktur, Qualifikation und Arbeit im Kontext von Neuzuwanderung in Deutschland

> »A migrant may be well educated, well connected and in excellent health and yet, if the host country does not provide a supportive context for him or her to flourish, migration may have negative impact on their well-being in one or multiple dimensions.«
> *(Organisation for Economic Co-operation and Development 2017:121)*

Laut der OECD-Studie *How's Life? Measuring Well-being*[1] kann die Bewegung von einem Land in ein anderes für die migrierenden Menschen zu eklatanten Nachteilen führen. Deutschland als Ankunftsland schneidet im Vergleich der OECD-Staaten in vielerlei Hinsicht im mittleren Feld ab. Bei Einschätzungen zu Gesundheit, sozialen Beziehungen und beim Sicherheitsempfinden gibt es der Studie zufolge zwischen Migrant:innen (operationalisiert als »people whose country of birth is different from their country of usual residence«, OECD 2017:127) und ›native-borns‹ in Deutschland kaum Unterschiede. Es zeigt sich aber auch: Zugewanderte sind in Deutschland häufiger Gefahren am Arbeitsplatz ausgesetzt als ›native-borns‹, sie sind eher überqualifiziert im Niedriglohnsektor beschäftigt, schlechter in der Schule und ihnen steht allgemein pro Kopf weniger Wohnraum zur Verfügung. Das Armutsrisiko ist für im Ausland Geborene in Deutschland wesentlich höher: Während 11,9 Prozent aller Deutschen ohne Migrationshintergrund von Armut betroffen sind, sind es bei Menschen mit Migrationshintergrund 30,5 Prozent (vgl.

1 In der Studie werden Teilhabebedingungen von Zugewanderten in ausgewählten OECD-Staaten entlang der Dimensionen Haushaltseinkommen, Beschäftigungsverhältnisse, (schulische) Bildung, Work-Life-Balance (in Form von atypischen Arbeitszeiten), Gesundheit, soziale Beziehungen, Wohnsituation, Umwelteinflüsse, Sicherheitsempfinden, politische Teilhabe und Einschätzung des subjektiven Wohlbefindens untersucht. Bekannt geworden ist der daraus entwickelte Better Life Index.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

IntMK 2019:90). An der Schnittstelle von tertiärer Bildung und Arbeitsmarkt konstatieren die Autor:innen für die untersuchten OECD-Staaten insgesamt:

> There is a larger employment gap for more educated migrants. While having a university degree boosts migrants' chances of finding work, it does not guarantee them the same job opportunities as for the native-born. (OECD 2017:132)

Studien kommen außerdem zu dem Befund, dass für viele Zugewanderte die Transfermöglichkeiten des im Ausland erworbenen *kulturellen Kapitals* beschränkt sind.

> In vielen Einwanderungsgesellschaften besteht eine paradoxe Situation: Einerseits ist von einem Fachkräftemangel die Rede und es wird international um Hochqualifizierte geworben, andererseits befinden sich zugleich zahlreiche ausländische Akademiker_innen im Land, die weit unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt oder sogar dauerhaft arbeitslos sind. (Hoesch 2018:49)

Erklärt wird dieses Paradoxon einerseits mit Defizitzuschreibungen, z.B. bezogen auf Sprachkenntnisse, seitens Arbeitgeber:innen, die im Ausland Qualifizierte nicht oder lediglich auf niedrigeren Positionen einstellen. Andererseits werden rechtliche Hürden kritisiert, die Abschlüsse aus Drittstaaten entwerten (vgl. ebd.:59; Sommer 2015). Um einer unterqualifizierten Beschäftigung oder der Arbeitslosigkeit zu entgehen, bietet sich der Weg der Bildung an (vgl. Adamuti-Trache 2011:78).

Im folgenden Kapitel werden einige Schlaglichter auf statistische Kennzahlen und Verfahrensabläufe geworfen: Dabei geht es um neuere Wanderungsbewegungen (Kapitel 3.1), aufenthaltsrechtliche Bestimmungen (3.2) sowie die Qualifikationsstruktur (3.3) und Arbeitsmarktsituation (3.4) in Deutschland lebender (Neu-)Zugewanderter. Der Rahmen zur Prüfung von ausländischen Zertifikaten (3.5) ist insbesondere durch das BQFG und die ihr innewohnende Unterscheidung von reglementierten vs. nicht reglementierten sowie akademischen vs. Ausbildungsberufen gekennzeichnet. Der rechtliche Rahmen zeigt auf, dass es sich in vielen Fällen um ein Erfordernis handelt, erneut an Bildung teilzunehmen. In Kapitel 3.6 werden Befunde zur Bildung im Erwachsenenalter vorgestellt. Exemplarisch behandle ich vier Formen nachschulischer Bildungsaktivitäten, die für die Empirie (Kapitel 6) stehen: Zwei der Formen (Ausbildung und Studium) fallen gemeinhin in den Bereich der Erstausbildung, können aber ebenfalls von bereits Qualifizierten besucht werden. Akademische Qualifizierungen und Anpassungsqualifizierungen stehen dabei in einem bestimmten Verhältnis zu der im Ausland erlangten Qualifikation.

Vorwegnehmend ist anzumerken, dass sich bei Kategorien, gerade wenn diese für Statistiken operationalisiert werden, Divergenzen finden. Ein Beispiel dafür ist der ›Migrationshintergrund‹, der im deutschen Sprachgebrauch sowohl für

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

eigene Migrationserfahrungen als auch die eines (Groß-)Elternteiles stehen kann und insgesamt problematisch erscheint (vgl. Fachkommission Integrationsfähigkeit 2020:218ff.). Die Operationalisierung ist in Statistiken häufig notgedrungen (vgl. Maehler et al. 2016), was auch das Verständnis von ›Weiterbildung‹, ›Erwachsenenbildung‹ oder ›Qualifikation‹ in unterschiedlichen Surveys betrifft.

3.1 Zu- und Abwanderung von 1990 bis heute

Für Migrationsbewegungen seit Anfang der 1990er-Jahre[2] zeigen sich unterschiedliche Phasen, in denen die Anzahl von Menschen, die nach Deutschland zugewandert sind oder die das Bundesgebiet langfristiger verlassen haben, stark variiert. Die Zuzugszahlen setzen sich dabei stets aus verschiedenen Gruppen zusammen, die sich sowohl nach Staatsangehörigkeit, Herkunftsländern, Arten der Migration (bspw. Arbeits-, Bildungs-, Familien-, Fluchtmigration) und rechtlichem Status (bspw. Spätaussiedler:innen) in Deutschland weiter differenzieren lassen. Die Differenzierungen sind nicht immer trennscharf. So wird bspw. im Migrationsbericht die EU-Binnenmigration, die unabhängig von der Art den größten Teil der Zuwanderung nach Deutschland ausmacht, gesondert aufgeführt. Darunter wird die Zu- und Abwanderung von EU-Staatsangehörigen verstanden, die prinzipiell der Reise- und Niederlassungsfreizügigkeit unterliegen.

Zu unterscheiden ist die zeitliche Logik, also wer wann nach Deutschland gezogen ist, von einer räumlichen Logik, also wer zu welchem Zeitpunkt befragt wurde und sich zu welchem Herkunftsstaat zuordnen lässt. In der zeitlichen Logik zeigt sich, wie sich die Zu- und Wegzüge nach und aus Deutschland entwickelt haben. Die statistischen Spitzen der Zuzugszahlen gründen in Asylanträgen im Zuge der kriegerischen Auseinandersetzungen im ehemaligen Jugoslawien (1991–1995) und in Syrien (seit 2011). Das Jahr 2015 ist insofern exzeptionell, als die Nettozuwanderung mit 1,1 Mio. Neuzugewanderten einen Höchststand erreichte. Zwischen 1992 und 2018 wurden insgesamt auch 4,8 Mio. Zuzüge von Deutschen registriert, zu denen meist Spätaussiedler:innen zählen. Etwa 4 Mio. Deutsche verließen im gleichen Zeitraum Deutschland, die meisten davon in ein anderes europäisches Land.

Bezogen auf die Herkunftsländer kommen die meisten Zuwander:innen, für die in vielen Fällen auch Pendelmigration zutrifft, ab Mitte der 2000er-Jahre aus

2 Die folgenden Ausführungen basieren, sofern nicht anders angegeben, auf den Migrationsberichten der Jahre 2009 bis 2020, die jeweils mit ein bis zwei Jahren Abstand von BAMF und BMI seit dem Juni 2000 herausgegeben werden. In den Migrationsberichten verwendete Quellen sind unter anderem das Statistische Bundesamt sowie das Ausländerzentralregister (AZR). Das AZR erfasst alle in Deutschland gemeldeten nicht deutschen Staatsangehörigen (ohne doppelte Staatsbürgerschaft).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Polen, Bulgarien und Rumänien. Das Jahr 2008 zeichnete sich durch einen Nettowanderungsverlust[3] aus – mehr Menschen verließen Deutschland als hinzuzogen.

Hinsichtlich der räumlichen Logik lässt sich sagen, dass laut statistischen Auswertungen des Mikrozensus für das Jahr 2018 13,5 Mio. der in Deutschland lebenden Menschen eigene Migrationserfahrungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2019) hatten. Die meisten von ihnen waren aus Polen (etwa 1,67 Mio.), gefolgt von der Türkei (etwa 1,32 Mio.) sowie der Russischen Föderation (1,08 Mio.). Bezogen auf die Neuzuwanderungen kommen die meisten Zuwanderer:innen mit anderer Staatsangehörigkeit aus Ländern der Europäischen Union: So waren im Jahr 2018 etwa 1,6 Mio. Personen aus EU-Ländern und insgesamt 3,1 Mio. vor fünf oder weniger Jahren nach Deutschland eingewandert (vgl. Statistisches Bundesamt 2018). Die Einreisebedingungen gestalten sich je nach Herkunftsländern sehr verschieden.

3.2 Einwanderungsrechtliche Wege in die Bundesrepublik

Personen, Waren, Dienstleistungen können sich innerhalb der Europäischen Union nahezu uneingeschränkt bewegen. Zu der Personenfreizügigkeit gehört neben der Niederlassungsfreiheit auch die Arbeitnehmerfreizügigkeit. Das heißt, dass sich Personen, die über eine Staatsbürgerschaft der 27 Unionsländer[4] verfügen, frei und ohne zeitliche Beschränkung bewegen dürfen.

Im empirischen Teil dieser Arbeit finden sich drei Auswahlfälle, die EU-Staatsbürger:innen sind (vgl. Kapitel 6.1.1, 6.2.1 und 6.3.1). Die Freizügigkeit gilt auch für Drittstaatenangehörige mit dauerhaftem Aufenthaltsstatus in einem EU-Land, den eine Teilnehmerin des Ausbildungsprogramms hat (vgl. 6.1.1). Liegt dieser nicht vor, greift der Grundsatz ›Verbot mit Einreisevorbehalt‹ (vgl. Sare 2018:52): Drittstaatenangehörige unterliegen einem generellen Einreise- und Aufenthaltsverbot, das durch verschiedene Mechanismen des deutschen Aufenthaltsrechts (vornehmlich das Aufenthaltsgesetz, kurz: AufenthG) gesteuert wird. Für einen Aufenthalt unter drei Monaten in Deutschland wird in der Regel ein Visum auf Grundlage des Visa-Kodex der Schengen-Staaten benötigt. Für einen längerfristigen Aufenthalt von Drittstaatenangehörigen in Deutschland gibt es

3 Das kann laut Migrationsbericht 2008 auch mit der Einführung der Steueridentifikationsnummer zusammenhängen, die zu Abmeldungen und statistisch gesehen zu einer Bereinigung führte und die hohe Zahl von über 700.000 Fortzügen zusätzlich begründen könnte.

4 Für Staatenangehörige der EU-8-Länder (Estland, Lettland, Litauen, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik und Ungarn), die im Jahr 2004 der EU beigetreten sind, und der Länder, die seit 2007 (Rumänien, Bulgarien) und 2013 (Kroatien) Mitgliedstaaten sind, galten in vielen EU-Staaten Übergangsregelungen, die die Freizügigkeit von Arbeitnehmer:innen einschränkten – in Deutschland bis zum Jahr 2014 resp. 2015 (vgl. bpb 2016a).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

verschiedene Wege zu einer zunächst meist befristeten Aufenthaltserlaubnis und gegebenenfalls später zu einer unbefristeten Niederlassungserlaubnis. Die Erteilung solcher Aufenthaltstitel hängt von unterschiedlichen, rechtlich festgelegten Gründen der Einreise ab. Neben der Migration, die im Rahmen der Asylgesetzgebung stattfindet, kann unterschieden werden zwischen dem Aufenthalt zwecks Studium/Promotion, der Aufnahme einer Beschäftigung, der Arbeitsplatzsuche (in sog. Mangelberufen), der Berufsausbildung, der Feststellung der Gleichwertigkeit der Berufsqualifikation mit einer inländischen Berufsqualifikation bzw. der Teilnahme an qualifikatorischen Angeboten (§ 17a AufenthG, ebenfalls in Mangelberufen),[5] eines zeitlich begrenzten Praktikums (§ 17b AufenthG), Forschung (§ 18d AufenthG), Familiennachzug (Kinder oder Ehegatten) oder zwecks Selbstständigkeit (Gewerbetreibende oder Freiberufler unter/über 45 Jahren).[6] Betroffene müssen je nach Anlass gewisse Zulassungsvoraussetzungen erfüllen und Nachweise dafür erbringen, z.B. über den gesicherten Lebensunterhalt (§ 5 AufenthG). Der Antragsprozess erfolgt in der Regel bereits im Ausland und wird dann zunächst mit einem dreimonatigen Visum in Deutschland fortgeführt. Je nach Art des Artikels des Aufenthaltsgesetzes wird ein gesonderter Aufenthaltstitel erteilt, sofern kein Ausweisungsgrund vorliegt und alle Nachweise erbracht werden. Der Aufenthalt zum Zweck einer Beschäftigung (sog. Blue Card RL) dient der Anwerbung hochqualifizierter Fachkräfte, die sich nach den Arbeitsmarkterfordernissen richtet (vgl. Sare 2018:55).

Im empirischen Teil dieser Arbeit gibt es auch den Fall eines Aufenthalts zu Studienzwecken (vgl. Kapitel 6.2.2). Die Antragsteller:innen müssen neben der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und der Zulassung zum Studium, für das ein Nachweis über erste Deutschkenntnisse notwendig ist, auch einen Finanzierungsnachweis erbringen. Auf einem Sperrkonto muss eine selbst aufzuwendende Summe hinterlegt werden, die der Sicherung des Lebensunterhaltes dient. Die Gültigkeit der Aufenthaltserlaubnis in Form des Studentenvisums ist in der Regel auf ein bis zwei Jahre beschränkt und die Verlängerung von einem ordnungsgemäßen Studienverlauf (vgl. DAAD 2017a) abhängig. Zudem ist die Aufenthaltserlaubnis an den Studiengang gebunden. Das heißt, dass ein Wechsel der Fachrichtung oder der Hochschulform zu einem späteren Zeitpunkt der Genehmigung der Ausländerbehörde bedarf sowie, an manchen Hochschulen, von der:dem Studierenden

5 »Leitend hierbei sind die Vorgaben der wirtschaftlichen Bedürfnisse. Dementsprechend sind daher die Möglichkeiten gestaltet, die die Erteilung einer Einreiseerlaubnis und eines Aufenthaltstitels regeln.« (Sare 2018:51)

6 Vgl. Die Bundesregierung (09/2017) »Der Weg in den deutschen Arbeitsmarkt«, URL: https://www.make-it-in-germany.com/de/visum/beantragung/visum-einreise/ [20.11.2019].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

begründet und von der Hochschule bescheinigt werden muss.[7] Wichtig ist, dass diese Bestimmung für alle Drittstaatenangehörigen gilt, unabhängig davon, ob sie ihre HZB im In- oder Ausland erworben haben.

Im Fall des Familiennachzugs von Ehegatt:innen aus Nicht-EU-Staaten muss die:der Ehepartner:in über einen gültigen Aufenthaltsstatus in Deutschland verfügen. Zu berücksichtigen ist bei der Migration aus familiären Gründen, ob es sich bei der:dem Ehepartner:in um eine:n deutsche:n Staatsangehörige:n handelt; dies trifft auf drei Auswahlfälle zu (Kapitel 6.2.2, 6.4.1 und 6.4.2). In beiden Fällen muss die Lebensgemeinschaft mindestens drei Jahre bestehen (vgl. AufenthG § 28, § 29), um einen eigenständigen Aufenthaltstitel erwerben zu können. Mit der Novellierung des AufenthG müssen auch bereits erste Deutschkenntnisse (auf Sprachniveau A1) im Ausreiseland nachgewiesen werden (vgl. Sare 2018:57). Eine Ausnahme für diese Deutschkenntnisse besteht für Ehegatt:innen von Inhaber:innen der ›Blauen Karte EU‹ und nachgewiesen hochqualifizierten Nachziehenden. Bei drei der im empirischen Teil behandelten Fälle, die zwischen 2008 und 2014 nach Deutschland eingewandert sind, handelt es sich um nachziehende Ehepartnerinnen deutscher Staatsangehöriger, die formal gesehen nicht als Hochqualifizierte oder Fachkräfte gelten, auch wenn sie ein Hochschulstudium abgeschlossen und/oder im Bereich Krankenpflege ausgebildet sind.

Ergänzend muss die Besonderheit der Zuwanderung auf Grundlage des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) erwähnt werden, das für Spätaussiedler:innen gilt, die – als solche anerkannt – schneller die deutsche Staatsangehörigkeit erlangen können. Es zeigt sich eine eindeutig bessere Stellung im Vergleich zu allen anderen Zugewanderten beim Zugang zu Bildung und Beschäftigung. Mit der Einführung von Integrationskursen für ausländische Zugewanderte im Zuwanderungsgesetz 2005 wurde die integrationspolitische Privilegierung von Spätaussiedler:innen jedoch etwas abgebaut (vgl. Söhn 2011:94ff.).[8]

Es lässt sich festhalten: Während sich Staatsangehörige von EU-Ländern ohne weitere Auflagen in Deutschland niederlassen können, sind die Auflagen für Drittstaatenangehörige deutlich höher und insbesondere an den Grund der Einreise gebunden.

7 Vgl. hierzu exemplarisch die Hinweise der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, URL: https://www.studium.uni-mainz.de/auslaendische-studierende/ [20.04.2020].

8 Im Rahmen der ›Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse‹ fallen für Spätaussiedler:innen bspw. auch geringere Gebühren an.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

3.3 Qualifikationsstruktur Zugewanderter in Deutschland

Die Qualifikationsstruktur Neuzugewanderter für den Zeitraum 2008 bis 2013 lässt sich auf Grundlage einer Sonderauswertung der Mikrozensen vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) skizzieren. So zeigt sich, dass bis zum Jahr 2010 der Anteil von Hochqualifizierten, also Menschen mit einem Hochschulabschluss,[9] aller Neuzuwander:innen[10] bei 46 Prozent lag und damit deutlich höher ist als bei Arbeitsmigrant:innen und Aussiedler:innen der 1960er-/70er-Jahre (vgl. Kogan 2011:92). Im gleichen Jahr hatten 20 Prozent eine Berufsausbildung und fünf Prozent befanden sich in Ausbildung oder Studium (vgl. IAB 2015). Die meisten Immigrant:innen kamen in dem oben genannten Zeitraum aus den ›neuen‹ EU-Staaten sowie aus nicht europäischen Ländern. Auch für das Jahr 2014 (vgl. Brücker et al. 2017) stellt das IAB ähnliche Verteilungen des Qualifikationsniveaus fest, wobei der Anteil Hochqualifizierter bei 37 Prozent lag. Insgesamt zeichnet sich für Neuzugewanderte ab, dass sie häufiger als Menschen ohne eigene Migrationserfahrung akademische, seltener betriebliche und wieder häufiger keine Qualifikationen vorweisen können (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2018:5). Ob letztere nicht vorhanden, nicht nachgewiesen (›anerkannt‹) oder nicht eingebracht worden sind, kann an dieser Stelle nicht genau gesagt werden.[11] Insbesondere zeichnet sich nach wie vor ab, dass migrierte Frauen, die öfter über einen Hochschulabschluss verfügen als Männer, weit unterhalb ihres Qualifikationsniveaus arbeiten und häufiger unbezahlte Sorgearbeit leisten (vgl. Raghuram/Sondhi 2019). Die spezifische Verteilung – mehr akademische, dafür weniger berufliche Ausbildungen – kann zum Teil auf Unterschiede von Bildungssystemen zurückgeführt werden, in denen Berufsbildung häufiger an Universitäten und Fachhochschulen stattfindet. Was wie unter welchen Umständen in Deutschland als ›Zuwanderung Qualifizierter‹ beschrieben werden kann, hängt maßgeblich von der sehr konkreten Rechts-

9 Das IAB differenziert grob Hochqualifizierte (Universitäts-/Fachhochschulabschluss), Qualifizierte (Berufsausbildung) und Nicht-Qualifizierte (ohne Ausbildung). Zur weiterführenden Klassifikation siehe Fußnote 20.

10 Als Neuzuwanderer werden vom IAB in der Regel solche Personen gefasst, die ein Jahr zuvor nach Deutschland eingereist sind und zu diesem Zeitpunkt keine deutsche Staatsbürgerschaft besaßen. Als hochqualifiziert werden meist akademische Abschlüsse, unabhängig vom Grad, bezeichnet.

11 Die Befragungen gründen meist auf Selbstauskünften. Das präzise Messen und Bemessen einer ›ausländischen Qualifikation‹ in großen Surveys ist zusätzlich durch die unterschiedlichen Maßstäbe von Qualifikation über Ländergrenzen hinweg erschwert, ebenso wie durch das Anerkennungsverfahren selbst. Es ist nicht bekannt, wie in der Interaktion mit einer Interviewerin ausgehandelt wird, wann was unter welchen Umständen als (welche Art von) ›Qualifikation‹ angesehen wird.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

lage ab, auf die ich in Kapitel 3.5 eingehen werde. Zuvor wende ich mich kurz der Arbeitsmarktsituation zu.

3.4 Arbeitsmarktsituation von Menschen mit eigener Migrationserfahrung

Neuzugewanderte sind im Schnitt in ihren frühen Zwanzigern, ein Alter, in dem die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit oder die Weiterführung der Bildungslaufbahn relativ wahrscheinlich ist. Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit eigener Migrationserfahrung wird in unterschiedlichen Datenberichten behandelt. Allerdings findet sich in den meisten keine Bestimmung, wann Personen nach Deutschland gezogen sind, sondern nur, dass sie sich dort aufhalten und eine andere Staatsbürgerschaft besitzen als die deutsche oder dass sie selbst – zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt in ihrem Leben – zugewandert sind. Die meisten nicht deutschen Staatsangehörigen, die zuvor im Ausland gelebt haben, gehen in Deutschland einer Erwerbstätigkeit nach. Ein Großteil von ihnen kann der Art »Angestellte, Auszubildende, Volontäre/-innen, Praktikanten/-innen«[12] zugerechnet werden. Laut der Statistik der Bundesagentur für Arbeit waren im Jahre 2019 4,2 Mio. (von rund 11 Mio.) Ausländer:innen sozialversicherungspflichtig beschäftigt, davon 980.000 ›unterbeschäftigt‹, d.h., sie erhielten zusätzliche SGB-Leistungen.

In der Gesamtschau der Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten, also Menschen mit eigener Migrationserfahrung, lässt sich, wie eingangs schon anhand der OECD-Studie dargelegt, ein eher problematisches Bild nachzeichnen. Eine Studie aus dem Jahr 2018 zeigt, dass gut ein Drittel aller in OECD-Staaten ansässigen Zugewanderten für die Tätigkeit, die sie zum Zeitpunkt der Befragung ausübten, überqualifiziert sind. In Deutschland war diese Wahrscheinlichkeit für Zugewanderte 15 Prozent höher als für die restliche Bevölkerung (OECD 2018:86).

> Die Situation von Zugewanderten ist gekennzeichnet durch eine niedrigere Beschäftigungsbeteiligung, höhere Arbeitslosigkeit, atypische Arbeitsverhältnisse (geringfügige Beschäftigung und Leiharbeit), ein niedrigeres Durchschnittseinkommen, häufigere Arbeit in niedrigeren Anforderungsniveaus und höhere Anteile an Beschäftigung in typischen Niedriglohnbranchen. Dabei vergrößert sich in der Tendenz der Abstand zur Arbeitsmarktintegration von Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit. (Dubois et al. 2017:11)

12 Vgl. Mikrozensus 2018, Abb. 14: Erwerbstätige nach Migrationsstatus und Stellung im Beruf 2018.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Während die Beschäftigungsquote von deutschen Staatsbürger:innen in den Jahren 2015 und 2016 konstant bei 65 Prozent lag, ist bei Ausländer:innen ein Anstieg von 45 auf 49,4 Prozent erkennbar. Auch bezüglich einzelner Bereiche und beruflicher Status lassen sich eklatante Unterschiede ausmachen: Knapp 40 Prozent der Ausländer:innen arbeiteten im Jahr 2016 als Helfer:innen (im Gegensatz zu 12,8 Prozent Deutschen), 46 Prozent als Fachkräfte und knapp unter 15 Prozent als Spezialist:innen oder Expert:innen (vgl. ebd.; Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2016). Häufiger als Leiharbeiter:innen beschäftigt, sind Zugewanderte überdurchschnittlich oft in Branchen wie dem Gastgewerbe, der Logistik sowie in anderen Dienstleistungsberufen und im verarbeitenden Gewerbe tätig.

Aber auch innerhalb der sehr heterogenen Gruppe der Neuzugewanderten zeigen sich Unterschiede. So sind bspw. Neuzugewanderte aus den EU-15-Staaten deutlich häufiger entsprechend ihrer Qualifikation beschäftigt (vgl. IAB 2015). Während Menschen ohne Berufsausbildung generell schlechtere Aussichten auf eine Erwerbstätigkeit haben, fragt sich, welche Möglichkeiten qualifizierte Zugewanderte haben, eine qualifikationsadäquate Beschäftigung zu finden. Insbesondere durch das 2012 in Kraft getretene BQFG wurde eine positive Prognose bezüglich der Platzierung im Ausland erworbener Zertifikate auf dem deutschen Arbeitsmarkt in Aussicht gestellt.

3.5 Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse

Um das Phänomen einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹ bzw. Re-Qualifizierung zu verstehen, muss der Rahmen erläutert werden, innerhalb dessen qualifizierte erwachsene Zugewanderte (qualifizierende) Bildungsangebote besuchen. Dieser Rahmen ist, wie einleitend gesagt, vordergründig geprägt durch das BQFG. Im Jahr 2012 wurde damit eine gesetzliche Grundlage für die Vereinheitlichung und Vereinfachung der Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen geschaffen. Dem ›Anerkennungsgesetz‹ auf Bundesebene gingen verschiedene andere Richtlinien auf EU-Ebene voraus, die in Deutschland mit einer deutlichen Verzögerung auf verschiedenen Ebenen in nationales Recht umgesetzt wurden. Hinzu kommen die BQFG der Bundesländer, die dann greifen, wenn es um im Länderrecht geregelte Berufsgruppen geht, z.B. bei Erzieher:innen oder Architekt:innen.

Das BQFG ist kein Gesetz, sondern besteht aus einer ganzen Reihe von Gesetzespaketen, die von dem Berufsrecht auf Bundes- und Länderebene und von der Art der Ausbildung abhängen (vgl. Sommer 2016:375). Die 2012 in Kraft getretene Änderung betrifft insgesamt 450 Berufe, davon 350 Ausbildungsberufe im dualen

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

System.[13] Sommer bezeichnet die BQFG-Gesetze auch als ›Bewertungsverfahrensgesetze‹:

> Es handelt sich nicht um einen Rechtsanspruch auf einen Wechselkurs von 1:1, um eine ausländische in eine deutsche Qualifikation umzuwandeln, sondern um den Zugang zu einer Wechselstube, die dann auch unterhalb von 1 oder gar nicht wechselt. Es ist also maximal ein Rechtsanspruch auf ein Prüfverfahren. (ebd.)

Einmal in der ›Wechselstube‹, gestaltet sich der Weg je nach Ausgangs- und Zielqualifikation sehr unterschiedlich, wie das Schaubild weiter unten verdeutlicht. Es gibt jedoch auch jene, die die Wechselstube erst gar nicht betreten – also jene, die sich gar nicht um die Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Qualifikation bemühen – und diese werden statistisch nicht erfasst. Dazu gehören auch vier der acht im empirischen Teil behandelten Fälle.

In den auf dem BQFG gründenden Verfahren konstituieren sich sogenannte Referenzberufe sozusagen als das Angebot einer Übersetzungsleistung:

> Der Referenzberuf bezeichnet den Beruf in Deutschland, mit dem ein ausländischer Berufsabschluss bei der Prüfung der Gleichwertigkeit verglichen wird. Bevor ein Antrag auf Anerkennung der ausländischen Berufsqualifikation gestellt werden kann, muss zunächst der Referenzberuf ermittelt werden. Dies ist vor allem für eine Einordnung in reglementierte und nicht-reglementierte Berufe erforderlich. Bezug genommen wird dabei auf die aktuell geltende deutsche Berufsausbildung, z.B. die Ausbildungsordnung für Berufe im dualen System. Die Regelungen, die zum Zeitpunkt des Erwerbs des ausländischen Abschlusses gültig waren, sind dagegen nicht von Bedeutung. Als gleichwertig wird der ausländische Berufsabschluss betrachtet, wenn er keine wesentlichen Unterschiede zum deutschen Referenzberuf aufweist und somit die Ausübung einer vergleichbaren beruflichen Tätigkeit ermöglicht. Aufgrund der Vielzahl von Ausbildungsberufen in Deutschland werden bei der Auswahl des Referenzberufs z.B. auch der Schwerpunkt der bisherigen Berufserfahrung oder der Grad der Übereinstimmung zwischen den Berufsprofilen berücksichtigt.[14]

Eine vollständigere Übersetzungsleistung ist insbesondere dann nicht in Aussicht gestellt, wenn bestimmte Aspekte einer ›deutschen Qualifikation‹ fehlen – z.B., wenn für den Lehrer:innenberuf nicht zwei Fächer studiert wurden (vgl. Sommer 2016:376).

---

13 Vgl. KMK (o.A.) »Anerkennungsgesetze von Bund und Ländern«, URL: https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/allgemeines-zur-anerkennung/anerkennung-im-beruflichen-bereich/anerkennungsgesetze.html [20.04.2020].

14 Vgl. IQ Netzwerk Niedersachsen (2018) »Referenzberuf«, URL: https://www.migrationsportal.de/glossar/r/referenzberuf.html [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Für die in Kapitel 6 behandelten Fälle gibt es solche Diskrepanzen, die durch einen bemängelten Referenzberuf entstehen, nicht. Im Falle der im Ausland qualifizierten Pflegefachkräfte gibt es allerdings die Obligation, an einem Anpassungskurs teilzunehmen, ebenso wie für medizinische Fachberufe insgesamt (mit Ausnahme von Hilfstätigkeiten). Hier finden auch die meisten Anerkennungsverfahren statt: Im Jahr 2017 waren es insgesamt 23.500, darunter fielen 10.700 für Gesundheits- und Krankenpfleger:innen (vgl. DGB 2018).

Verfahrensabläufe: Reglementierte und nicht reglementierte Berufe

Entlang der national beschränkten (Aus-)Bildungssysteme stoßen im Ausland Qualifizierte an Grenzen, die sich aus Neuzuordnungen ihrer Zertifikate ergeben: In Deutschland greift die Unterscheidung von Berufen, die einer schulischen oder betrieblichen Ausbildung oder dem akademischen Bereich zugeordnet werden.[15] Mit der dualistischen Konzeptionierung von berufsbezogener Bildung und der Zuständigkeit des Bundes und der Länder werden Verfahren weiter ausdifferenziert.

Neben der Unterscheidung von Verfahren der beruflichen ›Anerkennung‹, die in Deutschland je nach Ausbildung und angestrebtem Berufsfeld für ausländische Qualifikationen zum Einsatz kommen, spielen nationale, EU-weite und internationale Konventionen in diese Verfahren hinein. Im Folgenden greife ich strukturelle Differenzierungen von reglementierten und nicht reglementierten Berufen auf, die für Zugewanderte dann relevant werden, wenn sie ihren im Ausland erlernten Beruf in Deutschland platzieren möchten.

Reglementierte Berufe

Im Kontext des BQFG entfalten reglementierte Berufe, wie der einer Altenpflegerin, einer Ärztin, eines Architekten oder eines Erziehers noch einmal eine eigene Relevanz:

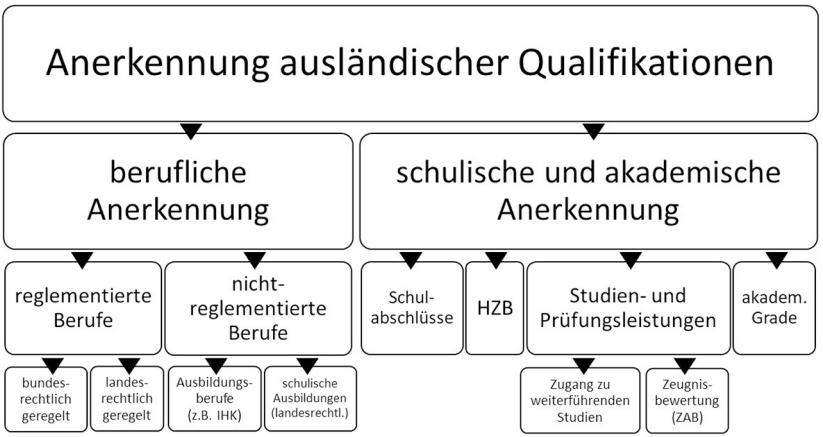
> Reglementierte Berufe sind berufliche Tätigkeiten, deren Aufnahme oder Ausübung durch Rechts- oder Verwaltungsvorschriften an den Besitz bestimmter Berufsqualifikationen gebunden ist; eine Art der Ausübung ist insbesondere die Führung einer Berufsbezeichnung, die durch Rechts- oder Verwaltungsvorschriften auf Personen beschränkt ist, die über bestimmte Berufsqualifikationen verfügen.[16]

15 Seit den 1970ern existiert das duale Studium als hybride Ausbildungsform, die intensive Praxisphasen als wesentlichen Bestandteil der Hochschulbildung ansieht (vgl. Wissenschaftsrat 2013:15). Jedoch entschieden sich im Jahr 2016 nur fünf Prozent der erstmals Eingeschriebenen für diese Form der weiterführenden Bildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018:156).

16 Bundesamt für Justiz, URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bqfg/ [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Abbildung 1: Anerkennungsverfahren des Bundes



Eigene Darstellung nach Maier et al. (2012:6)

Die Reglementierung beinhaltet einen strengen Nachweis in Form einer ›Lizenzierung‹. Warum einzelne Berufsgruppen eine Lizenz benötigen und andere nicht (vgl. unten), lässt sich auf die Relevanz zurückführen: Die Tätigkeiten gehören in Deutschland zur Infrastruktur und gelten als »Gemeinschaftsgut«, dem die »Aufrechterhaltung der Staatsfunktion zu diesen Grundgütern« (Haupt 2016:45) innewohnt. Insofern gehören die Bereiche Bildung, Gesundheit und öffentliche Sicherheit dazu – sowohl als Studiengänge als auch schulische Ausbildungen. In den jeweiligen Feldern gibt es aber ebenso Tätigkeiten, die keines Nachweises bedürfen. In der Pflege wird so zwischen ›examiniert‹ und ›nicht examiniert‹ unterschieden.

Möchte ein:e Inhaber:in eines ausländischen Ausbildungsnachweises in Form eines Zertifikats den Beruf in Deutschland ausüben, ist es im Rahmen des BQFG von Belang, welcher Berufsabschluss in welchem Staat und zu welchem Zeitpunkt erlangt wurde. Zu unterscheiden ist zwischen EU-Qualifizierten, deren Abschlüsse automatisch anerkannt werden, und Nicht-EU-Qualifizierten (vgl. Kapitel 6.4). Für Spätaussiedler:innen gelten Bestimmungen innerhalb des BVFG – diese Gruppe konnte schon vor der Einführung des BQFG 2012 ein vereinfachtes Verfahren durchlaufen, das bei entsprechenden Nachweisen zu einer schnelleren Arbeitsmarktintegration führen soll (vgl. Sommer 2015:138ff.).

Nicht-EU-Qualifizierte, die nicht unter das BVFG fallen, können ihre Unterlagen im Falle eines nicht akademischen Ausbildungsberufs in den zuständigen Landesämtern prüfen lassen. Werden »wesentliche Unterschiede zwischen den nachgewiesenen Berufsqualifikationen und der entsprechenden inländischen Berufs-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

bildung« (BQFG § 9 Voraussetzungen der Gleichwertigkeit) festgestellt, so müssen die Antragsteller:innen einen Anpassungslehrgang absolvieren, der mit einer Kenntnisprüfung beendet wird, oder direkt eine Eignungsprüfung ablegen. Dies gilt unter anderem für Krankheits- und Gesundheitspfleger:innen und Erzieher:innen.

Nicht reglementierte Berufe

Das Anerkennungsverfahren gilt prinzipiell auch für nicht reglementierte Berufe (vgl. §§ 4-8 BQFG) im Falle von Berufsausbildungen (vgl. Körtek 2015:17ff.). Bezüglich des Rahmens greifen hier vor allem das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnungen. Die ›Anerkennung‹ heißt in diesem Fall ›Gleichwertigkeit‹, die impliziert, dass jemand sowohl den Nachweis in Form eines Zeugnisses als auch die Fähigkeiten, bspw. abgelegt durch eine Kenntnisprüfung bei der jeweiligen Kammer, erbracht hat. Dies trifft z.B. auf Ausbildungsberufe wie Friseur:in, Metallbauer:in oder Verkäufer:in zu. »Gleichwertigkeit heißt nicht Gleichheit« (ebd.:18) und prinzipiell ist dieser Nachweis keine notwendige Bedingung, um als solche eingestellt werden, jedoch kann mit diesem die Chance grundlegend erhöht werden, tatsächlich auch eine tarifgebundene Anstellung zu finden. In Kapitel 6.3.1 wird der Fall einer ausgebildeten Köchin behandelt – für die Gleichwertigkeit war die IHK FOSA (Foreign Skills Approval) zuständig.

Bei nicht reglementierten akademischen Berufen sieht es wiederum anders aus. Hier ist auf Bundesebene die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) in Bonn zuständig:

> Bei ausländischen Hochschulabschlüssen, die zu einem nicht-reglementierten Beruf hinführen, z.B. Mathematikerin bzw. Mathematiker, Ökonomin bzw. Ökonom, Journalistin bzw. Journalist, wird ebenfalls keine Anerkennung benötigt. Eine Bewertung des ausländischen Berufsabschlusses kann es Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern sowie Unternehmen aber erleichtern, eine Einschätzung der ausländischen Qualifikation vorzunehmen.[17]

Grundlage ist nicht das BQFG, sondern Bestimmungen zum gemeinsamen Hochschulraum, wie das *Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region* (kurz: Lissabon-Konvention), das 1997 von der UNESCO und dem Europarat verabschiedet wurde und der wechselseitigen ›Anerkennung‹ von Hochschulabschlüssen der unterzeichnenden Staaten dient. Seit ihrer Ratifizierung in Deutschland im Jahr 2007 verspricht die Konvention Mo-

17 Vgl. IQ Netzwerk Niedersachsen (2018) »nicht-reglementierter Beruf«, URL: https://www.migrationsportal.de/glossar/n/nicht-reglementierter-beruf.html [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

bilität[18] und Übertragbarkeit im Studium. Erfasste Studiengänge anderer Staaten können in der Datenbank »anabin«[19] der Kultusministerkonferenz (KMK) von allen eingesehen werden und einen ersten Eindruck über den Umfang und die Inhalte verschiedener Studiengänge der meisten Staaten geben.

Die Worte ›Gleichwertigkeit‹ und ›Anerkennung‹ werden in diesem Rahmen nicht verwendet und greifen nicht juristisch – zumindest nicht im gleichen Maße wie bei akademischen und nicht akademischen reglementierten Berufen (vgl. oben) oder bei nicht reglementierten Ausbildungsberufen. Die Bewertung hat aber bspw. dann eine faktische Bedeutung, wenn es seitens der Hochschule um die Zulassung zu einem aufbauenden Studium oder um eine Signalwirkung für potenzielle Arbeitgeber:innen geht (vgl. Solga 2005).

Für Inhaber:innen ausländischer Hochschulzeugnisse gibt es Kurse, die Wissensbestände ›anpassen‹. Diese sind aber weitestgehend nicht im gleichen Umfang institutionalisiert und enden auch nicht mit einer Kenntnisprüfung. Interessant sind solche Angebote, die von freien Trägern in Kooperation mit Arbeitsmarktakteur:innen wie dem Jobcenter oder der Agentur für Arbeit durchgeführt werden, unabhängig von der ›Herkunft‹ des Zertifikats: Der empirische Teil untersucht u.a. Teilnehmende eines sogenannten Brückenkurses (vgl. Kapitel 6.3), der fachspezifisches Wissen in einem nicht klar umrissenen beruflichen Feld adressiert.

Nexus der (Nicht-)Anerkennung und der erneuten Bildungsteilnahme

›Qualifikation‹ bezeichnet nach einer Definition der Berufsbildungsforschung »die objektive Seite des beruflichen Wissens und Könnens« (Rauner 2005:240), die durch Zertifikate beglaubigt wird (vgl. Weinberg 1996). Wie die ›Anerkennung‹ bzw. die unterschiedlichen Verfahren aufzeigen, handelt es sich dabei um ein kontextabhängiges[20] Gebilde. Wie die individuelle Qualifikation nach dem

18 Die Bologna-Reform (vgl. Kapitel 6.2) unterscheidet sich von der Lissaboner Konvention (vgl. Kapitel 6.3) dadurch, dass explizit die räumliche Mobilität von Studierenden und Wissenschaftler:innen adressiert und die Einteilung des Hochschulstudiums in BA- und MA-Studiengänge geregelt wird: Im Jahr 1999 wurde von den Hochschulminister:innen Deutschlands und 29 weiterer europäischer Länder die Bologna-Erklärung unterzeichnet. In den darauffolgenden Jahren stieg die Zahl teilnehmender Staaten auf 48, also weit über die EU hinaus.

19 Kurzform für »Anerkennung und Bewertung ausländischer Bildungsnachweise«, Informationsportal zu ausländischen Berufsabschlüssen. URL: https://anabin.kmk.org/anabin [20.04.2020].

20 Objektivierte Kriterien finden sich in nationalen und internationalen berufs- und bildungsbezogenen Klassifikationen. Auf der einen Seite unterscheidet die International Labour Organization (ILO) mit dem International Standard Classification of Occupations (ISCO) vier Anforderungsniveaus, denen Berufsgruppen zugeordnet werden. Ein nicht ganz deckungsgleiches Äquivalent ist die deutsche Berufsklassifikation (Klassifikation der Berufe, kurz KldB 2010) der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Baethge/Arends 2009). Mit dem ISCED (Internatio-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Grenzübertritt ›einsortiert‹ wird, ob sie ihre Gültigkeit beibehält oder erst wieder mühsam hergestellt werden muss (oder nicht werden kann), hängt nicht nur von scheinbar objektivierbaren Kriterien ab: An ihrer Konstruktion sind Behörden und die dort handelnden Personen beteiligt (vgl. Sommer 2015). Was zunächst relativ unscharf anmutet, wird anhand des Beispiels deutlicher, wie es einer fiktiven Person ergeht, die im Ausland eine Qualifikation als Friseurin erlangt hat, die in Deutschland ein Ausbildungsberuf ist. Unter welchen Umständen gilt sie in Deutschland als ausgebildet,[21] wenn sie ihren ständigen Wohnsitz dort hat? Falls es sich um einen nicht reglementierten Ausbildungsberuf handelt, dürfte sie auch ohne Nachweis als ›Ungelernte‹ arbeiten, sofern sie eine Anstellung findet. Sie könnte alternativ den Weg der Gleichwertigkeitsfeststellung nach der Beratung durch eine örtliche Handwerkskammer einschlagen, um die Chancen zu verbessern, ein gleichgestelltes Zertifikat für den deutschen Arbeitsmarkt sowie einen tariflichen Lohn zu erhalten. Erhält die Person eine sogenannte Teilanerkennung, kann sie, je nach Verfügbarkeit entsprechender Bildungsangebote und der Entscheidung von Jobcenter/Arbeitsagentur (spätestens jetzt wird ein gültiger Aufenthaltsstatus und Leistungsanspruch vorausgesetzt), in ihrer Region eine modularisierte Nachqualifizierung (bei einem privaten Bildungsträger) mittels Bildungsgutschein (SGB III/II) besuchen, die auf die Gesellenprüfung (Externenprüfung) vorbereitet (vgl. OECD 2017:8ff.; exemplarisch: IQ Netzwerk Hessen 2016). Je nach Definition, Formalisierung, Dauer und Verortung im Bildungssystem kann es variieren, ob es sich bei den Modulen dieser Nachqualifizierung um

---

nal Standard Classification of Education) der UNESCO auf der anderen Seite, an den auch der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) angelehnt ist, werden (acht) Arten der Bildung kategorisiert. Diese Rahmen haben auch Auswirkungen auf die Zuordnung von Bildungsangeboten, die von erwachsenen Menschen besucht werden (können) sowie deren Erfassung in Surveys: So ist die Einteilung in ›informell‹, ›nonformal‹ und ›formal‹ in groß angelegten Studien (bspw. dem Adult Education Survey) der Classification of learning activities (CLA) der Europäischen Union (EUROSTAT 2016) entlehnt. Es gibt aber keine flächendeckende Ausweisung von Angeboten, z.B. in der Weiterbildung. Neben dieser Einteilung finden sich in der Forschung gröbere Kompetenzerfassungen wie ›unskilled‹, ›skilled‹ und ›highly-skilled‹. Problematisch sind solche Zuordnungen deswegen, weil von einer Übertragbarkeit von Zertifikaten und Kompetenzen vonseiten staatlicher Akteur:innen ausgegangen wird, die nicht immer zu den (absolvierten) Bildungsformen passen – und auch in deutschen Bildungskontexten nicht immer angewendet werden. Daraus ergeben sich migrationsspezifische Anerkennungsdefizite, die ungleich nach Ländern differenziert sind.

21 Eine Liste der anerkannten Ausbildungsberufe findet sich beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Der Friseur:innen-Beruf gehört zu den derzeit 130 nicht reglementierten anerkannten Berufen der dualen Ausbildung und unterliegt den Regularien, d.h. Standards der Handwerkskammern (53 in allen Bundesländern), die über die Landeshandwerksvertretungen im Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH) organisiert sind. Die Kriterien der Ausbildung sind an den DQR und ferner den EQR angepasst.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

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

3.6 Bildungsteilnahme von erwachsenen Zugewanderten

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

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

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

Neuzugewanderte in Ausbildung

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

Neuzugewanderte Studierende

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

Akademische Nachqualifizierung für Neuzugewanderte

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

Anpassungsqualifizierungen für ausgebildete Neuzugewanderte

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

3.7 Zusammenfassung und Ausblick

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit eigener Migrationserfahrung und deutscher Staatsbürgerschaft, die ihre Qualifikation im Ausland erworben haben.

Für eine erneute Bildungsteilnahme erwachsener Zugewanderter unter heutigen Bedingungen heißt dies für einige Menschen mit nachweisbarer Qualifikation (einem ›anerkannten‹ Zertifikat), dass zwar einerseits alte Wissensbestände unter bestimmten Voraussetzungen mehr Anerkennung erfahren können (basierend auf dem BQFG). Andererseits bedingt aber gerade jenes ›Zugeständnis‹ der ›Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse‹, dass nachholende Bildung in mancher Weise unablässig wird, was Ungleichheit zugleich voraussetzt und reproduziert. Sie baut dabei sowohl auf der Verwehrung einer automatischen Anerkennung (durch den Staat) als auch auf subtilere Arbeitsmarktausschlüsse von im Ausland Qualifizierten auf. Eine (qualifizierende) Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter wird dabei notwendig, und dies wird auch von Menschen selbst – also unabhängig von externem Druck durch staatliche Arbeitsmarktvermittler – antizipiert. Hier lässt sich von einem Nexus sprechen, in dem Bildungsteilnahme ambivalent erscheint. Sprung (2011) konstatiert, dass das vorausgehende Anerkennungsdefizit, mit dem viele im Ausland Qualifizierte konfrontiert sind, zu einer Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter führen kann. Das Bildungsangebot baut implizit auf der Verwehrung von Anerkennung auf und soll diese gleichzeitig zumindest kompensieren. Nicht selten, so Sprung, erfahren Menschen Dequalifizierung gerade durch die Teilnahme an einem Bildungsangebot der Erwachsenenbildung: Zwar ergeben sich durch die Bildungsteilnahme Partizipationschancen, die eine umfänglichere Sozialintegration in Aussicht stellen, allerdings manifestiert sich dadurch auch ein umfassenderer Modus der Missachtung ›mitgebrachter‹ Fähigkeiten und Zertifikate, die auf dem jeweiligen Arbeitsmarkt unsichtbar sind, ignoriert werden oder die nicht den gleichen Stellenwert haben, wie die im Inland erworbenen (vgl. ebd.:129).

Im nächsten Kapitel wende ich mich theoretischen Ansätzen zu. Ziel des nachfolgenden Kapitels ist es, nachzuzeichnen, wie eine ›erneute Bildungsteilnahme‹ qualifizierter Zugewanderter soziologisch umrissen werden kann. Die nachfolgenden Ausführungen erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Angeleitet werden sie jedoch durch die bestehende Forschung des Komplexes Migration–Qualifikation/Bildung–Arbeit.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

4. Theoretische Erklärungsansätze zur Qualifikation und Bildungsteilnahme Zugewanderter

Ging es im letzten Kapitel um Verfahren und Kennzahlen zum Komplex ›Migration–Qualifikation/Bildung–Arbeit‹, soll es nun um die Frage gehen: Wie lässt sich eine ›erneute Bildungsteilnahme‹ Zugewanderter soziologisch erklären? Im Folgenden werden Theorien vorgestellt, die Auswirkungen und Grenzen einer Bildungsbeteiligung im Kontext von Migration/Mobilität nachzeichnen. Ich beschränke mich dabei auf die Rekonstruktion einiger Aspekte,[1] die die Theorien auszeichnen: Wie werden qualifikatorische Handlungen begründet? Begleitet werden die Ansätze im Folgenden durch *Modi*[2], also dominante *Handlungsstrategien*, denen Prämissen zugrunde liegen, wie etwa dass realisierte Bildungsaspirationen zu ökonomischen Verbesserungen führen, dass Bildung in einem per se beschränkten Rahmen stattfindet oder Anerkennungspotenziale generiert, die aber auch mit Abwertungen und Anforderungen einhergehen.

Vorgestellt werden die Ansätze getrennt, da sie mit jeweils anderen Begriffen operieren, z.B. *Humankapital* oder *kulturelles Kapital*. Den Ausgangspunkt bilden bildungsökonomische Zugänge sowie ihre Annahme einer sich bruchlos vollziehenden Leistungsaspiration, in der ein Mehr an Bildung zu einem Aufstieg führt (Kapitel 4.1). Die Entscheidung erwachsener Zugewanderter, an einem Bildungsangebot teilzunehmen, wird dabei ökonomisch begründet an Aufstiegschancen gekoppelt. Beschränkt sind Aufstiegschancen durch unterschiedliche Ausschlüsse, wie durch den Aufenthaltsstatus oder die Abwertung ›ausländischer‹ Qualifikationen.

1 Die Zusammenstellung folgt thematisch und sozialtheoretisch geleitet den Fragen der berufsbezogenen Bildungsteilnahme erwachsener Immigrant:innen. Für eine vollständige Übersicht von Handlungs- und Akteurstheorien, die für die Erforschung von Bildungsteilnahmen im Erwachsenenalter relevant sein können, vgl. bspw. Reich-Claassen (2010) oder weiterführend sozialtheoretisch Dewe (2004).

2 Zu unterscheiden ist diese Bestandsaufnahme und Vereindeutigung von *Modi*, die ich in diesem Kapitel für die Theorien rekonstruiere, wie z.B. Marliese Weißmanns (2017) Modus-Modell als Praxis der Herstellung und Deutung von Zugehörigkeit von Arbeitslosen. Modi der Bildungsteilnahme werden von mir in Kapitel 7 herausgearbeitet.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Mit dem Konzept einer *begrenzten Handlungsfähigkeit* (4.2) findet sich eine differenzierte Betrachtung der Implikationen einer (erneuten) Bildungsteilnahme. Wie und ob Bildung wahrgenommen wird, ist demnach biografisch begründet und zugleich durch Strukturen beschränkt. Migrations- und Ungleichheitssoziolog:innen zeigen auf, dass Transferprobleme von Zertifikaten – hier gerahmt als *kulturelles Kapital* (4.3) – auf umfassendere Nicht-Anerkennung von Zugewanderten verweisen. Die Abwertung ›ausländischer Qualifikationen‹ ist im Gefüge von rechtlichen und anderen Ausschlüssen sowie biografischen Verläufen zu verstehen. Bildung zeigt sich *grenzüberschreitend habitualisiert*. Daher stellt sich die Frage, wie sich die ›(Nicht-)Anerkennung‹ ausländischer Berufsabschlüsse in eine umfassendere *Anerkennung* übersetzen lässt – und welche Rolle dabei Weiter- oder Erwachsenenbildung in Form einer erneuten Bildungsteilnahme zukommt (4.4). An dieser Stelle können biografisch verinnerlichte Anforderungen angeführt werden, die sich zum Teil als divergent zu Lebensläufen gestalten und die in der Konzeptionierung des *Lebenslangen Lernens* (4.5) zum Ausdruck kommen.

4.1 Bildungsökonomische Zugänge: Modus der Ökonomisierung

Eine erneute Bildungsteilnahme, sei es in Form eines Studiums oder einer Aus- bzw. Weiterbildung, kann auf individueller Ebene als eine Investition betrachtet werden, die sich auf lange Sicht lohnt, um später höhere berufliche Positionen bekleiden zu können. So bemerken die Autor:innen einer Studie zu wissenschaftlichem Nachwuchs:

> Bildung lohnt sich. Höhere Bildung geht mit einem höheren Arbeitseinkommen und einem geringeren Arbeitslosigkeitsrisiko für den Einzelnen einher. Darüber hinaus kann Bildung zu nichtmonetären Renditen führen, wie bspw. einer höheren allgemeinen Lebenszufriedenheit und einer höheren Arbeitsplatzzufriedenheit. Neben diesen privaten Bildungsrenditen kann höhere Bildung auch monetäre und nichtmonetäre Vorteile auf gesellschaftlicher Ebene entfalten. Sehr gut ausgebildete Menschen können einen Nutzen für die Allgemeinheit haben […]. Insgesamt fördert ein höherer Humankapitalbestand bspw. Innovationen und damit das Wirtschaftswachstum einer Volkswirtschaft. (Auer et al. 2017:4)

Der Begriff der *Bildungsinvestition*[3] und die darauf sich beziehende Forschung können der *Humankapitaltheorie* zugeordnet werden, die neo-klassischen Ansätzen nahesteht (vgl. Schmidtke 2010). Unter *Humankapital* werden dabei die »verwertbaren individuellen Fähigkeits-, Fertigkeits-, Kenntnis- und Erfahrungsbestände« (Hummelsheim/Timmermann 2009:102) in Bezug auf den Arbeitsmarkt (und ferner das

3 Vgl. ausführlicher zur Geschichte der Bildungsökonomie bspw. Reinhold Weiß (2009).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

persönliche und wirtschaftliche Wohlergehen) verstanden. Entscheidungshandeln wird im Sinne der Rational-Choice-Theorie gedacht:

> Individuelle Entscheidungen für die Weiterbildung werden insbesondere dann getroffen, wenn die zu erwartenden Investitionserträge höher sind als der Kostenaufwand. Bei den Kosten kann es sich um sogenannte direkte Kosten (Kursgebühren, Lehrmittel, Fahrtkosten u.a.) handeln sowie um indirekte Kosten, die dadurch entstehen, dass während der Weiterbildungszeit kein Einkommen erzielt wird oder auf Freizeit verzichtet werden muss. (Öztürk 2014:62f.)

Vertreter:innen des Ansatzes, zu denen unter anderem Barry R. Chiswick und Paul W. Miller (vgl. 1994, 2011) gehören, verstehen die Investition von Zeit und Geld in (Weiter-/Aus-)Bildung als eine Erhöhung der individuellen Produktivität von (zukünftig) Erwerbstätigen. Eine entsprechend höhere Produktivität sollte sich daher auch in einem höheren Einkommen niederschlagen.

Für den deutschen Kontext stellen bspw. Elisabeth Liebau und Agnese Romiti (2014) auf Grundlage der IAB-SOEP-Stichprobe fest, dass zwei Drittel der in Deutschland lebenden Zuwander:innen in einem erheblichen Maße in Bildung investieren. Erklärt wird diese Tendenz mit einer Nutzenmaximierung der Zugangschancen zum Arbeitsmarkt und der Antizipation von objektivierten Defiziten. Als Erklärung von (individuellen) Handlungsmustern, also warum wer unter welchen Umständen wie erneut an Bildung (in einem anderen staatlichen Kontext) teilnimmt, ist dieser Ansatz jedoch nicht erschöpfend. Eine Entscheidung für (qualifizierende) Bildung im Erwachsenenalter, die sich alleinig am Arbeitsmarkt ausrichtet, würde im Sinne einer Kosten-Nutzen-Abwägung eine umfassendere Informiertheit aller Beteiligten voraussetzen. Zudem kann eine Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme nicht zwangsläufig nur durch eine ökonomische Verbesserung begründet werden: Erstens zeigen Befunde, dass ein höheres Maß an Bildung nicht automatisch zu einer besseren beruflichen Stellung führt und zweitens müsste dafür jegliche Kalkulation über zeitliche[4] und räumliche Faktoren einbezogen werden, die eine ›rationale Wahl‹ begründet.

Wenn vorhandenes *Humankapital* von Zugewanderten untersucht wird, geht es insbesondere um die Schnittstelle zwischen individueller Ausstattung mit Bildungskapital und dem Umgang damit. Der Transfer von Bildungsabschlüssen zeichnet sich bei Zugewanderten durch spezifische Hindernisse ab (vgl. Kogan 2016), denen aber prinzipiell durch Bildung begegnet werden kann. Dabei zeigt sich, dass Menschen, die im Ausland nach ihrem Abschluss höhere berufliche Positionen besetzt haben, häufiger einen Antrag auf ›Anerkennung‹ stellen, als

4 Dahingehend wäre die sog. Amortisierungszeit zu nennen (vgl. Öztürk 2014:64). Die damit verbundene Frage lautet, ab wann sich welche Bildungsinvestition (zeitlich und finanziell) lohnt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

dies bspw. noch in früheren Jahren der Fall war (vgl. Kogan 2012). Mit der ›Anerkennung‹, so Irena Kogan (2016), wachse auch die Wahrscheinlichkeit, eine ›höherwertige Stelle‹ zu erlangen (vgl. Brücker et al. 2014), gleichzeitig wird damit aber der Berufseinstiegsprozess verzögert (vgl. Kogan 2012:79).

Chiswick und Miller, die unter anderem zu Sprachkenntnissen von Zugewanderten forschen (vgl. Kalter/Granato 2018), kritisieren frühere Studien zu Transfermöglichkeiten des *Humankapitals* von Immigrant:innen, in denen weder die Art des Aufenthalts noch die berufliche Position berücksichtigt werden und in denen weitestgehend eine negative Korrelation zwischen der Teilnahme an Bildung vor und nach dem Grenzübertritt festgestellt wird (Chiswick/Miller 1994:164ff.). Eine wichtige Determinante, so die Autoren, lässt sich auf Grundlage der Komplementarität vorausgegangener und Bildung nach der Zuwanderung herleiten: Ein im Ausland erworbener höherer Bildungsabschluss hat positive Effekte auf die (weitere) Bildungsteilnahme. Die Autoren deuten dies im Hinblick auf die Notwendigkeit, Qualifikation ›nachholen‹ oder neu erwerben zu müssen.[5] Somit führt auch die ›Nicht-Anerkennung‹ des im Ausland erworbenen Abschlusses unter Umständen zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, erneut Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen, um bestehende Defizite auszugleichen. Diese beiden Szenarien – die *Validierung* (rechtliche ›Anerkennung‹) und die *Annihilierung* (›Nicht-Anerkennung‹) vorausgegangener Qualifikationen (in Form von Zertifikaten und Kompetenzen) – werden bei den empirischen Beispielen in dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielen und können nicht von Fragen der erneuten Bildungsteilnahme entkoppelt werden.

In vielerlei Hinsicht sind Zugewanderte »new players joining ›the game‹« (Adamuti-Trache 2011:65), die zwangsläufig in Bildung investieren müssen, um gleichermaßen Zutritt zum Arbeitsmarkt zu haben wie Nicht-Zugewanderte. Allerdings stellen sich Fragen nach der Beschaffenheit des ›Spiels‹ und der Ausstattung der ›Spieler:innen‹ im Hinblick auf die mitgebrachten *Kapitalien*. Gemeint ist damit, dass einerseits der institutionelle Rahmen und andererseits das, was ›mitgebracht‹ wird, als hochdynamisch angesehen werden muss. In Bezug auf Qualifikation lässt sich ausgehend vom Humankapital/Rational-Choice-Ansatz konstatieren, dass sich die Bedeutung von Beständen verändert, wenn ein:e Humankapitalträger:in migriert (vgl. Kogan 2007:11). Problematisch erscheint die Betrachtung deswegen, weil Diskrepanzen der vorhandenen Leistungen und Regelwerke zugunsten der sogenannten Ankunftsgesellschaft vorausgesetzt werden und ›Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Qualifikationen‹ von einer Vielzahl

5 Vgl. Banerjee/Verma (2011:78): »Host country education may be a good way for immigrants to signal their skills and validate previous experience to employers in order to reenter into their previous occupations. Alternatively, immigrants may use post-migration education as a means of changing occupations and starting over if their previous experiences are not valued in the new labor market.«

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

von Faktoren abhängen. Mit der Vorannahme von Diskrepanz wird zudem die Hierarchisierung zwischen ›guten‹ und ›schlechten‹ Bildungsherkunftsstaaten reproduziert, die sich nach nur scheinbar objektivierbaren Kriterien richtet. Dabei werden aber strukturelle Ähnlichkeiten von Bildungssystemen (vgl. Meyer/Schofer 2005 in Bezug auf die weltweit expandierende Hochschulform) ignoriert. Um zu erklären, dass Zugewanderte trotzdem nicht im bildungsbezogenen und beruflichen Sinne als erfolgreich gelten können, müssten ökonomische Ansätze mehrere Faktoren einbeziehen (vgl. zu Determinanten aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht bspw. Shirmohammadi et al. 2019). Humankapital lässt sich nicht in einen Arbeitsplatz übersetzen, selbst wenn in Bildung investiert wurde.

Dass Bildung durchaus unter der Prämisse der individuellen Nutzenmaximierung eingesetzt wird, soll nicht bestritten werden. Im Gegenteil wird im empirischen Teil deutlich, dass die Bildungsteilnehmenden rationale Abwägungen voranstellen, die bestimmten Kalkulationen entsprechen: Etwa wenn es darum geht, Vor- und Nachteile der E-/Immigration abzuwägen, oder ob der Erwerb eines ›deutschen‹ Bildungsabschlusses auf lange Sicht als notwendige Investition erachtet wird. Es stellt sich jedoch die Frage, wie es zu solchen Handlungsprämissen kommt und wie lebensweltliche Erfahrungen in Entscheidungen hineinspielen. Im spezifischen und verbreiteten Zugang der Humankapitaltheorie als Erklärungsmodell einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹ spiegelt sich der machtvolle *Modus der Ökonomisierung* wider. Bildung erscheint vor diesem Hintergrund als eine umfassende notwendige *Optimierungsleistung* (vgl. Uhlendorf 2018), die sich zusätzlich für Zugewanderte als ›Defizitträger:innen‹ verstärkt. Subjektiv lässt sie sich im Glauben an *Meritokratie* als Legitimationsprinzip (vgl. Hadjar 2008, 2015) vorfinden. Ökonomisierung meint hier auch *Rationalisierung* als eine Unterwerfung der Bildung unter das Prinzip des Nutzens: Eine Bildungsteilnahme erscheint lediglich als ›Mittel zum Zweck‹, ein individuelles ›Aufstiegsversprechen‹ einzulösen (bspw. in Form von höherem Einkommen, mehr Ansehen). Diese Zielgerichtetheit bezieht sich nur auf den Zertifikatserwerb, nicht aber auf die freiwillige Teilnahme und das Lernen im Erwachsenenalter. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird deutlich werden, dass die Teilnahme an einem Bildungsprogramm biografisch und nicht rein ökonomischen Kalkülen folgend begründet werden kann und Veränderungen unterliegt.

4.2 Begrenzte Handlungsfähigkeit: Modus der Navigierung

Eine erneute Bildungsteilnahme bewegt sich in einem Spannungsverhältnis bestimmter (unterstützender) Strukturen, Lebenslagen, Vorstellungen und Ressourcen (vgl. Heinz 2011:23), die es erst ermöglichen, so weit zu kommen – sie findet sich als Konglomerat von Handlungen und übergeordnet als *Handlungsfähigkeit*.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Daher ist auch in einigen quantitativen Studien der Begriff der *agency* mittlerweile geläufig (vgl. Cross 1981; Söhn 2016).

Als eine Kritik am Rational-Choice-Ansatz der Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter kann Karen Evans' (2007, 2009)[6] Ansatz der *bounded agency* gesehen werden. Dabei geht es um die Frage von Gestaltungsmöglichkeiten angesichts eines beruflichen Lernimperativs, der zwar stark am Individuum orientiert, aber gleichzeitig dem sozialen Wandel unterzogen ist. Evans setzt dabei an Ulrich Becks und Anthony Giddens' Individualisierungsthese an und koppelt daran die spezifische Rolle des Lernens in der Moderne: »Linking ›learning for a living‹ to wider social purposes goes far beyond individual responsibility.« (Evans 2009:26) Gleichzeitig kritisiert sie die Fokussierung auf das Subjekt, das nicht nach individualistischen Prinzipien handelt, sondern vor dem Hintergrund verschiedener Einflussfaktoren auf individueller und gesellschaftlicher Ebene: Ethnisierte und bildungsbezogene Adressierungen von Herkunft, Geschlecht und Motivation, die in die Bildungsentscheidungen hineinwirken, gehören ebenso dazu wie institutionelle Strukturen und makroökonomische Bedingungen (vgl. Hammer 2019:68).

Zusammen mit Walter R. Heinz entwickelt Evans das Konzept des *Übergangshandelns* als spezifischer Kompetenz im modernen Lebenslauf:

> Es handelt sich um mehr oder minder angemessene Lösungen für die Probleme, die mit dem Bildungsabschluß, der Berufswahl, der Suche nach einem Ausbildungsplatz, der Bewerbung für eine Arbeitsstelle und der Anforderung beginnen. (Heinz 2000:179)

Der Begriff *Agency*, den Evans im Sinne der relationalen Soziologie (vgl. Emirbayer/Mische 1998) fasst, meint eine Bezüglichkeit und ein Verhältnis, das sich im Hinblick auf die Realisation von Bildungsaspiration wandeln kann. Mit dieser gebundenen bzw. begrenzten[7] Handlungsfähigkeit beschreibt Evans Phänomene, mit denen sich Bildungswege durch ungleichheitsrelevante Beschränkungen (wie

6 Evans entwickelt den lebenslaufbasierten Ansatz auch auf Grundlage der Forschung weiter, die sie zusammen mit Walter R. Heinz (1994) zum Vergleich von Ausbildungsverhalten von jugendlichen Schulabgänger:innen in Deutschland und England gemacht hat. In einer qualitativen/quantitativen Untersuchung von Unterstützungsangeboten identifizieren sie unterschiedliche Übergangsorientierungen bzw. Muster, die sich im Spannungsverhältnis von (individualisierter) Aspiration und Ungleichheitskonstellationen zeigen. Übergeordnet stellt sich für die Autor:innen die Frage, wie die Überwindung einer nachschulischen (zwischen Schul- und Berufsbildung angesiedelten) Statuspassage glücken kann: »The extent to which young people succeeded in developing longer term occupational goals depended not only on their past socialisation in family and school, but also to a large degree on the way their identity formation had been linked to challenge and rewarding experience in the passage to employment itself.« (Evans 2009:201)

7 Als eine theoretische Konzeptionierung von Handlungen kann ebenso Herbert Simons *bounded rationality* angeführt werden: »Auch Weiterbildungsentscheidungen sind Entscheidun-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

bspw. Geschlecht) im Zeitverlauf, im sozialen Zusammenhängen und auf Grundlage von Fähigkeiten in einem größeren Zusammenhang institutioneller Gegebenheiten nachzeichnen. Für junge Erwachsene stellt Evans fest, dass durch den *Glauben an Meritokratie* und Leistung das Erwerben von Bildung überlebensnotwendig[8] wird. Auch Risikoabwägungen einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹ migrierter Erwachsener, die potenziell von Anerkennungsdefiziten und Arbeitsmarktausschlüssen bedroht sind, lassen sich dahingehend als *Anpassungsleistung* auf Grundlage von Erfahrungen deuten.

Qualifizierung versteht Evans in einer kontinentaleuropäischen Lesart nicht nur als Zertfikat, sondern als »set of abilities to do certain things rather than being synonymous with ›degree‹ or ›diplomas‹, these partially testifying to the abilities of the holder to do certain things« (Evans 2009:60). Damit wird auf eine erweiterte Wissensbasis rekurriert, die sich auf Grundlage verschiedener Kompetenzbezüge herleiten lässt: ›Wissen‹ enthalte demnach sowohl »stillschweigende als auch explizite Anteile« (Evans 2005:43) und Transferprozesse. Im ›Anerkennungsverfahren‹ oder bei der Aufnahme einer neuen Arbeitsstelle, ließen diese sich nicht einfach abbilden:

> Eine naive Katalogisierung vermeintlich transferierbarer Schlüsselkompetenzen stellt keine seriöse Basis für berufliche Mobilität dar. Selbst ein Transfer von Kompetenzen in nah verwandte berufliche Handlungsfelder ist alles andere als einfach (ebd.:45).

Das Konzept der *bounded agency* besetzt einen ›middle ground‹ zwischen Handlungsdeterminismus (*Humankapital*, ferner auch *kulturelles Kapital*) und Vergesellschaftungsformen, die Evans insbesondere in der reflexiven Moderne verortet (vgl. ebd. 2007). Sie entwickelt eine stark gegenwartsbezogene[9] Perspektive, in die sie Widrigkeiten des Handelns einbezieht:

---

gen, die unter Einfluss von Unsicherheiten und auf Grundlage unvollständiger Informationen getroffen werden.« (Öztürk 2014:66)

8 Vgl. Evans (2009:16, Herv. MP): »[T]hese young adults stressed again and again the importance of individual effort and the need to work for qualifications. As one put it, ›*Qualifications are not only important for the job market. They are generally important to survive*‹. There were strong indications that these young adults generally believed in the idea of a ›meritocracy‹ and that if you ›failed‹ (in terms of obtaining qualifications), then this was probably your own fault and down to a lack of effort and determination.«

9 Vgl. auch Evans et al. (2013:28): »The concept of bounded agency developed in this context sees actions in the contingencies of the present moment as influenced not only by past habits and what people believe to be possible for them in the future but also by subjective perceptions of the structures they have to negotiate, the social landscapes which affect how they act. Bounded agency is socially situated agency, influenced but not determined by environments and emphasising internalised frames of reference as well as external actions.«

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Our expanded concept of agency sees the actors as having a past and imagined future possibilities, both of which guide and shape actions in the present. Actors also have subjective perceptions of the structures they have to negotiate, which affect how they act. Their agency is ›socially situated‹, (Evans 2009:215)

Der Modus der Navigation meint eine spezifische Art, wie sich Menschen als soziale Akteur:innen in einem gesellschaftlichen Raum vor dem Hintergrund mannigfaltiger Erfahrungen bewegen. Mit der Metapher der ›Grenzüberwindung‹ (*border crossing*, vgl. ebd.:218) spielt gleichsam ein übergeordneter Modus in die Konzeptionierung von bildungsbezogenen Handlungen hinein, der bestimmte (begrenzte) Formen von Eigensinn zulässt.

Ein Beispiel der Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit mit expliziter Bezugnahme auf Evans' Ansatz liefern Myra Hamilton und Kolleginnen (2019) mit einer qualitativen Studie, die in Australien durchgeführt wurde. Im Gegensatz zu anderen Ländern des globalen Nordens werden in Australien staatlicherseits keine ausländischen Arbeitskräfte für den Pflegebereich angeworben. Dennoch arbeiten viele neu zugewanderte, im Herkunftsland (höher) qualifizierte Frauen in Pflegeheimen und haben in diesem Rahmen neue Zertifikate erworben. Dabei haben sie unmittelbar nach ihrer Ankunft zunächst im Niedriglohnbereich gearbeitet. Die neue, qualifizierte und regulierte Tätigkeit wird von den Frauen als bedeutsam und erfüllend gewertet. Es zeigt sich eine Aufrechterhaltung der *agency* oder, angesichts erschwerter Arbeitsmarktzugänge, eben eine *bounded agency*, die eine gewisse ökonomische Planungssicherheit und Wertschätzung in Aussicht stellt (vgl. ebd.:16).

Die Neuqualifizierung kann aber auch als *Dequalifizierungsprozess* gelesen werden. Am Beispiel der Pflegerinnen zeigt sich der *Modus der Navigierung* als eine sozialräumliche Bewegung, die partiell durch äußere Strukturen gesteuert wird und zu einer Re-Orientierung führt: Eine Umschulung zur Pflegekraft, trotz des Vorhandenseins einer höheren Qualifikation, erscheint akzeptabel, da erstens der Bedarf an Pflegekräften besteht und zweitens der Zugang zu einer anderen qualifikationsadäquaten Beschäftigung verwehrt bleibt. Eine Neuqualifizierung wird hier zu einer Notwendigkeit, die von den Teilnehmenden positiv gedeutet wird und als eine Anerkennungsressource fungiert. Eine ähnliche Konstellation fand sich zum Zeitpunkt meiner Befragung nicht. Vielmehr war es den Befragten erstens möglich, bestimmte Qualifikationen durch kompensatorische Angebote anzugleichen. Zweitens war auch die Möglichkeit der Einstufung bestimmter Abschlüsse als ›gleichwertig‹ gegeben. Drittens wurde zu dem Zeitpunkt in Deutschland explizit angeworben, d.h., dass staatlichen Programmen eine vorgelagerte Rolle zukommt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

4.3 Kulturelles Kapital: Modus der Habitualisierung

Eines der wichtigsten theoretischen Bezugssysteme für die Betrachtung ausländischer Bildungs- und Berufsabschlüsse und ihrer Inhaber:innen bildet Bourdieus Ansatz, wobei das Konzept des *kulturellen Kapitals* nicht inhärent auf Phänomene der Migration ausgerichtet ist (vgl. Schittenhelm 2018:2627f.). Im Folgenden wird die Rezeption von Bourdieus *Kapitaltheorie* innerhalb der bestehenden Forschung situiert.

Das *kulturelle Kapital* ist Grenze und Begrenzung zugleich (vgl. Bourdieu 1987:456). Am Beispiel von Manager:innen, Ärzt:innen und anderen Professionsinhaber:innen verdeutlichen Arnd-Michael Nohl und seine Kolleg:innen (2010, 2014), wie dieses Prinzip bei im Ausland Qualifizierten im Zusammenhang mit globalisierter Ungleichheit (vgl. Weiß 2017) wirkt. Die ›Abqualifizierung‹ (vgl. Erel 2012) von hochqualifizierten Immigrant:innen verortet der Forschungszusammenhang *Kulturelles Kapital in der Migration*[10] im Spannungsverhältnis von ›agency and control‹ (vgl. Nohl et al. 2014). Dabei stellen die Forscher:innen fest, dass die

> Arbeitsmarkintegration von hochqualifizierten MigrantInnen nicht nur von ihrer Bildung, von rechtlicher und sozialer Exklusion […] und von den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes bestimmt [wird], sondern auch von ihren familiären bzw. sonstigen partnerschaftlichen Lebensformen (Nohl et al. 2010:29).

Nohl et al. identifizieren auf Grundlage eines umfassenden Datenmaterials fünf Typen der biografischen Orientierung,[11] zu denen u.a. die Hoffnung auf Verbesserung zählt. Zu denken ist diese *Ameliorationsorientierung* nicht allein hinsichtlich einer (individuellen) ökonomischen Verbesserung‹, sondern als Aussicht auf einen höheren Lebensstandard, der ebenfalls das Sicherheitsempfinden oder die Absicherung der Familie umfasst (vgl. Pusch 2010:294).

Ausgehend von der Erforschung des *kulturellen Kapitals in der Migration*, zu fassen in seinen unterschiedlichen Aggregatzuständen des *inkorporierten*, *symbolischen* und *institutionalisierten Kapitals* (vgl. Bourdieu 1983), entwickeln die Forscher:innen ein komplexes Wechselspiel: von verschiedenen Orientierungen, biografischen Phasen, Anforderungen und Eingebundenheiten – hier des Bildungssystems und

10 Im Zeitraum 2004 bis 2010 untersuchten die Forscher:innen Migrant:innen in Kanada, Deutschland, Großbritannien sowie der Türkei und führten über 200 narrative Interviews mit ›Hochqualifizierten‹ (unter anderem: Ingenieur:innen, Ärzt:innen, Wirtschaftswissenschaftler:innen und Jurist:innen), die (nicht) qualifikationsadäquat in den Aufnahmeländern beschäftigt waren.

11 Die Autor:innen unterscheiden: »partnerschaftliche Orientierung (1), Ameliorationsorientierung (2), Qualifikationsorientierung (3), Asylsuche (4) und die ein gewisses Fernweh implizierende Explorationsorientierung (5)« (Nohl et al. 2010:71).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Arbeitsmarkts – sowie damit verbundenen Exklusionen, bspw. rechtlichen Zugängen (vgl. Nohl et al. 2010:72). Diese haben eine zeitliche Dimension: Geflüchtete[12] befinden sich, je nach Aufenthaltsstatus, in enorm langen Phasen, in denen sie keine Zugänge zum Arbeitsmarkt oder dem Bildungssystem haben. Arbeitgeber:innen und staatliche Arbeitsmarktakteur:innen antizipieren, dass das akademische Wissen in dieser Zeit an ›Wert‹ verliert (vgl. Nohl et al. 2014:88). In der komplexen Matrix wirkt *symbolische Gewalt* (als subtile und normalisierte Form der Diskriminierung, vgl. Bagelman 2010:235; vgl. kritisch zum Begriff: Nungesser 2017) und es kommt zu Kämpfen, die darauf hindeuten, dass die Legitimität des erworbenen *kulturellen Kapitals* immer wieder zur Disposition steht. In diesem Sinne konstituiert sich Qualifikation als Resultat eines ungleichen Kampfes um Deutungshoheit.

Zum erweiterten *kulturellen Kapital* gehören implizites und explizites Wissen um staatliche Regulationen, soziale Beziehungen und persistente ethnisierte Zuschreibungen. Zur besseren Illustration: Alltägliche Diskriminierung und ethnische Askriptionen zeigen sich auch nach einem erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt, wenn eine ›türkische‹ Ärztin mit der Erwartung konfrontiert wird, vorwiegend türkischsprachige Patient:innen zu versorgen (vgl. Nohl et al. 2014:197). Wird diese Askription angenommen, ließe sich sagen, dass es sich dabei um eine Wendung handelt, die nicht allein auf beruflichen Ressourcen oder eben *institutionalisiertem kulturellen Kapital* gründet (vgl. Erel 2010:654). Dadurch konstituieren sich Felder, die ›migrationsspezifisch‹ ausgerichtet und Grundlage von Ökonomien sind (vgl. Kontos 2005). Die Ärztin wird einer ›ethnischen Nische‹ (vgl. Ceylan 2006:59) zugewiesen und erfährt (durch die fremdbestimmte Zuweisung) eine Diskreditierung, der ›deutsche‹ Ärzt:innen nicht ausgesetzt sind (vgl. Nohl 2010:157).

Die Bestimmung des kulturellen Kapitals ist in einem Kräfteverhältnis anzusiedeln: *zwischen symbolischen Kämpfen um berufliche Anerkennung und dem Zugang zu staatlichen Institutionen* (vgl. Nohl et al. 2014:15). Speziell für den deutschen Kontext identifizieren die Forscher:innen eine Herabstufung oder Dequalifizierung

12 Auch Emilia Piętka-Nykaza (2015) untersucht, wie die berufliche Aspiration geflüchteter Ärzt:innen und Lehrer:innen diese Antizipation seitens staatlicher Organe (im Vereinigten Königreich) überdauert und wie die Dimensionen Alter, Elternschaft, Geschlecht und Einreisezeitpunkt damit interagieren. Sie benennt unterschiedliche Strategien, die von den Befragten verfolgt werden, um mit dem Spannungsverhältnis eigener Wünsche und auferlegter Grenzen umzugehen, die sich mit *Akzeptanz*, *Kompromiss* und *Resignation* übersetzen lassen. Der Zeitraum des Aufenthalts ist für den persönlichen Umgangs enorm wichtig. Wurden Bildungsmaßnahmen absolviert, gelangten die Teilnehmenden selbst zur Einsicht, dass Angleichungen notwendig sind. Neben der Stärkung des Selbstwertgefühls wurden in den Kursen ebenso Netzwerke geknüpft und Grenzen erkannt: So sah eine 45-jährige Teilnehmerin angesichts ihres Alters keine realistische Chance mehr, tatsächlich in ihrem medizinischen Spezialisierungsgebiet zu arbeiten.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

des *cultural credit* (ebd.:218ff.). Gemeint ist ein Vertrauensvorschuss, der von Zugewanderten (nicht) genutzt werden kann, um bereits erworbenes Kapital in eine qualifikationsadäquate Stelle zu transformieren: Durch Anerkennungsverfahren in Deutschland entsteht eher ein *Misskredit*, der sich durch die Form der Mobilität und weitere erfahrene Grenzen zuspitzt und in konkrete Abwertung übersetzen lässt. Dabei bleibt dieser *(Miss-)Kredit*,[13] über den Zugänge zum Arbeitsmarkt maßgeblich moderiert werden, eine Blackbox. Es handelt sich um das administrative und biografische (Wieder- und Anders-)Erleben, das die Autor:innen als *multiple Statuspassagen* fassen. Das ›Multiple‹ zeichnet sich durch die Wiederholung eines Bildungsabschnittes sowie durch symbolische und strukturelle Ausschlüsse aus (vgl. Kapitel 2.6.1).

Das *kulturelle Kapital* sollte nicht isoliert von anderen Kapitalformen betrachtet werden. Vielmehr stellen die zusammenhängenden Kapitalformen eine *symbolische Ordnung* und als Herrschaftsform dar. Emre Arslan identifiziert zwei Arten der symbolischen Herrschaft: erstens die Legitimationsarbeit, die soziale Ordnung entstehen lässt; zweitens die Produktionsorte der Ordnung wie Religion, Schule und Medien als metaphorische »Symbolmaschinen« (Arslan 2016:18). Als Metaebene der Kapitalien im Spannungsfeld von Praxis und Feld kommt dem *symbolischen Kapital* damit die Rolle einer paradoxen Erscheinung zu: Es »ist gerade dann wirksam, wenn die materiellen Machtstrukturen dahinter unsichtbar bleiben« (ebd.:27). Im *symbolischen Kapital* verdichten sich andere Kapitalformen »im Rahmen gesellschaftlicher Anerkennung jene[r] Leistungen, die eine Person im Feld der Ökonomie, der sozialen Beziehungen und der erworbenen Qualifikation aufzuweisen hat« (Yağdı 2018:33).

Im Zusammentreffen verschiedener ungleichheitsrelevanter Kategorien, die diese Symbolmaschine hervorbringt, und die sich prozessual zur Lebensgeschichte verhalten, werden in Statuspassagen neue Positionierungen produziert und alte reproduziert. Dabei kommt der *Habitualisierung* (vgl. Schittenhelm 2005) als hartnäckig wirkender Sozialisation im Beruf eine Rolle zu, die durch die Migration herausgefordert wird: Wenn eine Ingenieurin aus Syrien nach Deutschland migriert, bleibt sie vielleicht vom Selbstverständnis und ihrem Wissensstand her Ingenieurin, sie erfährt aber spezifische Anerkennungsdefizite entlang der Hierarchisierung von Staaten. Mit der Migration – und ihren aufenthaltsrechtlichen, berufsbezogenen und global ungleichen Gegebenheiten – erscheint eine

13 Nohl et al. entwickeln die Bestimmung des Kredits (im Zusammenspiel von *Akkreditierung* und *Reakkreditierung* von Bildungsabschlüssen) im Ländervergleich: Ein in Kanada lebender (vormaliger) Manager, der nicht über das ›harte Zertifikat‹ verfügt, erhält über das Punktesystem einen Vertrauensvorschuss und muss diesen praktisch und durch erneutes Lernen innerhalb einer restriktiven Arbeitsmarktzugang bestätigen (vgl. Henkelmann 2010:111; Nohl 2010:154ff.).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Re-Aktualisierung von Kompetenzen und eine Wiederholung der Statuspassage notwendig. Es geht dabei nicht um eine berufliche Umorientierung, sondern um die (Wieder-)Herstellung einer zuvor abgesprochenen Zugehörigkeit zum Beruf.

Der *Habitus* erscheint als deterministisch (vgl. Evans 2009; kritisch: Yaĝdı 2019:40),[14] denn Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sind träge (vgl. Bourdieu 1993:116; Heinemann 2014:59) und verändern sich nur langsam. Die Trägheit bzw. Stabilität (der *Hysteresis*-Effekt) macht den *Habitus* einerseits beobachtbar und andererseits von einer ›objektivierten Klasse‹ (bspw. Titel, Stellung) unterscheidbar.[15] Şükrü Erhan Bağcı (2019) exemplifiziert die Stabilität anhand struktureller und biografischer Verhinderungen von Bildung und Erwerbsarbeit in Deutschland und der Türkei: Verschiedene Erfahrungen vor und nach der E-/Immigration tragen zu einer (Nicht-)Beteiligung an Bildung im Erwachsenenalter (z.B. einem Deutschkurs) bei. Das heißt aber nicht, dass sich Bildungsentscheidungen verallgemeinern oder vorherbestimmen lassen. Wie und ob ein Bildungsangebot besucht wird, hängt auch von den Lebensumständen und sonstigen Anforderungen ab. Zusammen mit den Erfahrungen prägen sie lediglich die *Disposition*, ob Bildung in Anspruch genommen wird oder nicht. Ferner spielt auch das Passungsverhältnis der Bildungseinrichtung bspw. hinsichtlich der Adressierung von Zielgruppen eine wichtige Rolle. (vgl. Heinemann 2014 in Bezug auf den Besuch von VHS-Kursen von Frauen ›mit Migrationshintergrund‹)

Durch den *Modus der Habitualisierung* erscheint die Zugehörigkeit, die innerhalb eines Qualifikationskontextes in einem anderen Staat erworben wurde, als Kontinuum, das dann erschüttert wird, wenn es in einem anderen Kontext zu einer Verschiebung (durch Nicht-Anerkennung) kommt (vgl. Bağcı 2019). Mit einer Teilnahme an einem Bildungsprogramm kann diese Verschiebung sowohl verstärkt, verdeutlicht als auch aufgefangen werden.

---

14 Auch von Evans (2009:200) wird die Trägheit der Orientierungen, wie sie bei Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) vorzufinden ist, kritisch betrachtet. Einige Studien, die sich mit Bildungsaufstiegen eher prekarisierter und marginalisierter Milieus befassen, reagieren auf diese Kritik insbesondere mit Verweis auf Bourdieus Schrift *Ein soziologischer Selbstversuch* (vgl. El-Mafaalani 2012:89f.). Bourdieu analysiert seine eigene Rolle als ›Bildungsaufsteiger‹ innerhalb des stark von Macht durchwobenen Raums der französischen Bildungslandschaft, in der sich die Regel in der Ausnahme zeigt.

15 Wegweisend ist hier die Annahme der Emergenz und nicht bloß der Kumulation: »Es ist vielmehr der Habitus, der in der ursprünglichen synthetischen Einheit eines Erzeugungsprinzips die Gesamtheit der *Determinierungseffekte* zusammenfaßt, die sich vermittels der materiellen Lebensbedingungen durchsetzen, deren Einfluß dann mit den Jahren immer stärker durch Bildung und Information entschärft wird. Der Habitus […] bildet die *inkorporierte Klasse*.« (Bourdieu 1987:686, kursiv i.O.)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

4.4 Wertschätzung durch Bildungsteilnahme: Modus der Anerkennung

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

Danuta Wajsprych zeigt für sogenannte nicht traditionale Studierende[16] in Polen, dass ein Hochschulabschluss maßgeblich zur »Wiederherstellung verlorenen Selbstvertrauens« (Wajsprych 2016:370) dienen kann. Dieses Selbstvertrauen lässt sich ebenso für Menschen beobachten, deren soziale Mobilität durch die räumliche Bewegung negativ beeinflusst wird: Eine erneute Bildungsteilnahme ist, wie das Beispiel aus der *bounded-agency*-Forschung zeigt, besser als die (soziale und rechtliche) Nicht-Anerkennung ausländischer Qualifikationen. An dieser Stelle tritt ein Unterscheidungsmoment zutage, das erstens verschiedene Arten von Mobilität sichtbar werden lässt und zweitens die Implikation der Bildung auf einen Prüfstand stellt, die sich nicht in eine Richtung (bspw. besser/höher oder schlechter/geringer) übersetzen lässt. Sprung bezeichnet ›Weiterbildung‹ (hier ausgehend von einem formalisierten Angebot, das auf einen nicht lizensierten Beruf hinausläuft) in Anlehnung an Honneth, Bourdieu und die rassismuskritische Migrations- und Bildungsforschung als *Anerkennungskontext* und *Anerkennungshandeln* (vgl. Sprung 2011:262), in denen Anpassungsleistungen in einem Spektrum zwischen Eigensinn und Konformität angesiedelt werden können (ebd.:228). Dabei geht es vor allem um den Aspekt der *Wertschätzung*: Der Teilnahme an einem spezifischen Bildungsangebot geht die Verwehrung von Anerkennung der ›ausländischen‹ Qualifikation voraus, die mit der *rechtlichen Anerkennung* (vgl. Kapitel 3.5) bzw. ihrer Missachtung nur bedingt kompensiert wird.[17] Aus diesem Zusammenspiel ergeben sich für Migrant:innen spezifische Ein- und Ausschlüsse, die im Kontext eines wohlfahrts-

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

staatlichen, aber stratifizierten ausgerichteten Nationalstaats Handeln begrenzen, aber Partizipation[18] durch Bildung prinzipiell in Aussicht stellen.

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

4.5 Lebenslanges Lernen: Modus der Entgrenzung

Lebenslanges Lernen stellt auf der einen Seite ein bildungspolitisch motiviertes Programm dar, das in seinem Entstehungszusammenhang zu betrachten ist und über technische Aspekte des Lernens hinausgeht. Auf der anderen Seite findet sich die pädagogische/erziehungswissenschaftliche Konzeptionierung[20] in einem erweiterten Kompetenzbegriff wieder (vgl. Herzberg/Truschkat 2009:111). Erfahrung ist Lernen, und Biografie ist, als Prozess gedacht, dahingehend die Kumulation des Selbstverhältnisses, mit dem Menschen mit der Welt in Beziehung stehen. Lebenslanges Lernen als Notwendigkeit und Bereitschaft lässt sich als internalisierte gesellschaftliche Anforderung sehen: Weiterbildungsanforderungen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998) sind so nur ein Teil einer umfassenderen Programmatik. Worauf bezieht sich diese Programmatik?

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

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

---

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Dieses Spannungsverhältnis lässt sich als *Exklusion/Inklusion* konzeptualisieren, das mit Umbrüchen auf dem Arbeitsmarkt einhergeht und im Hinblick auf sozialstrukturelle Wendepunkte *soziale Ungleichheit* der Ressourcenausstattung konstituiert (vgl. Kronauer 2010:11). Aus der Warte der *Differenz* werden die Positionierungen und Gruppenzugehörigkeiten neu verhandelt. Diese können in einen *Optimierungsdruck* münden, der insbesondere in der Migration (und unter besonderer Berücksichtigung ihrer Umstände) zur Annahme verleitet, ›(noch) mehr leisten zu müssen‹. Untersucht wurde Optimierungshandeln in der Migration von der Forschungsgruppe des Projekts *Aporien der Perfektionierung in der beschleunigten Moderne*. Es handelt sich den Autor:innen zufolge um *Mechanismen der Anpassung* (vgl. King et al. 2014:283). ›Bildungsinvestitionen‹ sind dabei konstitutiv für die Bemessung von Leistungen und Erfolgen, und mit Bezugnahme darauf lässt sich das meritokratische Prinzip individuell wie gesellschaftlich begründen.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens lässt sich nicht trennen von der individuellen Aufrechterhaltung und individualisierten Anrufung einer ›employability‹ (vgl. kritisch dazu Kondrup 2015:168) und neueren Positionierungen wie ›Bildungsleistungsträger:innen‹, die durch Migration/Mobilität anders[21] verhandelt werden. Hier, so lässt sich konstatieren, kommt es zu neuen Formen der *Entgrenzung*,[22] die Möglichkeiten, an Bildung teilzunehmen oder keine rechtlichen Hürden zu befürchten, in Aussicht stellen. Die ›employability‹ umfasst aber eben nicht nur einen Aspekt einer Person (bspw. die objektivierte Qualifikation), sondern über die Sphäre der Arbeit und der Bildung hinausgehend: das akzentfreie Sprechen, Wissen über informelle Regeln innerhalb verschiedener Kontexte, die Abwesenheit von Betreuungsverpflichtungen, die Bereitschaft, auch in der Freizeit zu lernen usw.

Zu dem anglo-amerikanischen Strang der Bildungsforschung mit transnationaler Perspektive auf Lebenslanges Lernen und sozialer Gerechtigkeit gehört auch die Einordnung von individueller Ermächtigung in der Diaspora (vgl. Hall 1990).[23]

---

21 Paradebeispiele sind Figuren, in denen berufliche und bildungsbezogene Positionierungen auf ethnisierte und nationalstaatlich gefasste Arrangements treffen, z.B. ›indische IT-Fachkräfte‹.

22 »Entgrenzung kann […] allgemein als sozialer Prozeß definiert werden, in dem unter bestimmten historischen Bedingungen entstandene soziale Strukturen der regulierenden Begrenzung von sozialen Vorgängen ganz oder partiell erodieren bzw. bewußt aufgelöst werden. Folge ist zumindest vorübergehend eine Phase der Öffnung gesellschaftlicher Möglichkeiten mit neuen Chancen und Risiken für Betroffene. Deren soziale Verteilung ist jedoch in der Regel ungleich, so daß meist Gruppen von ›Gewinnern‹ und ›Verlierern‹ entstehen. Eine solche Entgrenzung gesellschaftlicher Strukturen vollzieht sich in verschiedenen sozialen Dimensionen: Zeit, Raum, eingesetzte Technik, Sozialorganisation, Tätigkeitsinhalt, Motivation und Sinn usw.« (Voß 1998:474)

23 So forschte bspw. Mary V. Alfred (2003) zu Bildungsprozessen von Frauen aus den British West Indies in den USA und Shan (2009, 2013, 2014) zu chinesischen Ingenieurinnen, die in Kanada an Umschulungen und Anpassungslehrgängen teilnehmen. Der Forschungsstrang wird

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Hier zeigen sich Potenziale der Weiterbildung bei schwer zu erreichenden Gruppen (bspw. erwerbslosen neuzugewanderten Frauen) sowie Probleme der *policy*, die für ein umfassenderes *Zertifikatsregime* steht und neue gruppenspezifische Ausschlüsse produziert. Die Teilnahme an Bildungsangeboten ist nicht per se als positiv zu bewerten, wie Roxana Ng und Hongxia Shan (2010) feststellen. So sind vermeintlich neutrale Programme, deren Teilnahme die Abwertung des ausländischen Abschlusses vorausgeht, verbunden mit rassifizierten und vergeschlechtlichten Hierarchisierungen, die ebenso mit den Dimensionen Alter und Familienaufgaben korrespondieren. Die im Ausland qualifizierten Teilnehmerinnen adaptieren quasi die Idee des *Lebenslangen Lernens* als einzig legitimen Weg aus qualifikationsinadäquaten Jobs, die sie zuvor angenommen hatten, um ihre weniger qualifizierten, arbeitenden Ehemänner zu unterstützen (vgl. ebd.:182). Der *Modus der Entgrenzung* zeigt sich z.B. als eine Anrufung, die zu einer bestimmten Zeit aktualisiert und biografisch verarbeitet wird. Die Frauen tragen die Verantwortung der Unterstützung von qualifikationsbezogenen Bildungswegen anderer und müssen darüber hinaus für sich selbst und ihr Qualifikationsniveau, das ihnen an anderer Stelle aberkannt wurde, Sorge tragen.

4.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde eine erneute Bildungsteilnahme von erwachsenen Zugewanderten vor dem Hintergrund unterschiedlicher, teilweise aufeinander bezugnehmender Konzeptionierungen eruiert. Diesen Konzeptionierungen liegen unterschiedliche Handlungsprämissen zugrunde, die nun noch einmal kurz resümiert werden sollen.

Eine erneute Bildungsteilnahme erscheint im Sinne der Humankapital-Ansätze als kalkuliert. Doch gründet diese ›Kalkulation‹ nicht auf einer umfassenden Informiertheit und dem Ziel, in jedem Fall eine wirtschaftliche Besserstellung zu erlangen, sondern auf der Einlösung gesellschaftlicher Anforderungen einerseits und restringierter Aspirationen andererseits, wie der Lebenslauf-Ansatz der *bounded agency* aufzeigt. Die Bildungsteilnahme erscheint in dieser Konzeptionierung auch als notwendig, da Ungleichheiten zwischen Staaten und Abschlüssen, in denen sie erlangt wurden, vorausgesetzt werden. Diese Voraussetzung kann als Rahmen oder Begrenzung verstanden werden, denen gegenüber sich Menschen bildungsaktiv verhalten.

In Anlehnung an Bourdieu sind Bildungswege, unter der Berücksichtigung von Ungleichheitsverhältnissen, habitualisiert: Eine Nicht-Anerkennung vorausgegan-

in deutschsprachigen Studien bislang leider kaum rezipiert. Eine Ausnahme ist ein früher Beitrag von Chisholm (2010) sowie ein Sonderheft von Morrice, Shan und Sprung (2017).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

gener Qualifikationen kann mit sehr einschneidenden Abwertungserfahrungen einhergehen, die darauf schließen lassen, dass sich ein ›Mehr an Bildung‹ nicht zwangsläufig in die Einlösung einer übergeordneten beruflichen Zugehörigkeitserfahrung übersetzen lässt. Eine erneute Bildungsteilnahme ist hier notwendig und ferner erzwungen, da der Bildungsstatus über Grenzen hinweg auf Basis von Macht zu- oder abgesprochen wird.

Anerkennungstheoretisch kann eine erneute Bildungsteilnahme als Reaktion auf ungleichheitsrelevante Ressourcenverteilungen angesichts beschränkter Partizipation gesehen werden. Eine erneute Bildungsteilnahme baut zwar auf Ungleichheiten auf, ermöglicht aber auch Teilhabe. Im Sinne des theoretisch zu fassenden *Lebenslangen Lernens* handelt es sich bei einer erneuten Bildungsteilnahme um den Ausdruck eines grundlegenderen Wandels, der prinzipiell nicht nach Status differenziert, sondern alle und verschiedene Teilbereiche betreffen kann.

Die in diesem Kapitel diskutierten Theorien dienen im Folgenden nicht als erschöpfende Erklärungsmodelle (Modi) einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹. Sie zeigen jedoch bestimmte mögliche Fluchtpunkte für die Erforschung des Phänomens auf – insbesondere vor dem Hintergrund, ›ausländischer‹ Qualifikationen, die in unterschiedlicher Weise problematisiert werden können. Im Folgenden gehe ich nicht davon aus, dass sich diese Modi in ›Reinform‹ wiederfinden, zumal es bei soziologischen Erklärungsmodellen nicht um die Beschreibung von Handlungen realer Menschen, sondern um die Ergründung sozialer Wirkungszusammenhänge geht. Die in diesem Kapitel vorgestellten Ansätze dienen zusammen mit den statischen Befunden (Kapitel 3) als Ausschnitte des Repertoires vorhandenen Wissens und weiterführende Annäherung an den untersuchten Gegenstand.

Im nächsten Kapitel möchte ich den Gegenstand aus dem Blickwinkel meiner eigenen Forschung weiterverfolgen. Dazu bedarf es einer Annäherung, die es erlaubt, Raum für Theorien zu schaffen. Vor dem empirischen Teil der Arbeit expliziert daher das nun folgende Kapitel die methodische Vorgehensweise dieser Studie. Die Erhebung von Daten ist eng gekoppelt an den Prozess der Erschließung des Feldes, in dem die Forschung durchgeführt wurde. Insofern handelt es sich nicht bloß um eine Darstellung oder Reproduktion methodischer Instrumente, sondern um die Reflexion des Gesamtzusammenhangs der Entstehung von Daten, die notwendig ist, bevor ich mich der eigentlichen Empirie in den Kapiteln 6 und 7 zuwende.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

5. Methodisches Vorgehen und Erschließung des empirischen Feldes

> »It is a commonplace that all narration is selective, and hence incomplete to the events it would represent.«
> *(Collins 2005:249)*

Um die Frage zu beantworten, wie Qualifizierte mit Migrationserfahrung zu einer ›erneuten Bildungsteilnahme‹ kommen und wie dieser Weg vor dem Hintergrund des biografischen Erlebens zu deuten ist, wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang gewählt. In den Jahren 2016 bis 2018 habe ich 27 Interviews mit bildungsaktiven Zugewanderten geführt. In diesem Kapitel wird erklärt, wie sich der Zugang zum Feld, in dem die Interviewten bildungsaktiv waren, gestaltet. Auswahlprozesse und die Entwicklung der Fragestellung stehen dabei in einem engen Verhältnis zur Methodologie.

Das Vorgehen wird dabei von *Ko-Konstruktionen*[1] begleitet: Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung gestalten sich reflexiv-iterativ und bilden »fortwährend aufeinander verweisende und verwiesene Prozesse« (Strübing et al. 2018). Die Forschungspraxis wird zunächst innerhalb des übergeordneten Projektkontextes (Kapitel 5.1) begründet. Im zweiten Schritt (5.2) umreiße ich das Feld der ›Erwachsenen-/Weiterbildung‹ auf Grundlage von Gesprächen, die ich mit Vertreter:innen aus diesem Bereich geführt habe. Zu der Forschungsmethode, die mit offenen Interviews einhergeht, gehört ebenso die Auseinandersetzung mit sensiblen Daten (5.3). Für die Auswertung (5.4) steht ein biografietheoretisches Vorgehen im Zentrum, das durch Ansätze, die Positionierungen inner- und außerhalb der Interviews in den Blick nehmen, erweitert wird.

1 Dausien (2004) benennt drei Kontexte, die in der biografisch orientierten Interviewerhebung zum Tragen kommen: die *Biografie* bzw. deren Erzählen in Abgrenzung zum enger gefassten Lebenslauf, die *Interaktion* im Interview (auch hinsichtlich von Machtverhältnissen) und *Präsentationsmöglichkeiten* innerhalb dessen, was die Autorin als »kulturelle Muster und soziale Regeln« (ebd.:322) bezeichnet. Ein für die Befragten meiner Studie übergreifendes *kulturelles Muster* ist die Teilnahme an einer berufsbezogenen Bildungsstation, die nach einer bereits im Ausland abgeschlossenen Ausbildung absolviert wird.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

5.1 Begründung der Forschungspraxis

Am Anfang der Untersuchung stand die Frage, wer überhaupt befragt werden soll. Als Aufhänger des Projekts *Grenzüberschreitende Bildungsverläufe* diente eine fiktive Figur, die sehr prototypisch und naheliegend wirkte: eine Frau, die in Syrien studiert und dort einige Jahre als Lehrerin gearbeitet hat, infolge der kriegerischen Auseinandersetzung mit Ende zwanzig nach Deutschland flieht, Asyl erhält und dann über eine staatlich geförderte Bildungsmaßnahme zur Erzieherin umschult.[2] Dass sich dieser ›eine‹ Bildungsverlauf nicht wiederfindet, hatte mit den tatsächlichen Gegebenheiten zu tun: Zu jener Zeit befanden sich Geflüchtete, wenn überhaupt, in anderen Maßnahmen und nicht zwangsläufig in Umschulungen. Allerdings fanden sich andere Qualifikationshintergründe und Formen der Bildungsteilnahme.

An der Schnittstelle von Biografie und institutionellem Kontext, in dem Zugewanderte in Bildung navigieren, konstituieren sich das *soziale Feld* und unterschiedliche *Relationierungen* des Komplexes ›Migration–Qualifikation/Bildung–Arbeit‹. Dieses Feld ist das der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. Die Teilnahme an einem nachschulischen Angebot ist jedoch nur eine kleine Etappe eines längeren Wegs, der bereits auf sich genommen wurde. Daher müssen vorgelagerte Deutungen rekonstruiert werden, die Aufschlüsse über Positionierungen im späteren Leben geben.

Eine phänomenologische Betrachtung der Erfahrung einer (erneuten) Bildungsteilnahme in der Migration rückt den biografischen Bildungsverlauf in den Mittelpunkt, wobei dieser institutionell in die Gegenwart eingebettet ist. Auf diese Weise lässt sich erklären, wie nach Deutschland Immigrierte Prozesse erfahren, die einerseits neue Entwicklungsmöglichen bieten, andererseits aber

2 Eine ›syrische Lehrerin‹, die zu einer ›deutschen Erzieherin‹ umschult, findet sich im Sample nicht, was mit dem Angebot an Fort- und Weiterbildungen zum Zeitpunkt der Erhebung tun hat. Die Figur regt jedoch zum Nachdenken an: So könnte es sich um eine Geflüchtete mit gesichertem Aufenthaltsstatus handeln, die an einem Bildungsangebot teilnimmt; eine jungen Frau, die kontinuierlich in sog. feminisierten Bereichen arbeitet; eine Lehrerin, die für eine pädagogisch anders gelagerte Arbeit qualifiziert wird und im Verlauf ihrer gesamten Berufsbiografie auf unterschiedliche Anforderungen trifft usw. Auf verschiedenen Ebenen vor und nach der Migration ließen sich Problemlagen dieser Figur neu verhandeln: auf individueller Ebene bspw. bildungsbezogene und berufliche Bewegung vor dem eigenen Bildungshintergrund oder in Bezug auf nationalstaatliche Räume; organisational ist die Einbindung in spezifische Lernkontexte interessant sowie der Kontakt mit staatlichen Akteur:innen, von BAMF bis Jobcenter; Diskurse geben ebenfalls Richtungen vor, z.B. dass Lehrer:innen in Deutschland grammatikalisch perfektes, akzentfreies Deutsch zu sprechen haben, oder dass gerade eben händeringend Erzieher:innen gesucht werden. Sie wird zu einer *Sozialfigur einer Reisenden* (vgl. Mau 2021:22), die sich innerhalb eines dichten Netzes von Bestimmungen und Anforderungen bewegt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

auch beschränken. Subjekte sind durch Recht, Nahumfeld, Bildung, Arbeit, Organisationen und Diskurse gesellschaftlich eingebunden. Je nach Blickwinkel und Verzahnung dieser Bereiche entstehen neue Schnittstellen, die auf Probleme Migrierender hinweisen können, aber auch darüber hinaus Wirkungsweisen von Qualifizierung allgemein benennen. Bei der Betrachtung dieser Schnittstellen sollte die Handlungs*fähigkeit* als *dialogisch hergestellter Prozess* (vgl. Emirbayer/Mische 1998:974) im Vordergrund stehen: Ein realer Mensch[3] interagiert in und mit den Kontexten. Und bei diesen Interaktionen kommt es immer wieder zu Verschiebungen (vgl. Vigh 2010:420): Bedarfe, Gesetze, Anforderungen und selbst Diskurse verändern sich, wenn auch meist langsam. Gemeinsam konstituieren sie einen wichtigen Teil des Feldes.

5.2 Feld und Fallauswahl

›Weiterbildung/Erwachsenenbildung‹ ist ein Feld »verschwimmender Grenzen« (Holzer 2017:45): Offenheit, Unabgeschlossenheit und die »*Vieldeutigkeit* einer sozialen Realität« (Kade et al. 2007:12, kursiv i.O.) bestimmen es. Jochen Kade und seine Kolleg:innen beziehen sich dabei auf die Genese verschiedener Bezugssysteme der Erwachsenenbildung – ihrer Professionalisierung, der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihr sowie der Bildungspraxis. Darin spiegelt sich die Diversität der Bildungsarten, der beteiligten Akteur:innen, der *Gesellschaftsbilder* der Teilnehmenden (vgl. Bremer et al. 2015) und der vor- und nachgelagerten Politiken wider. Wie geht also eine Außenstehende angesichts dieser Vieldeutigkeit vor? Die Suche nach dem Feld startete bei den Bildungsangeboten und ihren Teilnehmenden. Als vermittelnde und informierende Instanzen wurden zunächst Praktiker:innen aus dem Bereich befragt.

3 Norbert Elias illustriert mit der Parabel der ›denkenden (und sehenden) Statue‹ (Elias 1999:130ff.) ein vorherrschendes Bild, das den vielfältigen Beziehungsgeflechten, in die Menschen eingebunden sind, stark entgegengesetzt ist: Die Statue ist unveränderlich, unbeweglich und allein, sodass es letztendlich unbegreiflich bleibt, was tatsächlich vor sich geht, da sie nur ihre eigenen Erfahrungen kennt. Sie zeichnet nicht durch Interaktionen aus, die Wahrnehmung mitgestalten, sondern nur durch das Potenzial der Übertragbarkeit verschiedener Projektionen, wie beispielhaft anhand der›syrischen Lehrerin‹illustriert. Wenngleich ich keine stringente figurations- oder prozess-soziologische Herangehensweise in Anlehnung an Elias gewählt habe, so sind doch die Gedanken vieler im Folgenden zitierter Sozialforscher:innen davon inspiriert (vgl. Rosenthal 2012; Bogner/Rosenthal 2017).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Feldzugang

Der Zugang zum Feld erfolgte zu großen Teilen über Hochschulen, Bildungsträger und Beratungsstellen an unterschiedlichen Standorten.[4] Leitfadengestützte Gespräche mit Mitarbeiter:innen staatlicher wie freier Beratungsstellen und Bildungsträger dienten dazu, die Arbeit an den jeweiligen Schnittstellen besser zu verstehen. Dabei ging es um die Art der Adressierung (an wen richtet sich welches Angebot?), die bereits erlangte Qualifizierung (was ›bringen‹ die Teilnehmer:innen mit?), die Inhalte möglicher Angebote (was wird wo und wie vermittelt?) sowie die Ziele des Bildungsangebots. Die Gespräche schafften zudem einen Überblick und halfen bei der gezielten Suche nach Vertreter:innen weiterer Instanzen (wie z.B. Jobcenter, Agentur für Arbeit und Förderstiftungen). So ergab sich eine zeitlich und räumlich begrenzt gesättigte Systematik[5] entlang von Beratungs- und Bildungsmöglichkeiten (qualifizierter) erwachsener Zugewanderter.

Erste Einblicke durch Praktiker:innen: Bildung erwachsener Zugewanderter

Die leitfadengestützten Gespräche mit den Praktiker:innen aus dem Bereich (Im-)Migration–Arbeit–Bildung geben erste Einblicke in das Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung. Im Folgenden skizziere ich vier Beobachtungen, die übergreifend als Kontextwissen dienen: Sie betreffen *erstens* zeitlich gebundene Dynamiken, *zweitens* kontinuierliche Interaktionen, *drittens* die Organisation der Arbeit sowie, *viertens*, die Reflexionen über die Zielgruppen, die in dem Bereich eine Rolle spielen.

Die Gespräche verdeutlichten *erstens* Dynamiken in Form von *Innovation*, *Verknappung* und *Reaktion*, insbesondere im Zusammenspiel zwischen Staat und der Bildungseinrichtung. Eine meist positiv rezipierte Zäsur stellte für einige Praktiker:innen das BQFG (vgl. Kapitel 3.3) dar: Dadurch ergaben sich Möglichkeiten, Angebote zu entwickeln und neue Konzepte zu erproben, wenngleich der teilweise

4 Am Anfang standen Recherchen in der Datenbank »KURSNET«, dem offiziellen Portal der Agentur für Arbeit zu ›Weiterbildung und Lebenslangem Lernen‹. URL: https://kursnet-finden.arbeitsagentur.de [20.04.2020]. Dort finden sich Bildungsangebote unterteilt nach Bildungsbereichen und Bildungszielen, Art der Finanzierung sowie Zugangsvoraussetzungen. Spezifische Kurse für Zugewanderte wurden zwar angeboten, sie richteten sich aber meist an gering oder nicht qualifizierte Langzeitarbeitslose oder Menschen in spezifischen Problemlagen, die einen Arbeitsmarktzugang erschweren. Eine weitere Quelle stellt das »Netzwerk Integration durch Qualifizierung« (kurz: Netzwerk IQ) mit der Zielgruppe der im Ausland Qualifizierten dar.

5 Einer der Standorte, an dem die Forschung durchgeführt wurde, zeichnet sich durch eine hohe Trägerdichte aus. Ende 2015 bis Anfang 2016 wurden die Angebote in der Region erfasst und die Art der Maßnahme, die Zielgruppe, vermittelte Kompetenzen und die Art der Zertifizierung berücksichtigt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

bundeslandspezifische gesetzliche Rahmen formalisierte Prüfungspraktiken vorgibt. Auch an Hochschulen wurden jenseits des BQFG Projekte angestoßen, die möglicherweise dauerhaft implementiert werden (vgl. Kapitel 3.6). Andere wiederum benannten die politische Konzentration auf Fluchtmigration ausgehend vom Jahr 2015 als eine neue Herausforderung, die andere Formen der Zielgruppenbestimmungen verdränge, einen einseitigen Fokus auf diese Art der Migration lege und viele Ressourcen bündele. Bei wieder anderen zeigt sich der Wandel als permanente Reaktionsanforderung, die an Bildungs- und Beratungsorganisationen gestellt wird. Der Leiter eines Bildungsträgers formuliert es so:

> *Wissen Sie, das ändert sich bei uns immer, pausenlos ändert sich etwas und wenn wir einmal im Monat kriegen wir mindestens vom Bundesamt Mitteilung über neue Regelung für Integrationskurse. Das ändert sich von heute auf morgen. Das ist nicht so, dass wir Zeit haben, uns irgendwo vorzubereiten oder zu arrangieren mit diesen Änderungen. Nein, wir müssen schnell reagieren. Diese Änderungen sind immer ständig dabei.* (Exp2.1_Bildungsträger_Leiter)[6]

Auch wenn Integrationskurse explizit in meiner Studie nicht behandelt werden, so finden sie häufig in den gleichen Einrichtungen statt wie berufsspezifische Angebote, wo sie auch von einigen Interviewpartner:innen besucht wurden. Das Thema steht hier stellvertretend für einen eher *reaktiven* Umgang mit gesetzlichen Vorgaben, die private, staatlich geförderte Erwachsenenbildungseinrichtungen verarbeiten, ohne diese ›bewusst‹ mitgestalten zu können.

Zweitens sind Verfahren in diesem Bereich sehr stark von Interaktionen zwischen Menschen in einem *hierarchischen Gefälle* (Kursleiter:in–Teilnehmende; Berater:in–Arbeitssuchende/Bildungsinteressierte) und der alltäglichen Praxis geprägt (vgl. Müller/Ayan 2014). Interaktionen und das *Fallverstehen*[7] in der Beratungssituation bilden eine Blackbox, die an anderer Stelle erforscht worden ist (vgl. für die Soziale Arbeit: Schütze 1993; Loch/Schulze 2002). Vertreter:innen von Bildungs- und Beratungseinrichtungen operationalisieren diese Handlungen im Laufe ihrer Berufserfahrung. Um einer Außenstehenden die Abläufe zu illustrieren und die generelle Komplexität darzustellen, wurden in den Gesprächen häufig Einzelfälle aufgegriffen. Die Arbeit von Berater:innen kann dabei als *Informationsarbeit* (vgl. Knoblauch 1996) bezeichnet werden, die zwischen *reflektierter Informationsverarbeitung* (vgl. Heiner 2012:207) und *-weitergabe* changiert. So erzählte die Beraterin einer Förderstiftung von ausländischen Studienanwärter:innen:

---

6 Die als Expert:innengespräche geführte Interviews wurden nach vereinfachten Transkriptionsregeln verschriftlicht.

7 *Fallverstehen* in der Beratung ist Maja Heiner (2012) zufolge mehr als die bloße Darstellung von Personen und ihren Problemlagen und verweist auf eine prozessbezogene Handlungskompetenz, die auf vielfältigen Wissensvorräten gründet.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> *Eine junge Frau aus Syrien sitzt im Sprachkurs gerade in [Stadt]. Ist jetzt in der Stufe C1, hat in Syrien ein Zeugnis im literarischen Zweig. Der literarische Zweig in Syrien bedeutet, dass sie hier in Deutschland eine Hochschulzulassungsberechtigung bekommt, eine sogenannte fachgebundene HZB für die Fächer Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Jura, Sprachen. Sie möchte jetzt aber gerne was machen, was ein bisschen aus diesem Bereich raus geht. Das heißt, ich muss die Unis abtelefonieren und sozusagen fragen, hat sie mit ihrem Zeugnis überhaupt eine Chance, sich für dieses Fach bei ihnen zu bewerben.* (Exp8_Förderstiftung_Beraterin)

Wie es zu solchen und ähnlichen Konstellationen kommt, wie die vorausgehende Bewertung als fachgebundene HZB in Gang gekommen ist und welchen Ausgang dies für die Frau haben könnte, ist Resultat von Machtkonstellationen und bewertender Klassifikationsarbeit, die Sommer (2015) in ihrer Analyse *Die Gewalt des kollektiven Besserwissens* behandelt. Solche Prozesse spielen auch in der (bildungs-)biografischen Selbsterzählung der Teilnehmenden selbst eine wichtige Rolle, denn sie schränken Handlungsoptionen ein.

Drittens ist die Förderung von Erwachsenenbildung und -beratung häufig projektgebunden und Mitarbeitende sind prekarisiert (vgl. für den Bereich Weiterbildung: Dobischat et al. 2018). So führt die Beraterin einer freien Einrichtung am Ende des Interviews sachlich aus:

> *Ich habe wieder nur für sechs Monate die Verlängerung bekommen und alle wundern sich. Wir sind auch bekannt, wir sind gewollt, aber wir müssen von Projekt zu Projekt und immer aus ESF-Mitteln. Und da können wir auch schlecht die [Zielgruppe] motivieren, weil wir selber quasi … Wir müssen uns alle paar Monate selber bei der Agentur für Arbeit arbeitslos melden.* (Exp1_Beratungsanbieter_Berufsberaterin)

Motivation ist aufseiten der Teilnehmer:innen und der Beraterin gefragt und muss unter erschwerten Bedingungen aufrechterhalten werden. Die Projektförmigkeit findet sich ebenso in staatlichen Einrichtungen wie der Universität oder in Agenturen für Arbeit wieder, wenngleich unter anderen Vorzeichen: Das in manchen Fällen dauerhaft beschäftigte Personal wechselt von einem zeitlich begrenzten Programm in ein anderes. Beispiele dafür sind eingerichtete Migrationsberatungsstellen in einer Agentur für Arbeit oder Projekte von International Offices. Zielgruppen gestalten sich hier variabel und ihre Definition ist stark abhängig von politischen Problemumrissen und konkreten Bedarfen.

Konkret ergaben sich aus den Kontakten zu Mitarbeiter:innen Möglichkeiten der Befragung von Bildungsteilnehmer:innen. Ich sprach Kursleiter:innen, die häufig auch Projektmitarbeiter:innen sind, meist direkt an. Dabei kommt eine *vierte* Beobachtung ins Spiel, die Beschreibungen und Einschätzungen der Teilnehmenden seitens der Lehrenden bzw. Projektmitarbeiter:innen umfasst. Auf die Frage, was die Teilnehmenden in ihrem Kurs angesichts von fachlicher

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

und herkunftsstaatlich bezogener Heterogenität gemeinsam haben, antwortet die Kursleiterin eines Bildungsanbieters:

> *Sehr gut qualifiziert, alle mit einem akademischen Abschluss, alle hochmotiviert, alle sehr lernfähig, aber auch größtenteils … Wie soll ich das formulieren … Etwas verunsichert, da sie sehr häufig auf ihre Sprachkenntnisse reduziert werden und das Fachliche in den Hintergrund gerät.* (Exp6.1_Bildungsanbieter_Kursleiterin)

Der Blick verlagert sich vom Einzelfall hin zu einem ›Umgang mit Heterogenität‹. Dabei ist anzumerken, dass Lerngruppen je nach auferlegten Kriterien meist heterogen sind. Im Vorfeld dieses Kurses (vgl. Kapitel 6.3) griffen allerdings, wie in anderen Fällen auch, klassifizierende Qualifikationskriterien, die in Kapitel 6 näher betrachtet werden. Die Reduktion auf Sprachkenntnisse ist im Kontext größer angelegter *Anerkennungsdefizite* (vgl. Sprung 2011:262) ein Teilaspekt der Defizitadressierung innerhalb des Nationalstaats, der in Arbeit und Bildung reproduziert wird.

Die Gesprächspartner:innen aus Bildungs- und Beratungsstellen teilten leistungs- und motivationsbezogene Einschätzungen auch unaufgefordert mit: Teilnehmende wurden als eher ›schwerfällig‹ und ›kurz vor dem Abbruch‹ beschrieben. In Fällen des positiven und negativen *labellings* formulierten Kursleiter:innen zusätzlich eigene Interessen an der Durchführung von Interviews mit Bildungsteilnehmenden in ihrer Organisation. Dieses Interesse ist nie eindimensional instrumentell, vielmehr muss es kritisch reflektiert und relational betrachtet werden: Kursleiter:innen und andere Mitarbeiter:innen sind *Gatekeeper*, also Hüter:innen einer Tür, die nicht geöffnet werden muss, und *Gateopener* zugleich. Ihre *Gatekeeping*-Position unterscheidet sich von der in anderen Organisationen, in denen Mitgliedschaft dauerhafter angelegt ist, wie dies in Unternehmen der Fall ist, oder die Zielgruppen gleichbleibend sind, bspw. in Schulen. Der Feldzugang ist dadurch insgesamt sehr situativ und abhängig von einer komplexen Vertrauensbasis – vor allem zu den Interviewpartner:innen.[8]

Definition des Praxisfeldes

Die empirische Praxis stellt Anforderungen an den Umgang mit Heterogenität in einem mehrdeutigen und partiell flüchtigen Feld, wie oben festgehalten. Dieses Feld wird nicht allein von Praktiker:innen definiert, sondern konstituiert sich erst im Zusammenspiel mit den Teilnehmenden. Herausgefordert wird sein Umriss einerseits durch die Heterogenität von Zielen und Arten der Bildung und andererseits auch durch den Zugang. Insbesondere Studierende wurden von mir über

8 Eine ›heimliche Allianz‹ zwischen Kursanbietenden und Forscherin musste in jedem Fall entkräftet werden. Der Feldzugang gründete maßgeblich auf mehreren vertrauensvollen Arbeitsbündnissen gleichzeitig: zwischen Außenstehenden und Praktiker:innen, Teilnehmenden und Lehrenden, Interviewpartner:innen und Forscher:innen.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

direkte Ansprachen gewonnen und nicht zwangsläufig über die Bildungseinrichtung. Die Ansprache war jedoch stets die gleiche.

Allen 27 Befragten ist gemein, dass sie sich als Menschen begreifen, die im Ausland zumindest bereits einen nachschulischen Bildungsabschnitt angefangen haben und in Deutschland vordergründig *freiwillig*, also ohne konkrete Anweisung durch BAMF, Jobcenter oder Agentur für Arbeit, an einem qualifikatorischen Angebot teilnehmen. Diese Freiwilligkeit bildet zusammen mit dem Angebot das *Praxisfeld* (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996:128) entlang der Motivation, als Zugewanderte:r in Deutschland beruflich und lebensweltlich anzukommen und als bildungsaktive, qualifizierte Zugewanderte *wahrgenommen* zu werden. Das heißt nicht, dass alle auch gern an dem jeweiligen Bildungsangebot teilnehmen: Manchmal geht es schlicht um das Zertifikat und die Erfüllung der notwendigen Bedingung, die einen Platz innerhalb des unsicheren Gefüges der *Anerkennungsordnung* (vgl. Fraser/Honneth 2003:162) verspricht. Dabei spielt die ›Verwertung‹ des ursprünglich erlangten *institutionalisierten kulturellen Kapitals* nicht für alle die gleiche Rolle.

Auswahl der Fälle

Die Auswahl von acht Fällen aus dem Gesamtsample bemisst sich neben inhaltlichen Kriterien an Strukturkategorien wie Geschlecht, Alter, Bildungsland, Bildungsabschluss und Aufenthaltsdauer in Deutschland. Zu den weiteren Kriterien gehört bspw. das Migrationsmotiv, die Art der abgeschlossenen Bildungsstation (Studium oder Ausbildung) oder die Zuordnung der Qualifikation in Deutschland. Die Auswahl folgt keinem Anspruch auf Repräsentativität eines zwangsläufig beschränkten Samples. Innerhalb des Gesamtsamples der 27 zeichnet sich aber folgende Tendenz ab: Die Bildungsteilnahmen stehen in einer Korrespondenz zu der im Ausland erlangten Qualifikation. Der Besuch des Bildungsangebots ist dabei nicht als ›aufbauend‹ zu verstehen, sondern spielt sich auf einem ähnlichen inhaltlichen oder strukturellen Niveau ab: Wurde im Ausland eine Ausbildung absolviert, wählten die Befragten ein kompensatorisches Angebot in Anlehnung an diese Ausbildung oder eine neue Ausbildung; wurde im Ausland ein Studium abgeschlossen, fiel die Wahl auf ein gänzlich neues oder aufbauendes Studium oder einen Kurs, der inhaltlich an ihren im Ausland erlangten Studienabschluss anschließt (vgl. Söhn/Prekodravac 2021). Die Wahl der Bildung deutet darauf hin, dass es sich um die Aufrechterhaltung des bereits erlangten Status handelt.

Die Übersicht stellt die ausgewählten Interviews, deren Bildungsbiografie vollständig rekonstruiert wurde, dar. Gerahmt werden je zwei Fälle eines besuchten Bildungsangebots, das sich durch spezifische Handlungsprämissen (vgl. Bommes et al. 1996:13f.) auszeichnet. Die inhaltliche Auswahl bemisst sich daran, welche Handlungsstrategie mit der erneuten Bildungsteilnahme verfolgt wurde. Die Handlungsstrategien werden am Ende zweier Rekonstruktionen innerhalb

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Tabelle 2: Fallauswahl im Überblick

Interview-Name	*Alter*	*Bildungsländer*	*Qualifikation (im Ausland)*	*Jahre in Deutschland*	*Besuchtes Bildungsangebot (in Deutschland)*
Paola*	26	Kolumbien/ Spanien	Ausbildung Labortechnik	<1	Ausbildungsprogramm Altenpflege
Fina*	28	Kolumbien/ Spanien	Ausbildung Gastronomie Ausbildung Import-Export	<1	Ausbildungsprogramm Altenpflege
Jure*	33	Jugoslawien/ Slowenien	Diplom Sprachwissenschaften	5	BA-Studium Bildungswissenschaften
Hasim*	26	Saudi-Arabien/ Ägypten	Bachelor Wirtschaftswissenschaften	4	BA-Studium Soziale Arbeit
Tatjana*	28	Lettland	Ausbildung Köchin Bachelor Wirtschaftswissenschaften	3	Brückenkurs Wirtschaftswissenschaften
Anong*	35	Thailand	Ausbildung Rechnungswesen Bachelor Wirtschaftswissenschaften	8	Brückenkurs Wirtschaftswissenschaften
Fr. Miler*	46	UdSSR	Ausbildung Krankenpflege	8	Anerkennungslehrgang Krankenpflege
Rafaela*	36	Brasilien	Bachelor Krankenpflege Master Pflegeverwaltung	2	Anerkennungslehrgang Krankenpflege

https://doi.org/10.14361/9783839465509 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY

der institutionellen Kontexte zusammengefasst. In den ausgesuchten Fällen wird das Verhältnis der erneuten Bildungsteilnahme vor dem Hintergrund der biografischen Rekonstruktion (vgl. Kapitel 5.4) besonders deutlich. Innerhalb eines Bildungsangebots verhalten sich die Fälle sowohl komplementär als auch kontrastiv zueinander. Neben den acht Interviews, die in Gänze analysiert wurden, wurden andere Fälle in Teilen immer wieder kontrastierend oder belegend hinzugezogen, sodass sich gegenstandsbezogene, *sensibilisierende Konzepte* (vgl. Blumer 1954) ergaben, die im Forschungsprozess herangezogen wurden.

Für die Interviews wurden Pseudonyme gewählt und mit * versehen. Damit soll verdeutlicht werden, dass es neben technischen Aspekten der Anonymisierung auch zu einer methodologisch begründeten Abstraktion gekommen ist. Die Frage, was von Interviewpartner:innen preisgegeben werden kann, tangiert ebenso die Forschungsethik, der ich mich nun zuwende.

5.3 Erhebung: Forschungsethik und Forschungspraktiken

Das ›informierte Einverständnis‹ stellt bei der gewählten Methode eine Herausforderung dar (vgl. von Unger 2018; Siouti 2018; Narimani 2014). Sie betrifft neben vertrauensbezogenen Aspekten die spätere Pseudonymisierung (vgl. Mecheril et al. 2003:107), aber insbesondere die Forschungspraxis insgesamt:

> Biographische Interviews weisen […] durch ihre besondere Beschaffenheit und Kontextdichte die Eigenart auf, dass sie, auch wenn sie sorgfältig anonymisiert sind, allein dadurch, wie die Lebensgeschichten erzählt werden, Rückschlüsse auf die Person möglich machen können – insbesondere für Personen, die die Erzählperson gut kennen. (von Unger 2018:689)

Spezifische Fächer (z.B. Wirtschaftsinformatik) und berufliche Richtungen (z.B. Buchhaltung) können nicht immer beliebig verändert werden, da sie etwas über den Fall aussagen. Neben der Problematik der Rückverfolgbarkeit auf reale Menschen angesichts von verdichteten Erzählungen, die sich nicht beliebig verändern lassen, dürfen Machtaspekte und hegemoniale Umdeutungsprozesse nicht ausgeblendet werden. Wie diese zum Tragen kommen, illustriert Bernadette M. Mendoza, die von einer befreundeten Forscherin befragt wurde: Sie findet sich in der Veröffentlichung unter dem Namen ›Eve Bronson‹ wieder. Neben einem anglo-amerikanisierten Namen stehen auch Lebenslaufstationen ihrem Selbstbild entgegen:

> *While I had shared I was a divorced, single, Latina mother with a son, had waited tables for 23 years, and held a double BS in Mathematics and Astrophysics & Physics, she had named me Eve Bronson, who had a daughter, a degree in chemistry, and was a bartender. My stomach fell.* (Lahman et al. 2015:447, kursiv i.O.)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Durch die ›gut gemeinte‹ Anonymisierung kommt es durch das Machtgefälle zwischen Befragter und Forscherin zu einer Verschiebung der Positionalität und zu einem Kampf um Deutungshoheit darüber, was als wesentlich erachtet wird. In der meist geschlechtersensiblen Biografieforschung wäre ein solch grobschlächtiger Umgang mit wichtigen biografischen Stationen schlicht undenkbar. Dennoch stellt sich die Frage, wie Differenzkonstruktionen zugleich berücksichtigt und kritisch behandelt werden können, ohne dabei Menschen hinter den Fällen zu gefährden.

Ein Grundsatz der lebensgeschichtlichen Interviewführung greift schon vorher, nämlich dass Menschen in akuten Krisensituationen nicht befragt werden (vgl. Siouti 2018:6). Was aber eine Krise ist und wann es sich um eine ethische Grenzüberschreitung handelt, ist nicht immer eindeutig. Das Erzählen über in der Vergangenheit liegende Krisenerscheinungen bzw. retrospektive (Nicht-)Bewältigungsprozesse ist inhärent für den Gesprächsverlauf. Fritz Schütze ([1996] 2016) nennt diese in Anlehnung an Anselm Strauss und Barney Glaser *Verlaufskurven* (*trajectories*) – bildliche Bahnen, in denen biografische Umbrüche eingeleitet werden und sich krisenhaft zeigen. Wie diese und andere Arten des Erzählens zustande kommen, ist Teil des nachfolgenden Abschnitts.

Erzählpraxis: das biografisch-narrative Interview

Die Herangehensweise des biografisch-narrativen Interviews ist eng mit der Erhebungsmethode verbunden. Weiterentwicklungen (auto-)biografisch-narrativer Interviews in Anlehnung an Schütze finden sich insbesondere auch in migrationssoziologischen Studien, die mehrsprachig durchgeführt wurden und in transnationalen Kontexten angesiedelt sind (vgl. bspw. Kaya 2009; Ruokonen-Engler 2012; Siouti 2014). Sie dienten auch als Ausgangspunkt meiner Überlegungen zur Befragung erwachsener Zugewanderter in Bildung.

Die Interviews führte ich allerdings, bis auf wenige Ausnahmen, meist monolingual durch, was ökonomische und forschungspraktische Gründe hatte. Eine Frage, die sich daraus ergibt, ist die der Sprache und Ansprache: Können und *sollen* Menschen, die im weitesten Sinne als Deutschlernende verstanden werden, auf Deutsch frei erzählen? Was heißt das für die Forschung? Ist es überhaupt wichtig, das zu erwähnen oder wird hier in doppelter Hinsicht problematisiert?

Reflexion: ›Das Interview findet auf Deutsch statt‹

Wolf-Dietrich Bukow und Susanne Spindler (2006:25) sprechen in Bezug auf das Zustandekommen von biografiezentrierten Interviewsituationen von einem *hermeneutischen Bündnis* zwischen Erzählung und Forschung, das unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet und nach ›großen Zusammenhängen‹ sucht. Eine Befragung von sprachlich und fachlich ›Verunsicherten‹, wie sie die Kurs-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

leiterin oben beschrieb, könnte gleichzeitig zu Problemen führen *und* das zu erforschende Problem sein.

Die Interviews wurden in deutscher Sprache geführt, wobei den Teilnehmer:innen freistand, auch in einer anderen Sprache zu erzählen. Dass dies nicht in Anspruch genommen wurde, verwundert jedoch aus zweierlei Gründen nicht: Erstens spreche ich die meisten Sprachen nicht, was spätestens bei der Kontaktaufnahme thematisiert wurde. Und zweitens, und das scheint mir der wichtigere Punkt, bedient das Interview eine Form der Praxis, die gewünscht ist, da Deutsch die dominante Sprache im Alltag und in den Lernkontexten ist. Interviewte:r und Interviewerin *praktizieren Deutsch* bezogen auf diesen Rahmen, und es stellt sich die Frage, wer diesen Wunsch aus welchem Grund formuliert und wer ihm nachkommt. Diese Aufrechterhaltung der Sprachdominanz kann in mindestens drei Richtungen gedacht werden:

Dass es sich um einen Prozess des Sprachenlernens im Spiegel dessen handelt, was Menschen denken, mit dem Interview ausfüllen zu müssen. Als Beispiel kann der Auftakt von einem befragten Studenten dienen, der über eine Deutschlehrerin von dem Projekt erfuhr und sich bei mir meldete. Noch vor der Einstiegsfrage begann er sich vorzustellen, wie es bei einem Bewerbungsgespräch üblich ist. Dies lässt Fragen aufkommen wie z.B.: Habe ich ihn nicht richtig informiert? Wer hat ihn informiert? Was ist das dahinterliegende Interesse?

Dass es ein Präsentations- und Praxisinteresse von Interview- und Bildungsteilnehmenden geben kann, in einem geschützten Rahmen so sprechen zu können, wie es möglich ist. Beispielsweise äußerten einige Interviewpartner:innen Befürchtungen, dass ich – als akzentfrei Deutschsprechende (evtl. ›mit Migrationshintergrund‹) – sie nicht (gut) verstehe. Dies musste entkräftet werden, ohne dabei Befürchtungen nicht ernst zu nehmen.

Dass dieser Prozess der Identifikation der Teilnehmenden im größeren Zusammenhang des Diskurses von ›Migration und Bildung‹ gedacht werden muss, insbesondere weil in oder ausgehend von deutschsprachigen Bildungsinstitutionen und einem Forschungskontext rekrutiert wurde. So sagte eine Teilnehmerin im Nachhinein, dass sie sich ›große Mühe‹ gegeben habe, im Interview Deutsch zu sprechen, während sie zu Hause nur Russisch spreche. Diese Mühe ist Teil einer umfassenderen Leistungsanforderung in Deutschland, die auch im Interview zutage tritt.

Das Sprechen auf Deutsch in einem Interviewkontext, der zum Thema ›Erwachsenenbildung Zugewanderter‹ angekündigt wurde, ist in Anlehnung an Daniel Wrana eine Ausprägung des selbstgesteuerten Lernens und eine »diskursive Selbstpraktik« (Wrana 2006:4). Es spielt sich inner- und außerhalb des eigentlichen formalen Lernkontextes ab und kann in Einheit damit als ein *Optimierungshandeln* begriffen werden, für das das Interview selbst ein Vehikel darstellt und eine gewisse reproduktive Aufgabe erfüllt. Allerdings kann es nicht darauf reduziert werden, da verschiedene andere

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Aspekte in das Interviewsetting mit hineinspielen und die Interaktion als solche auch nicht bloßen Instrumentalisierungsweisen folgt.

Es ist weiterhin anzumerken, dass ich nicht bewerte, ob ein:e Interviewpartner:in ›gut Deutsch‹ spricht, selbst wenn als Referenz das Sprachniveau[9] herangezogen werden könnte. Der Kontakt gab Aufschluss darüber, ob ein:e potenzielle:r Interviewpartner:in ein langes Gespräch auf Deutsch führen möchte, und bis auf zwei Ausnahmen konnte dies umfänglich und ohne Probleme realisiert werden, was ich einleitend im Kapitel zum Mobilitätsprogramm (Kapitel 6.1) thematisiere.

Erzählaufforderung und Nachfrageteile

Die Erzählaufforderung bildet den Einstieg in das Interview und ist im besten Fall Auftakt für eine längere Erzählung. Sie soll den Erzählfluss so stimulieren, dass die:der Interviewte – im Folgenden auch Erzähler:in genannt – *Geschichten* (in Abgrenzung zu Beschreibungen, Argumentationen, vgl. unten) generiert. Die Erzählweise unterliegt *Zugzwängen* (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977:162): dem *Detaillierungszwang*, der durch die Notwendigkeit zustande kommt, eine Geschichte einerseits so detailliert zu schildern, dass das Gegenüber sie verstehen kann; andererseits muss die Erzählung auch einer Gewichtung, Verdichtung und Auswahl folgen (*Kondensierungszwang*). Der *Gestaltschließungszwang* leitet schließlich dazu an, das Begonnene auf kohärente Weise zu Ende zu erzählen. Hier werden für *kognitive Figuren* (vgl. Schütze 1984)[10] leitende biografische Prozesse zu einem Ende gebracht. So zeigen sich beispielsweise Erfolgs- oder Leidensgeschichte.

Anders als bei die gesamte Lebensgeschichte adressierenden Eröffnungen wurde für die Interviews ein modifizierter Einstieg gewählt, der sowohl die gegenwärtige Bildungsteilnahme einfangen als auch verhindern sollte, dass Menschen nur von der Zeit zwischen Immigration und Bildungseintritt erzählen. Die verwendete Erzählaufforderung lautete:

> *Wir interessieren uns für Erfahrungen von Menschen, die im Ausland einen Beruf erlernt oder ein Studium abgeschlossen haben und in Deutschland eine Weiterbildung/ein Studium/eine Berufsausbildung absolvieren/eine Anpassungsqualifizierung durchlaufen. […]*

9 Nachweise sind für die Bildungsteilnahme relevant. Bei den Befragten liegt das Sprachniveau mindestens bei B1 (›Fortgeschrittene Sprachverwendung‹, damit schließt bspw. der Integrationskurs ab) und insbesondere bei Studierenden häufig bei C1 (›Fachkundige Sprachkenntnisse‹). Europäischer Referenzrahmen (o.A.), URL: https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ [20.04.2020].

10 *Kognitive Figuren* finden sich laut Schütze sowohl in Teilerzählungen als auch im Gesamtverlauf. Es handelt sich um Ordnungsprinzipien oder eben Erfahrungsrekapitulationen, die wegweisend für die biografische Selbstkonzeptualisierung der Erzählenden sind.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> *Ich bitte Sie, mir aber zunächst von der Zeit zu erzählen, bevor Sie nach Deutschland*[11] *gekommen sind. […] Sie können anfangen, wo Sie möchten, und sich so viel Zeit nehmen, wie Sie brauchen. Ich werde Sie erst einmal nicht unterbrechen, mir aber einige Notizen machen.*

Das Ende dieser Stegreif- oder Haupterzählung lässt sich anhand von *Kodas*, also Schlussteilen, identifizieren (vgl. Küsters 2009:60f.).[12] Der anschließende *immanente* Nachfrageteil greift die eigene Relevanzsetzung auf. Wolfram Fischer-Rosenthal und Gabriele Rosenthal (1997:146f.) unterscheiden verschiedene Arten des narrativen Nachfragens, die auf Lebensphasen, Situationen und Argumentationen zusteuern und stets mit der Bitte einhergehen, darüber noch etwas zu erzählen.

Der sogenannte *exmanente* Nachfrageteil ist offener gestaltet. Hier ging es insbesondere um das Erleben des Bildungsangebots, den Vergleich von Lernsituationen sowie Hoffnungen und Wünsche der Befragten: »Das Interview, das im Schützeschen Entwurf auf Vergangenheit und Gegenwart eingeht (durch die Erzählung der Lebensgeschichte und die Bilanzierung) wird damit um die Dimension Zukunft erweitert.« (Hummrich 2002:31) Zukunftsentwürfe fanden sich stellenweise bereits vorher, was damit zu erklären ist, dass sie einen wesentlichen Modus der Selbstrepräsentation darstellen, der sinnstiftend ist und im Kontext der Bildungsteilnahme zusätzlich Relevanz bekommt.

Reflexion: Orte, Artefakte

Orte qualitativer Interviews erscheinen nicht selten nachrangig. Die Reflexion über zeitliche Absprachen und die konkrete Auswahl des Interviewortes gestaltet sich als Teil der Erhebung, da sie Gelegenheitsstrukturen unterliegen, darüber hinaus auch eine Repräsentationsfunktion erfüllen können oder auf bestimmte Problemlagen hindeuten. Leitend ist die Annahme, dass die ausgewählten Orte, und früher noch: die Auswahl der Orte, als Teil eines *beobachtenden Interviews* (vgl. Berndt 2008) als Daten

11 In manchen Fällen ersetzte ich ›bevor Sie nach Deutschland gekommen sind‹ durch das Herkunftsland, sofern es von den Teilnehmer:innen im Vorgespräch dezidiert erwähnt wurde: ›Ich bitte dich, mir von deiner Zeit in [Land] zu erzählen.‹

12 Beispiele dafür sind Evaluationen, verbalisiertes Überlegen (›was noch?‹) oder die Aufforderung an die Interviewerin, Fragen zu stellen: »Die Koda schlägt den Bogen zur Gegenwart der Erzählsituation« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014:234). Mit welchem Thema oder Zeitabschnitt die Interviewten ihren Einstieg beendeten, ist recht unterschiedlich: Einige schlossen die Erzählung mit der Aufnahme des Bildungsangebots in Deutschland, andere wiederum mit dem letzten Beschäftigungsverhältnis vor der Immigration, einige baten recht schnell, weitere Fragen zu stellen.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit aufgenommen werden,[13] sofern sich ein thematischer Bezug herstellen lässt oder hergestellt wird. Thorsten Berndt definiert die Beobachtung der Umgebung um *Kontextwissen*, das Aufschlüsse über den Sozialraum erlaubt:[14] In einem Interview sitzt ein Richter des Oberlandesgerichts einem ›leeren Tisch ohne Akten‹. Die Aktenlosigkeit wird, entgegen dem Gebot der Zurückhaltung, zu einem Gesprächsthema und somit zum Datum. Als solches fügt sich das dokumentierte Bild in ein professionelles Selbstverständnis des Interviewpartners ein: Ein aktenloser Tisch heißt effizientes Arbeiten, es steht im Kontrast zu anderen beobachteten Schreibtischen, die bis dato nicht infrage gestellt wurden. Berndt greift die Beobachtung noch im Interview auf und unterminiert in einer produktiven Weise die Haltung des nicht intervenierenden Sozialforschers.

Beobachtungen können als Reflexionsgrundlage im Zusammenhang mit den geführten Interviews kontextualisiert und kritisch geprüft werden. In dieser Hinsicht sind ebenso Artefakte zu nennen, die als stoffliche Produkte von Handlungen die Situation des Interviews mittragen und nicht vom sozialen Kontext isolierbar sind. Wichtige Ansätze dazu bieten die Arbeiten von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2018) für die Erfassung organisationaler Praktiken. Die Bildungseinrichtungen wurden von mir meist nur kurz aufgesucht und die Organisation war nicht eigentlicher Gegenstand der Untersuchung. Artefakte sind aber auch Dokumente wie Selbstdarstellungen und Broschüren sowie Grundordnungen, die immer wieder gegengelesen wurden: Hier werden Rahmendaten wie Aufnahmebedingungen, Abläufe sowie teilweise Inhalte und Ziele von Bildungsangeboten vorgestellt. Ob sich der ideale Ablauf mit dem tatsächlichen Durchlauf deckt, ließ sich nicht immer rekonstruieren, da dafür eine andere Form der Forschung notwendig wäre. Dass eine an sich starre Lehrplanung eben auch dynamisch angelegt ist, lässt sich aber anhand der übergreifenden Organisation der Inhalte ablesen: Nahezu alle Bildungsangebote sind modularisiert, d.h., dass thematische und zielbezogene Einheiten, teilweise getrennt, teilweise aufbauend absolviert werden. Aber auch individuelle spätere Einstiege oder vorzeitige Ausstiege aus dem Bildungsangebot bringen Dynamik in organisationale Abläufe.

5.4 Auswertung

Der Schwerpunkt der Auswertung liegt auf der Rekonstruktion der Bildungs- und Berufsbiografie, die zum Zeitpunkt des Interviews innerhalb einer spezifischen institutionellen Logik Wirkung entfaltet, sowie auf geschilderten Interaktionen,

13 Rückkopplungen an institutionelle Rahmen und Anschlüsse an sozialtheoretische Bezüge finden sich für diese Art der Forschung in Form *dichter Beschreibungen* (vgl. Geertz 1987:202ff.).

14 Berndt (2008:359f.) unterscheidet drei Arten dieser Herstellung: den Kontexteinbezug, die Kontextnotiz und die Kontextveranschaulichung.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Aufschlüsse über Identifikationen innerhalb dieses Rahmens zulassen. Herangezogen werden zwei Ansätze, die in der deutschsprachigen Forschung selten[15] miteinander in Beziehung gesetzt werden: Auf der einen Seite biografische Rekonstruktionen unter Einbeziehung von Bildungsprozessen (vgl. Alheit/Dausien 2017) – meist in Zusammenhang mit weiteren institutionellen und diskursiven Aspekten; auf der anderen Seite identitätsanalytische Instrumentarien – in der internationalen Forschung als *Positionierungstheorien* bekannt – sowie die abgeleitete Form des Small-Stories-Ansatzes (vgl. Bamberg/Georgakopoulou 2008; Deppermann 2013).

5.4.1 Biografische Zugriffe: Persistente Strukturen

Biografische Forschung geht den latenten Sinnstrukturen, die Aufschluss über soziale Orientierungsmuster geben (vgl. Fischer/Kohli 1987), auf den Grund. Dabei geht es um das Zusammenwirken von Individuum und Gesellschaft, das nicht allein im Hier und Jetzt der Interviewsituation stattfindet, sondern die Genese von *Sozialität* (vgl. Mead 1969) gestaltet. Anders als die Lebenslaufforschung fragt die interpretative Biografieforschung nach *Sinnsetzungsakten* (vgl. Rosenthal 2002:229), die sich nicht im Vorhinein entlang von Ereignissen (›die Immigration‹, ›die Einschulung‹) bestimmen lassen. Für Rosenthal ist die Interdependenz von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Bedingung des Gesellschaftlich-Seins und -Werdens. Das Vorgehen ist *abduktiv* (vgl. Rosenthal 2008:58ff.),[16] d.h., dass

15 Inken Klein et al. (2012) verbinden in ihrer Untersuchung von türkischen Heiratsmigrantinnen biografische, ethnografische und soziolinguistisch inspirierte Identitätsanalyseverfahren, auf die auch ich weiter unten eingehen werde. Spies (2010) bezieht sich in ihrer Dissertation *Migration und Männlichkeit* explizit auf identitäts- und positionierungsgeleitete Ansätze und Autor:innen des Small-Stories-Ansatzes. Dabei entwickelt sie eine Genealogie des Positionierungsansatzes narrationsanalytischer und postkolonialer Autor:innen, die sich durchaus mit der Biografieforschung verbinden lassen (vgl. Spies 2019; Spies/Tuider 2017). Auch Bosančić (2014) nennt in seiner Arbeit zu ›unqualifizierten Arbeitern‹ identitäts- und narrationsbezogene Perspektiven von Selbsterzählungen, die dieser Forschungsrichtung nahestehen (vgl. bspw. Somers 1994). Spies und Bosančić arbeiten jedoch vorwiegend mit diskursanalytischen Instrumentarien (und unter kritischer Bezugnahme auf die Biografieforschung), die in meiner eigenen Arbeit nicht systematisch einbezogen werden, auch wenn *Diskurse* wegweisend für die Ausweitung des biografischen Ansatzes, wie er hier verstanden wird, sind.

16 Charles Sanders Peirce, von dem der Begriff stammt, überarbeitete das Vorgehen der Abduktion mehrfach. Insofern kann nur von einem bestimmten Verständnis gesprochen werden, das im Kontext der qualitativen Sozialforschung herangezogen und entwickelt wird (vgl. Reichertz 2003). Die Hypothesenbildung in interpretativen Verfahren entspricht häufig Sprüngen, die waghalsig und erkenntnisreich sein können; die Begründung ist dabei nicht immer nachvollziehbar. Jo Reichertz plädiert dafür, Abduktion nicht als Schließungs-, sondern als Erkundungsverfahren zu verstehen.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

die Hypothesenbildung am Einzelfall erfolgt und sich im Laufe der Auswertung immer weiter verdichtet, ohne dass am Ende dabei vom Einzelfall auf alle Fälle geschlossen wird.[17] Das wichtigste Element dieser Annäherung ist die Kontrastierung zwischen *erlebter* und *erzählter Lebensgeschichte*, die jeweils unterschiedlichen Herstellungs- und Darstellungslogiken folgen.[18] Eine Biografin erzählt dabei nicht, wie es ›tatsächlich war‹, sondern wie sie es in einer bestimmten Situation erinnert und in der Gegenwart einordnet:

> Die erzählte Lebensgeschichte dient vielmehr der Rekonstruktion vormals und heute erlebter Wirklichkeiten, die als konstitutive Bedingungen sozialen Handelns von Gesellschaftsmitgliedern und damit von sozialer Wirklichkeit zu gelten haben. Außerdem gibt uns die Lebenserzählung Aufschluß über die Wirkung vergangener Wirklichkeiten auf die Gegenwart. (Rosenthal 1994:133)

Praktisch stellt sich jedoch die Frage, wie sich diese Ebenen beschreiben lassen, um sie analytisch für die Beantwortung von Forschungsfragen – nach Orientierungsmustern, Handlungsstrategien und Strukturen der Ex- und Inklusion – anschlussfähig zu machen. Auf die praktischen Aspekte gehe ich daher im folgenden Abschnitt genauer ein.

Auswertungsschritte

Die Analyse folgt den fünf Auswertungsschritten von Rosenthal (2008). Dazu gehören: (1) Die Analyse der biografischen Daten (erlebte Lebensgeschichte), (2) die Text- und thematische Feldanalyse (erzählte Lebensgeschichte und Selbstpräsentation), (3) die Rekonstruktion der Fallgeschichte, (4) Feinanalysen einzelner Textstellen, (5) die Kontrastierung erlebter und erzählter Lebensgeschichte. Der sechste Schritt läuft meist auf eine Typenbildung hinaus.

Dass Typisierungen durchaus problematisch sein können, wurde insbesondere in der Geschlechterforschung diskutiert: So können am Ende ›kulturelle Deutungs-

17 »Die interpretative Biographieforscherin […] rekonstruiert einzelne Fälle und strebt keine numerische, sondern theoretische Verallgemeinerungen an.« (Rosenthal 2002:138)

18 In der biografischen Selbstnarration kommen beide Aspekte zum Tragen und verhalten sich dialektisch zueinander: Der Akt der Darbietung und der Akt der Zuwendung des Wahrgenommenen und Erinnerten beeinflussen sich gegenseitig, in einer Weise, die erst die *Biografie* als Gesamtzusammenhang des selbstgedeuteten Lebens begreifbar macht. Rosenthal bezieht sich dabei insbesondere auf Aron Gurwitschs (1975:142ff.) Lesart von Edmund Husserls *Noema* und *Noesis*. Während *Noema* das sich Darbietende meint, verweist *Noesis* auf den Akt der Zuwendung. Die grundlegende Unterscheidung dieser beiden Arten der Wahrnehmung und Zuwendung zu einer Erinnerung gestaltet sich ausgehend von dem ›Ding‹ (z.B. einer Krankheit), das an sich unveränderbar ist, aber von der auf Kohärenz bedachten Erzählenden in der gegenwärtigen Situation gedeutet und unter retrospektiven Gesichtspunkten eingeordnet wird.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

muster‹ von Personen im Vordergrund stehen, die als individualisierte Prägung des Einzelfalls eben jene Strukturen reproduzieren, die sie aufgreifen (vgl. Hagemann-White 1984:74). In Anlehnung daran plädiere ich für eine differenzierte Einbeziehung kontextualisierter Diskurse, die eben nicht ›die qualifizierte Migrantin und ihr Handeln‹ ausleuchtet, sondern auch diese Kategorien infrage stellt. Am Ende dieser Studie stehen daher keine Typen von Bildungsaktiven, sondern Wirkungsmechanismen.

Die Feinanalysen einzelner Textstellen, also text- und häufig auch wortgenauen Betrachtungen und Deutungen einzelner Abschnitte, schließt an das Erinnerte, Erlebte und Erzählte an. Wie lässt sich dieser Schritt in den Gesamtzusammenhang des Biografischen einordnen? Nachdem wichtige Lebensstationen chronologisch extrahiert und interpretiert wurden, wird sich wieder dem eigentlichen Text zugewandt, der eine eigen*sinnige* Abfolge präsentiert und in seiner Art und Weise betrachtet wird. Hier treten Legitimationen zutage, warum jemand so handelt und nicht anders. Die Feinanalysen und ihre Interpretationen fungieren als Belegstellen, an denen bisher formulierte Hypothesen geprüft werden. Dieser Analyseschritt stößt bei ›nicht muttersprachlichen Texten‹ an Grenzen (vgl. Breckner 2009:190). Ich plädiere dafür, an dieser Stelle offen zu sein und kontextualisiert vorzugehen.[19] Das Zusammendenken von Biografie und Institution im Kontext von Migration bedingt eher eine Perspektiverweiterung, die nun thematisiert werden soll.

Biografizität: Eigensinn und gesellschaftliche Anforderung im Wandel

Das Erzählen der (eigenen) Biografie ist als verorteter und verzeitlichter Präsentationsmodus zu erachten, der sozialforscherisch dann umso interessanter wird, wenn neue Flexibilisierungsanforderungen und -optionen Einfluss auf Laufbahnmuster erhalten und Status kontingent oder zumindest nicht mehr deterministisch

19 Folgt man der Prämisse, dass Aussagen aufgrund ›datengestützter Perspektivendekonstruktion‹ als Strategie zur Herstellung von Validität (vgl. Reichertz 2000:46f.) dienen, so gilt es, Vorurteile von Interpret:innen zu zerstören. Als Beispiel dafür können normative Implikationen dienen, wie sie bei einer Interpretationssitzung aufkamen: Mit Forscherinnen wurde ein Segment diskutiert, das darauf schließen ließ, dass gegenüber Geflüchteten oder gar Fluchtmigration insgesamt rassistisch argumentiert wird. Die Perspektive änderte sich im Laufe der Diskussion und wurde am Ende ›auflösend‹ mit Informationen kontrastiert: dass es sich um einen ›ägyptischen Studierenden‹ handelt; dass dieser 2015 ein Praktikum in einer Einrichtung machte; dass diese Einrichtung mit neuen Anforderungen zu kämpfen hatte, die Ressourcen, Zuständigkeiten und Kompetenzen überschritten. Die Frage, ›ob das (Gesagte) rassistisch ist‹, konnte nicht beantwortet werden, da die Kriterien dafür nicht vollends geklärt wurden. Auch ging es nicht darum, zu bestätigen oder zu leugnen, dass jemand mit eigener Migrations- und Rassismuserfahrung ›(nicht) rassistisch‹ sein kann. Im Gesamtzusammenhang konnte aber rekonstruiert werden, wie sich Konfliktlinien unterschiedlicher Migrationsformen in Institutionengefügen konstituieren und wie der Diskurs um Flucht nach 2015 teilweise funktioniert.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

erscheint (vgl. Fischer/Kohli 1987; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Alheit 2008; Dausien 2013). Über die Lebensgeschichte *sprechen* ist eng verwoben mit dem *Sein*, das einem größeren Wandel unterlegen ist und neue Anforderungen verschiedener Bereiche an Menschen stellt (vgl. Holzer 2017). Diese Komplizenschaft zwischen der (eigenen) Herstellung des Lebenslaufs und seinem Präsentationsmodus – dem *doing biography* (vgl. Büchter 2016)[20] – lässt sich um eine Dimension erweitern, die Alheit und Dausien mit Perspektive auf Bildungsprozesse einführen. Ein verfälschter Begriff des Lebenslangen Lernens suggeriert, dass jegliche Statuspassage in der Moderne von pädagogischen Programmen begleitet würde. Das Konzept der *Biografizität* führt allerdings weiter und knüpft daran an, dass Statuspassagen des Erwachsenenalters nicht abgedeckt sind, sondern dass eine *Institutionenlosigkeit* (vgl. Alheit 2000:158) zutage tritt, die in zwei Richtungen zu denken ist: den Zwang zur ›biografischen Selbstreferenzialität‹ von Individuen (vgl. ebd.) und die Anforderungen an bestehende Institutionen, die prinzipiell ebenso diesem Wandel unterzogen sind, damit umzugehen. In diesem Spannungsverhältnis ergeben sich neben beträchtlichen Risiken auch Potenziale der Veränderung (vgl. Alheit 2010:243). Christine Thon (2016) sieht diese Konzeptionierung von *Biografie* als prinzipiell anschlussfähig dafür an, das ›Subjekt der Biografieforschung‹ nicht nur als Produkt bestehender Ungleichheitsverhältnisse zu sehen, sondern *Eigensinn* als eigenständige Form dieses Verhältnisses zu bestimmen. *Eigensinn*[21] kann im Anschluss an die Auseinandersetzung zwischen biografie- und diskurstheoretischer Forschung nicht notwendig begriffen werden »als widerständig in dem Sinne, dass er sich gegen Normierungen richten oder sich ihnen verweigern würde«, so Thon. Vielmehr gehe es hier »um die Eigenlogik und Individualität biografischer Konstruktionen« (Thon 2016:188). In dieser Hinsicht gestaltet sich *Biografie* als Konzept: Sie ist die »individuelle Antwort auf die äußeren Restriktionen, auf die Verwaltung und Steuerung«, aber auch Teil des »Verwaltungsapparates«, der »ihre eigene Weiterentwicklung beeinflussen, d.h. begünstigen oder beschränken« kann (Schilling/Biele Mefebue 2016:5).

Die Einbeziehung des institutionellen Rahmens ›Weiterbildung‹ resp. der unterschiedlichen Rahmen, in denen Erwachsene (Zugewanderte) an Bildung teilnehmen, stellt die Arbeit vor die eingangs beschriebene Herausforderung, dass dieser

20 Gemeint sein kann damit eine ›berufsbiografische Gestaltungskompetenz‹, die sich auch in der Performanz zeigt, den Lebenslauf auf kontextangemessene Weise präsentieren zu können. Das *doing biography* geht jedoch weiter und rekurriert auf den umfassenden Modus der Moderne, selbst an der Narration arbeiten zu können und z.B. die Bildungs- und Berufsbiografie selbst zu gestalten und gestalten zu müssen.

21 Auch Kerstin Jürgens (2006:265) schreibt in *Arbeits- und Lebenskraft*, dass sich Eigensinn nicht zwangsläufig in Widersetzung niederschlägt, Eigensinn aber die Voraussetzung für Widersetzung ist.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

nur spezifiziert umrissen werden kann. Dabei soll der Prozesscharakter einer prinzipiell nicht mehr vorstrukturierten Lebensphase näher eruiert werden.

Modifikation: Argumentationen als Textsorte

Schütze (1983) plädiert dafür, alle Textsorten, die nicht dem Genre der *Geschichten*[22] zuzuordnen sind, zu eliminieren. *Argumentationen* (und Evaluationen oder Berichte) verweisen meiner Meinung nach jedoch grundlegend auf Verhältnisse – sowohl in der Sprechsituation als auch im größeren Zusammenhang der Gegenwart. Zudem formiert sich in ihnen die Artikulationsfähigkeit von Subjekten. Argumentationen können produktiv in den rekonstruktiven Prozess mit einbezogen werden: Sie erlauben einen Zugang zur Erfahrungsebene (vgl. Maxelon et al. 2018:180), die Aufschluss über die Alltagstheorien der Befragten gibt (vgl. Nohl 2017:24). Innerhalb des Settings ›Bildung im Erwachsenenalter‹ werden zwangsläufig Begründungen abgerufen.

Mit der Berücksichtigung von Argumentationen (aber auch Evaluationen und Berichten) kommt es zu einer grundlegenderen methodischen Erweiterung: »Narrative biografische Konstruktionen beinhalten die Erklärungen und Rechtfertigungen des Gewordenseins und bilden damit gleichzeitig auch die Basis für Handlungsorientierungen.« (Lucius-Hoene/Deppermann 2002:57)

5.4.2 Narrative Zugriffe: Dynamische Positionierungen

Das Reflexionsbeispiel zum Thema ›Deutsche Sprache‹ verdeutlicht, dass die Analyse nicht auf Erzählungen beschränkt ist, sondern dass konkret gefragt werden muss, wie Narrative interaktiv zustande kommen, in welchem Rahmen sie wie präsentiert werden und welchen übergeordneten Diskursen sie zugeordnet werden können.

Anna De Fina und Alexandra Georgakopoulou entwickelten zusammen mit Michael Bamberg einen Ansatz, der sich auf die sogenannten ›small stories‹ konzentriert. Ist die Biografieforschung die Analyse der ›big story‹, so werden Ansätze,

22 Heinz Bude (1985) kritisierte, dass (erzählte) Geschichten prinzipiell fiktional sein können und der Erfahrungsbegriff der Erzähltheorie problematisch sei, weil sich alles als *Homologie* darstelle. Dieser Kritik möchte ich in Anlehnung an mannigfaltige Reaktionen (vgl. Rosenthal 1993; Lutz et al. 2018) an dieser Stelle nicht zustimmen, da nicht ›der Erfahrung‹ oder ›dem (individuellen) Erleben‹ einseitig Rechnung getragen wird, sondern sich die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen gerade in der Kontrastierung von Erleben, Erinnern und Erzählen ergibt (vgl. Rosenthal 2010:201). Neuere Kritiken an der Biografieforschung zielen insbesondere auf die Frage des Subjektstatus und seiner Voraussetzungen, die mit der Praxis der offenen Einstiegsfrage einhergehen, der Wissensbestände, der Konstruktionsleistung und der biografischen Erzählform (vgl. Thon 2016).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

die sich kleineren Ausführungen zu Interaktionen sowie davon ausgehenden Bestimmungen von Positionalität in größeren Zusammenhängen widmen, als ›small stories‹ bezeichnet. Für diese soziolinguistisch inspirierte Herangehensweise führen die Autor:innen einleitend aus:

> [T]he study of narratives needs to pay close attention to the local level of interaction, where stories should be analyzed for the ways in which they develop and emerge within specific participation frameworks and for how they are enmeshed in local doings, rather than as finished products. (De Fina/Georgakopoulou 2015:3)

Die Bedeutung von *Partizipationsrahmen* geht auf Erving Goffman (1981) zurück: In Interaktionen erzeugte »Transformationen der Wirklichkeit« (Knobloch 1994:28) beziehen sich auf verschiedene Ebenen oder Positionierungen, die stufenweise betrachtet werden können. Im deutschsprachigen Raum findet sich solch ein Ansatz unter der Bezeichnung ›identitätsbezogene Erzählforschung‹ (vgl. Keim 2012:32ff.) wieder. Was mit *Identität* gemeint ist, ist dabei grundsätzlich begründungsbedürftig.

Narrative Identität: Temporalisierte Darstellungsoptionen

Der Begriff ›Identität‹ ist Ausgangspunkt zahlreicher Kontroversen und wissenschaftlich in mehrfacher Weise umstritten (vgl. Straub 2000): Zum einen steht zur Debatte, ob es sich bei ›Identitäten‹ um essenzialisierende, aber nachranginge Teilaspekte handelt, die angesichts mannigfaltiger Zugehörigkeitsmodi – Klasse, Nationalstaat, Sprache, Geschlecht usw. – überholt scheinen und deren Prozesscharakter prinzipiell besser mit dem Begriff ›Biografie‹ bestimmt werden kann (vgl. Rosenthal 1999:22f.). Zum anderen ist die Frage, wie der Begriff der Identität überhaupt verstanden wird, ob es sich dabei um eine additiv gefasste Komplexitätsreduktion handelt (z.B. ›ich bin heterosexuell/Arbeiter:innenkind/Hobbymalerin‹) oder um eine empirisch fundierte Rekonstruktion[23] des ›Geworden-Seins‹, womit der Begriff der Identität als *Strukturbildungsprozess* verstanden werden kann, der Herausbildung, Reproduktion und Transformation des Selbstverhältnisses umfasst (Wohlrab-Sahr 2006:88).

Der Begriff *narrative Identität* wird gemeinhin mit Paul Ricœur (1987) in Verbindung gebracht und meint vereinfacht die (mögliche) sprachliche Vermittlung

23 Jürgen Straub (2000) kritisiert Patchwork-Konzeptualisierungen und ›Pluralisierungen des Subjekts‹ aus sozialpsychologischer Sicht. Das proklamierte Ende der theoretischen Bezugnahme *personaler Identität* würde dabei Prozessualität und Kohärenz komplexer Ansätze (z.B. von Mead, Freud, Joas) nicht berücksichtigen. Das Thema ›postmoderne Identitäten‹ hatte an der Schwelle zum neuen Jahrtausend mit verschiedenen Publikationen Konjunktur (vgl. Mey 2001). Die Diskussion hat sich seitdem verändert und wieder dem größeren Komplex der Teilhabe zugewandt (vgl. El-Mafalaani 2019).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

des Selbstbezugs innerhalb bestehender Ordnungsprinzipien, die von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zehrt. Davon ausgehend haben Arnulf Deppermann und Gabriele Lucius-Hoene die *narrative Identität* methodologisch angereichert und konkretisiert: Der Blick richtet sich auf die Positionierung von Menschen im Interview sowie die bewussten wie unbewussten Darstellungen von Positionsveränderungen:

> [Die narrative Identität] fokussiert diejenigen Aspekte sprachlicher Handlungen, mit denen ein Sprecher sich in einer Interaktion zu einer sozial bestimmbaren Person macht, eben eine bestimmte ›Position‹ im sozialen Raum für sich in Anspruch nimmt und mit denen er dem Interaktionspartner zu verstehen gibt, wie er gesehen werden möchte (*Selbstpositionierung*). Mit einer solchen Selbstpositionierung ebenso wie mit Adressierungen des Interaktionspartners und auf ihn bezogenen Handlungen weist er diesem ebenso eine soziale Position zu und verdeutlicht ihm damit, wie er ihn sieht (*Fremdpositionierung*). (Lucius-Hoene/Deppermann 2004:168f., kursiv i.O.)

Der Begriff der *Positionierung* verweist in Anlehnung an Fathali M. Moghaddam, Rom Harré und weitere (2003) nicht auf eine messbare Positioniertheit im Sinne sozioökonomischer Faktoren, sondern eine kognitive Ausstattung relationaler Verweise unter Bezugnahme auf geltende Normen. Es handelt sich um *Limitierungen*, wie sie die Kursleiterin benennt: Die Auslandsqualifizierten gelten als sprachlich nicht ›fit‹ genug, um auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland konkurrieren zu können. Das Kursangebot füllt an dieser Stelle eine Lücke, die angesichts gleichwertiger Abschlüsse auch gleiche Bedingungen schaffen soll. Dass sie meinen, an sich arbeiten zu müssen, greifen die Befragten selbst – an bestimmten Stellen und auf bestimmte Weise – im Interview auf. In Bezug auf die von Lucius-Hoene und Deppermann definierte *narrative Identität* heißt dies, dass es sich dabei um eine Re-/Produktion handelt, die theoretisch-konzeptionell zunächst mehr einem Postulat (vgl. Deppermann 2013:1) ähnelt, oder um

> [die] *Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet.* Unter ›narrativer Identität‹ verstehen wir eine lokale und pragmatisch situierte Identität, die durch eine autobiografische Erzählung hergestellt und in ihr dargestellt wird (Lucius-Hoene/Deppermann 2002:55, kursiv i.O.).

Sie lässt sich nicht als ›die *eine* Erzählung‹ fassen, sondern beschreibt eher Modi, in denen Erzählungen entstehen, die innerhalb von Diskurszusammenhängen zu verstehen sind. Als Leistung ist bspw. die Anforderung, akzentfrei Deutsch zu sprechen, sprach- und situationsgebunden. Die *narrative Identität* beinhaltet immer nur Teilaspekte möglicher Domänen, in denen sie sich abspielt. Sie ist maßgeblich abhängig von spezifischen Ressourcen der Person und Gegebenheiten der Situati-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

on, die diese schildert bzw. in der sie interagiert. Es handelt sich also nicht um *›die* Identität‹ oder *›das* Selbst einer Person‹ (vgl. ebd.), auch wird die *narrative Identität* nicht von einer Person ›besessen‹, sondern durch das autobiografische Erzählen *dar-* und *hergestellt*.

> Mit der Unterscheidung von *Darstellung* und *Herstellung* der Identität wird der Tatsache Rechnung getragen, dass ein Erzähler Aspekte seiner Identität explizit zum Ausdruck bringt, darüber hinaus aber auch im Erzählprozess selbst Identität entwickelt. (ebd.:56, kursiv i.O.)

Damit ist das Erzählen als Handlung eingebettet in verschiedene *Temporalitäten*, in denen die:der Erzählende »Kontinuitäten der Selbsterfahrung über die biografischen Veränderungen hinweg« (ebd.) herstellt und darstellt, aber auch an gegenwärtige Relevanzen anpasst und zukünftig sinnhaft Veränderungen herbeiführt. Lucius-Hoene und Deppermann unterscheiden vier Dimensionen der Temporalität in Erzählungen, die die *narrative Identität* begründen. Die ersten beiden Dimensionen – *Kontinuität* und *narrative Modelle der Zeiterfahrung* – beziehen sich auf das Selbstverständnis der erzählenden Person, das sinnhaft gemacht wird, und, in Anlehnung an Ricœur (1987), nicht zeitlos ist. Auch die Abfolge, was erzählt wird, gehört dazu. So kann jemand bspw. linear erzählen, in Form von *Verlaufskurven* (vgl. Schütze 2016), retrospektiv oder fragmentarisch.

Agency, als dritte Dimension, zielt auf das Wie der Gestaltung in Situationen und das Darstellungsprinzip als Ausdruck, die Handlungsspielräume aufzeigen oder diese eingrenzen. Anders: Es macht einen Unterschied, ob jemand sagt ›ich musste arbeiten‹ oder ›ich habe gearbeitet‹. In diesem Sinne benennen die Autor:innen entlang des methodischen Vorgehens einen Aspekt von *agency* als Frage, »wer mit wem was in welcher Weise macht/machen kann, wessen Wirkung wem […] zugerechnet werden kann und was in der Macht des Einzelnen steht (faktisch oder als Vorstellung)« (Helfferich 2012:10). Der Fokus liegt auf der sprachlichen *Hervorbringung* von Sinn in und zu bestimmten Kontexten – bspw. der Arbeit, der Familie, dem Studium und so weiter. Auch wenn diese Herangehensweise kleinteilig anmutet und angesichts der Sprachlichkeit falsch sein kann, so lässt sich dennoch ablesen, ob Selbst- oder Fremdbestimmtheit gemeint ist.

Die vierte Dimension der Temporalität bezieht sich auf die *Wandlung vom erzählten zum erzählenden Ich*. Es handelt sich um eine Charakterisierung des vergangenen Ichs im Kontrast zum gegenwärtigen Selbstbild: z.B. wenn eine Frau erzählt, dass ihr früher das Lernen nichts ausgemacht habe, sie dies aber heute nicht mehr könne, da sie nicht mehr jung sei.

Neben diesen *temporalen Dimensionen* unterscheiden Lucius-Hoene und Deppermann auch die *soziale Dimension* der *narrativen Identität* entlang verschiedener Ebenen – Positionierungsebenen oder *positioning level* (vgl. Deppermann 2013; De Fina 2013). Die erste Positionierungsebene (*positioning level 1*) bezieht sich auf die

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Frage: »*How are the characters positioned in relation to one another within the reported events?*« (Bamberg 1997:337, kursiv i.O.) Gemeint sind Nacherzählungen bestimmter Ereignisse, in denen die:der Sprechende im Sinne Goffmans eine Rolle einnimmt, die strategisch in Beziehung zu anderen gesetzt wird.

Die zweite Positionierungsebene (*positioning level 2*) bezieht sich auf Präsentationsmodi im Interview, d.h. die Art der Zuwendung zu Zuhörenden. Die Interviewerin ist nicht das einzige Publikum, vielmehr handelt es sich bei Interviewsituationen um *durchlässige Interaktionswelten*, in denen alltagsweltliche Aspekte mit hineinspielen, ohne dass diese bewusst vorgeführt werden.[24] Sie gehören zur ›Realität‹ des Interviews und zeigen gleichsam ein ›Außerhalb‹ auf, das maßgeblich der Herstellung der Situation dienen und manchmal in Beziehung zu der Bildungsteilnahme stehen kann.[25]

Weitere Positionierungsebene: Diskurse und Ideologien

Die Bedeutung der dritten Ebene, die Michael Bamberg mit der Frage verknüpft, wie »*narrators position themselves to themselves*« (Bamberg 1997:337, kursiv i.O.) und wie Erzählende verstanden werden möchten, wurde diskursanalytisch weiterentwickelt (vgl. De Fina/Georgakopoulou 2015). Die Perspektive richtet sich auf Identifizierungsprozesse in größeren Zusammenhängen: »[This] third level is necessary to deal with how narrators and audience negotiate less locally produced senses of who they are, i.e. their membership into social identities, moral identities etc.« (De Fina 2013:43) Die dritte Ebene rekurriert auf ›kollektive Identitäten‹ oder, je nach Perspektive, auf ›Modi der Integration‹. Diskurse fungieren dahingehend als ›Folien‹ oder ›Brillen‹, und das Gesagte erscheint, durch diese geschaut, in einem bestimmten forschungsrelevanten Licht.[26]

---

24 Als einfaches Beispiel dafür kann die zeitweise Anwesenheit von Kindern oder des Partners dienen, die indirekt Einfluss auf den Ablauf des Interviews haben können oder mit denen Alltag demonstriert wird. In der Analyse werden vermeintliche Nebenschauplätze, wie die Ansprache der Interviewerin oder die Hinwendung von Interviewten zu Dritten im Raum, berücksichtigt.

25 Ein extremes Beispiel war die Intervention einer Kursleiterin: Während eines Interviews mit einer Teilnehmerin in einem Kursraum kam diese zweimal hinein, um ›nach dem Rechten‹ zu schauen.

26 Eine Diskussion der Ansätze, die verschiedene Konzeptualisierungen von Biografie und Diskurs zusammenbringen, findet sich z.B. bei Elisabeth Tuider und Tina Spies. Unter Rekurs auf Stuart Hall rekonstruiert Spies (2017:79ff.), wie durch die Unabgeschlossenheit von Diskursen auch Möglichkeiten entstehen, eigene Identifikationen zu entwickeln. Subjektpositionierungen können als »›Lesarten‹ eines Diskurses« (Spies 2019:102) verstanden werden, zu denen sich die Biografieforschung verhält. *Biografie* kann als *Artikulation* (vgl. bspw. Spies 2018) verstanden werden: Selbst- und Fremdpositionierungen der erzählten und erlebten Lebensgeschichte werden ebenso in den Blick genommen wie die »situativen und kommunikativen Bedingungen, unter denen Interviews stattfinden« (ebd.:543).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die dritte Positionierungsebene lässt sich mit einem Beispiel aus De Finas (2013:46ff.) Forschung illustrieren: Eine Englischlernerin hat Schwierigkeiten mit dem Erlernen einer neuen Sprache. Erklärt werden könnte dies mit der Gruppengröße oder der ethnischen Heterogenität im Kurs. In einem vermeintlichen Nebenschauplatz erzählt die Teilnehmerin von einer Beleidigung, die sie von einer anderen Teilnehmerin zu hören bekommen hat. De Fina bettet den Anspruch, Englisch zu lernen, in einem größeren Zusammenhang von Ausschluss und Anforderung ein, mit denen Englischlernen verbunden ist. Sie resümiert: »The corollary of this is that immigrants are often criticized in mainstream and right-wing rhetoric for not making enough of an effort at doing so and for not ›wanting‹ to learn English.« (ebd.:57) ›Sich nicht genug bemühen‹, ›sich anstrengen müssen, um mitzuhalten‹, ›mehr ertragen als andere‹, aber auch ›Grenzen setzen, wo diese bereits überschritten waren‹, ist vielen Erzählungen inhärent. Allerdings, so würde ich hier argumentieren, sind die Erzählenden den diskursiven Zuschreibungen nicht ausgeliefert.

5.5 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurde der Forschungsprozesses dargestellt, der sich zunächst explorativ gestaltete und im weiteren Verlauf des Vorgehens weiter verdichtete. Insbesondere die Gespräche mit Praktiker:innen zeigen mögliche Rahmen auf, die den biografisch-narrativen Interviews mit Bildungsschwerpunkt vorgelagert sind: a) Bildung im Erwachsenenalter ist ein diffuses Feld, das ständigen Veränderungen unterlegen ist. b) Die Fälle sind situativ und institutionell innerhalb dieses Feldes eingebettet. c) Bei Interaktionen zwischen Bildungsinteressierten und -anbietenden handelt es sich um relationale Prozesse, die stark von übergeordneten Gelegenheiten abhängig sind. d) Identifizierte Probleme, die Zielgruppen erst zu solchen werden lassen, können auch als anders gelagert zugespitzt werden. Diese Zuspitzungen spielen in den Forschungsprozess mit hinein, wenn von der Reduktion auf Sprachkenntnisse die Rede ist. Die Interviewtpartner:innen wurden zum Teil innerhalb dieses Rahmens rekrutiert. Die Interviews selbst spielen sich somit im Kontext von Bildung ab und sagen etwas über die Realität des Feldes aus.

Die Erhebung orientiert sich an der Erzähltheorie des narrativen Interviews in Anlehnung an Schütze und die Auswertungsvorgehensweise nach Rosenthal. Ergänzend wurden Überlegungen zur *Biografizität* von Alheit und Dausien hinzugezogen, da die Verbindung zwischen *Biografie* und *Institution* gewinnbringend ist. Zusätzlich zu biografischen Konzepten wurden auch identitätsanalytische Instrumentarien und Begriffe vorgestellt. Hier können lokale Positionierungsprozesse innerhalb eines größeren Diskursrahmens verortet werden. Forschungspraktisch handelt es sich um eine ›zweite Brille‹, die anderen Formen der Erzählung und In-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

teraktionen Raum geben soll, die allein mit dem biografischen Fokus ausgeblendet würden.

Im weiteren Verlauf werden nun einzelne Fallbeispiele dargestellt, die sich jeweils bestimmten Bildungskontexten zuordnen lassen. Letztere werden als separate Felder skizziert, in denen unterschiedliche Logiken zum Tragen kommen: Zunächst werden Handlungsprämissen vorgestellt (welche Strategie liegt dem Angebot zugrunde?) sowie der Rahmen des Angebots selbst (wie läuft das Angebot ab?). Anschließend werden jeweils zwei Fälle rekonstruiert, die hinsichtlich dominanter Grenzen zugespitzt werden. Diese Grenzen – der Sorge, des Nationalstaats, des Zertifikats, des Körpers – erheben keinen exklusiven Anspruch auf die Domäne des Bildungsangebots. Vielmehr werden sie biografisch ausgelotet und am Ende noch einmal übergreifend diskutiert.

Bezogen auf den Zuschnitt ist hinzuzufügen, dass eben auch ›nur‹ Menschen befragt wurden, die das ambivalente Privileg haben, an einem weiterführenden Bildungsangebot teilnehmen zu können. Bestimmte Grenzen wurden mit der Teilnahme also bereits überwunden. Das heißt jedoch nicht, dass sie damit am Ende eines größer angelegten Hürdenparcours (vgl. Pfaff-Czarnecka/Prekodravac 2016) angelangt sind.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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 unerliegen 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

Bildungsangebot	***Rahmen, Ziele und Adressat:innen***	***Organisation der Bildung***	***Organisation der Arbeit***
Ausbildungsprogramm	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
Studium	Internationalisierung der Hochschule Transferlogik bei gleichzeitiger Differenzannahme einer internationalen Studierendenschaft Ausbildung von (zukünftigen) Fachkräften im nationalen Kontext Adressierung von Bildungsaus- 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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Brückenkurs	Berufseinstiegskurs Herstellung von Passung und Bekämpfung des brainwaste Adressierung von Akademiker:innen mit eigener Migrationsgeschichte	Berufspraxis in Form theoretischer Grundlagen zum deutschen Arbeitsmarkt; Vermittlung eines beruflichen Selbstverständnisses Dauer: 6 Monate	Vermittlung informeller Praktiken und formeller Aspekte für den Arbeitsmarkt innerhalb eines heterogenen Feldes Keine Praktika; Zugang zu Praktika de facto durch Praktikumsbesoldung erschwert Bezahlung: keine
Anerkennungslehrgang	Explizite Differenzannahme entlang von Staatsgrenzen (Wieder-)Herstellung von Arbeitsfähigkeit innerhalb strikter Regularien Adressierung von Inhaber:innen (anerkannter) Drittstaatenqualifikationen innerhalb reglementierter Berufe	Vorbereitung auf die Fachprüfung; Auffrischung von Fachwissen Vorbereitung auf die Kenntnisprüfung Dauer: 1 Jahr	Kurzzeitpraktika in ausgewählten Einrichtungen 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 Ausland ausgebildete Fachkräfte, für die sich zeigt, dass ihr vormals erlernter *Beruf* zur Disposition steht.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

(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-Möllenbeck 2010). Im Folgenden wird der Begriff der ›Sorgearbeit‹ offen gefasst und rekurriert 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 Ausbildungsrahmen[2] 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Mobilitätsprogramm[3] (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/Themen/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].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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 medial[7] hinsichtlich der enormen Kosten problematisiert: Fehlende Deutschkenntnisse, der Zeitaufwand durch das hohe Lernpensum, die teils isolierte Wohnlage sowie die Probleme mit und Vorbehalte 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://projekttraegerundunternehmen.thejobofmylife.de/de/home.html [20.04.2020]. Hier wird ein Kompetenzzuschnitt 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 Paragraf bezieht sich auf die Aus-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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 erlernenden 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).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 prekarisierten 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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 bestimmbaren 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, unterstützte 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-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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 Kolumbien[10] 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]//I: 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//I: 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//I: 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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-Martinez (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-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

freiheit in einer kolumbianischen Großstadt nachzuspüren, ist innerhalb dieser Analyse nicht möglich. Es bleibt bei dieser alleinigen und ihrerseits eher amüsierten 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//I: 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//I: mh//und ich war in eine, ähm, in eine Schule, […] in Kolumbien normalerweise du machst Gymnasium//I: 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//I: 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//I: Gesellschaft//die Leute, du musst die Abitur machen//I: mh//ja oder ja viele Leute äh schaffen das und nicht mehr, aber für uns ist das sehr wichtig//I: 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> *ja, ich war auch, äh, () vorbereitet für diese Prüfung und auch arbeiten//I: hm//weil, ich habe, verstehen dass meine Mutter, alles machen und ich muss etwas helfen//I: 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//I: mh//ist mit ein Test, vielleicht 200 äh Fragen mit verschiedene Tabellen und du musst die richtige, nehmen//I: 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 Sprachelernen 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 strapaziös. Daher soll nun geschaut werden, warum ausgerechnet diese Ausführungen detaillierter sind als andere und wie sie zusammenhängen. Die Festlegung auf die

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Ingenieurswissenschaften 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Faktor der unzureichenden Vereinbarkeit eines Studiums mit der Kindererziehung – trotz ergänzender außerhäuslicher Betreuung – kristallisiert sich als virulenterer 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:

> *I: 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//I: 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 habehat 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:

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> *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 Vertrahaben 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 Vortag 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-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Krankenschwester 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:*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Interviewsituation 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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> *kann diese Sachen in Spanien machen, mehr Geld bekommen//I: hm//muss viele Stunden arbeiten oder in London in andere, in andere Land//I: 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//I: 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 prekarisierten Arbeit und zu einem Ausbeutungsverhältnis, das sie in einer äußerst vulnerablen Situation ereilt: Sie ist gerade erst nach Deutschland gekommen, ist angewiesen 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 wolle. Paola* sieht sich im Stich gelassen und kaum in der Lage, eine so gewichtige 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 explotar*[14]*, como se dice)//I: ausbeuten//ausbeuten, er möchte mir nur als Pflegekraft zu haben, und, es gibt nicht so viel Unterschied Differenz//I: 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 Nomadin irgendwo auf der Welt (des globalen Nordens) ausüben. Das ›Angebot‹ fungiert 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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-Möllenbeck 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))*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> *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-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Einstig 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 Praktikumseinrichtung 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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 erahnen lässt. Ich wende mich nun zwei Ebenen zu, auf denen diese Passage gelesen werden kann.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 *Dar*stellung und die der *Her*stellung, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 äh, 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> *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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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)//I: hm//ja für 1.000 Euro pro Monat//I: 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 werdenden spanischen Großstadt zu unterhalten. Außerdem ist sie nach wie vor mit den Bedingungen prekarisierter 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 Altersgrenze[20]

20 Die Definition der Altersgrenze geht wahrscheinlich auf die Bestimmung ›junger Volljähriger‹ 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).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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 independiente//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-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 gewohnen//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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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 zielte 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 spanzieren 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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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 Spazierengehen) 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 grundlegenderen 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 Wenndann-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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

›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. Finas* 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.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 habitueller 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 DAAD[21] 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].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Ob diese realisiert werden kann, hängt von der Anerkennung der HZB ab. An diese Formalia schließt auch der Begriff ›Bildungsausländer:in‹ an, unter den die beiden Fälle – Jure* und Hasim* – gefasst werden können. Im Folgenden geht es im Hinblick auf diesen fortdauernden Prozess sowohl um die materielle Beschaffenheit ›der‹ *Grenze* wie auch um die Grenze als *emergentes Konzept*, das am Nationalstaat in Zusammenhang mit Bildung auf spezifische Weise verhandelt wird.

Mobilität und Internationalisierung des Studiums: ›Bildungsausländer:innen und -inländer:innen‹

Im Laufe des Forschungsprozesses kristallisierte sich die mit der ›Internationalisierung der Hochschule‹ einhergehende räumliche Mobilität als wichtige Rahmenbedingung heraus, die nun kurz erklärt werden muss. Im Jahr 1999 wurde von den Hochschulminister:innen Deutschlands und 29 weiterer europäischer Länder die sogenannte Bologna-Erklärung unterzeichnet. In den darauffolgenden Jahren stieg die Zahl der teilnehmenden Staaten auf heute 48 (Stand: 2020). Damit wurde ein – noch bis heute andauernder – Prozess eingeläutet, in dessen Zuge die Begriffe ›Mobilität‹ und ›Internationalisierung‹ zu wichtigen Schlagwörtern wurden, die in einer engen Beziehung zur »Kompetenzorientierung« (Damm 2020:72) stehen. Unter ›Mobilität‹ kann die ›physische Mobilität‹ (vgl. Teichler 2003:20) von Studierenden und Wissenschaftler:innen verstanden werden, die über europäische Ländergrenzen hinweg Wissensnachweise transferabel einsetzen können sollen (vgl. BMBF 2018b:7). Unterschieden wird dabei zwischen der ›degree seeking mobility‹, die auf die Übertragbarkeit von Studienabschlüssen zielt, und der ›credit mobility‹, die einzelne Studienleistungen (z.B. im Rahmen des ERASMUS-Programms) zum Zweck hat.[23] Bei der räumlichen Mobilität handelt es sich nicht um einen Selbstzweck, der auf Personengruppen beschränkt ist, sondern um eine Strategie, die auf verschiedenen Ebenen, insbesondere auch auf der innerorganisationalen, verfolgt wird und die einem übergeordneten Ziel – der Schaffung »eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums« (ebd.) – dienen soll. Räumliche und grenzüberschreitende Mobilität ist, anders als bei vielen anderen Bildungsformen oder einigen beruflichen Bereichen, vom Bologna-Prozess explizit angestrebt, politisch gewollt und wird auch schon länger praktiziert. Die ehemalige Bildungsministerin Johanna Wanka formulierte dies 2005 wie folgt:

> Die weltweite Mobilität fördert nicht nur den wissenschaftlichen und kulturellen Austausch, wir möchten auch gute Fachkräfte für uns gewinnen. Wir brauchen

23 Bei der Übertragbarkeit von Studienabschlüssen greift die Lissabon-Konvention, auf die im nächsten Kapitel noch einmal eingegangen wird. Mit dem Verweis auf diese Konvention soll aber nicht unterstellt werden, dass zuvor räumliche Mobilität im Studium nicht praktiziert wurde oder sich nur auf bestimmte Kontinente (bspw. den europäischen Kontinent) beschränke (vgl. z.B. für lateinamerikanische Programme Gacel-Ávila et al. 2017).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> die besten Köpfe von überall her, um unsere Innovationskraft zu erhalten und den demografischen Wandel zu meistern.[24]

Einhergehend mit Strategien der Mobilität kann ›Internationalisierung‹ als die Gesamtheit des Wandels auf Organisationsebene begriffen werden, die darüber hinaus Ziele, Kompetenzentwicklung und Prozessimplementierungen (vgl. Teichler 2004:22f.; de Wit 2008:381) beinhaltet. Der Wandel gilt dabei als beobachtbar und wird in Zahlen gemessen: Dass 350.000 Personen ohne deutschen Pass in Deutschland studieren, war und ist erklärtes Ziel der Bundesregierung. Die Zahl wurde bereits übertroffen: Im Wintersemester 2016/17 waren an deutschen Hochschulen

> 358.895 ausländische Studierende eingeschrieben und stellten damit 12,8 % aller Studierenden in Deutschland. Die Zahl der Bildungsausländer, d.h. der ausländischen Studierenden mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung, lag im WS 2016/17 bei 265.484, was einem Anteil von 9,5 % aller Studierenden entspricht (WS 2013/14: 8,4 %). Die Steigerung im Vergleich zum letzten nationalen Bologna-Bericht fällt hier demnach mit 21,3 % sehr viel deutlicher aus als bei den Studierenden insgesamt. Die mit Abstand größten Gruppen der Bildungsausländer stammen aus Europa (40,5 %) und Asien (40,4 %), gefolgt von Studierenden aus Afrika (10,4 %) und Nord- bzw. Südamerika (8,2 %). Differenziert man die Bildungsausländer nach Hochschulart, so zeigt sich, dass 197.516 Studierende an Universitäten (10,9 %) und 67.968 Studierende an Fachhochschulen (6,8 %) immatrikuliert sind. (BMBF 2018b:8)

Als ›Bildungsausländer:innen‹ gelten Studienbewerber:innen, die ihre HZB, meist das Abitur oder eine Fachhochschulreife, nicht an einer Schule auf dem Gebiet der Bundesrepublik oder an einer Deutschen Schule im Ausland[25] erworben haben und eine nicht deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Der Begriff ›Bildungsausländer:in‹ wird auf Webseiten von Hochschulen, DAAD und anderen Organisationen stets an die Staatsbürgerschaft gekoppelt, wenngleich in manchen Fällen an jene, die nicht zur EU, zum EWR oder der Schweiz gehören. Diese Bezeichnung bleibt auch dann erhalten, wenn das Studium in Deutschland erfolgreich beendet wurde. Während es sich bei ›ausländischen Studierenden‹ auch um ›Bildungsinländer:innen‹ handeln kann – der Begriff wird nicht für deutsche Staatsbürger:innen ver-

---

24 BMBF (22.07.2015) »Erstmals über 300.000 ausländische Studierende in Deutschland«, URL: https://www.bmbf.de/de/erstmals-ueber-300-000-auslaendische-studierende-in-deutschland-956.html [20.04.2020].

25 »Mit dem Abiturzeugnis einer Deutschen Schule im Ausland erhalten die Schülerinnen und Schüler die allgemeine Hochschulreife bescheinigt, die an Hochschulen in Deutschland den Zugang zu jedem Studium als Bildungsinländer vermittelt.« KMK (o.A.) »Deutsches Internationales Abitur«, URL: https://www.kmk.org/themen/auslandsschulen/bildungsgaenge-und-abschluesse/abitur-im-ausland.html [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

wendet (vgl. DAAD/DZHW 2015) –, verschiebt sich die Bezeichnung mit dem Verweis auf die ›ausländische Hochschulzugangsberechtigung‹. Die Eingruppierung nach Großregionen zeigt darüber hinaus, dass es dem BMBF nicht nur um Absolvent:innen aus dem Europäischen Hochschulraum geht, sondern die angestrebte Internationalisierung global[26] Wirksamkeit entfalten soll. Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte bieten strukturelle Ähnlichkeiten des ›Erfolgsmodells Hochschule‹ (vgl. Wilkesmann/Schmid 2012:8; Meyer/Schofer 2005) weltweit, die jedoch lokal unterschiedliche Ausprägungen aufweisen können und damit Konsequenzen für die Navigation innerhalb einer heterogenen Hochschullandschaft haben können.

Mobilität und Immobilität

Die Implikationen des Bologna-Prozesses zeichnen Mobilität als notwendige Bedingung für Mitglieder von Hochschulorganisationen (Studierende und Wissenschaftler:innen) und knüpfen sie an erwünschte Fortschritte, die auf Organisationsebene insbesondere der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit von Studienstandorten dienen sollen (vgl. BMBF 2016) und individuell einem Zeitmaß folgt (vgl. Damm 2020). Der Rahmen der Internationalisierung ist dahingehend ein Vehikel für neue, gruppenbezogene Mobilitäten. Das heißt weder, dass sich diese auf den europäischen Hochschulraum beschränken, noch, dass es sich dabei um ein Phänomen handelt, das erst mit ›Bologna‹ auftaucht. Außerdem wird das Studium nicht nur durch die Summe der Vorgaben und Bildungsräume definiert, sondern auch durch den Umgang der Menschen, die sich in diesen Räumen bewegen und mannigfaltige Motive mitbringen können, um ein Studium in einem anderen Land zu realisieren.

Wie in Kapitel 4 bereits erwähnt, studieren Menschen im Ausland und kehren anschließend in ihre Herkunftsländer zurück. So gibt es schon eine Weile das Phänomen bildungsdeutscher Abiturient:innen, die mit ausreichend familiär bedingtem ökonomischen Kapital ausgestattet die Zulassungsbeschränkungen umgehen, indem sie in Österreich oder Ungarn Medizin studieren (vgl. Gerhards/Németh 2015). Jürgen Gerhards und Boróka Németh ordnen das neuere Phänomen des Studiums im osteuropäischen Ausland innerhalb der Freizügigkeit und Anerkennung von Studienabschlüssen ein, von der vor allem die oberen Klassen privilegiert werden, da auf diese Art sowohl bundesdeutsche Vorgaben, also der Numerus clausus, umgangen werden, als auch private Bildungsorganisationen Konjunktur erleben.

26 Mit den Begriffen *Internationalisierung* (Aktivitäten zur Stärkung des Austauschs) und *Globalisierung* (Verschwinden nationaler Grenzen) im Hochschulwesen hat sich Ulrich Teichler (vgl. 2003, 2004) intensiv beschäftigt. Beide Begriffe können synonym verwendet werden, auch wenn sie nicht simultan für den Hochschulbereich benutzt werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Der Übergang zurück in das deutsche Berufssystem erfolgt nahtlos und ist mittlerweile etabliert.

Deutschland als Ort tertiärer Bildung erscheint im Gegenzug möglicherweise aufgrund nicht vorhandener bzw. geringer Studiengebühren oder einer Vielzahl von Studienstandorten attraktiv. Der ›Europäische Hochschulraum‹ kann als ein Möglichkeitsraum gesehen werden, dessen Nutzung allerdings durch habituelle und rechtliche Voraussetzungen ebenso eingeschränkt ist wie durch globalisierte Mobilitätsanforderungen. Ein Vollzeit-Regelstudium erfordert finanzielle Ressourcen, Kenntnisse der Organisationskultur, die für das universitäre Lernen typisch und gefordert ist, sowie – in der Regel – Landessprachkenntnisse. Die habituellen Voraussetzungen des Studiums im Ganzen und die Spezifika von Fachkulturen im Besonderen scheinen ebenso virulent beschränkend zu wirken wie finanzielle Mittel, aufenthaltsrechtliche Restriktionen und Anforderungen an Mobilität selbst, erbrachte Leistungen auch tatsächlich ›zu verwerten‹. Ferner ermöglicht der Studierendenstatus zwar einerseits den Aufenthalt in Deutschland, andererseits unterbindet er aber andere Formen der Teilhabe, bspw. einer Vollzeiterwerbstätigkeit nachzugehen. Studierende aus Drittstaaten haben zudem kein Recht, ihre Ehepartner:innen oder andere Familienangehörige nachkommen zu lassen, es sei denn, diese erhalten ebenfalls ein Studentenvisum oder verfügen über genügend Vermögen.

Rekrutierung innerhalb einer heterogenen Gruppe

Unter der Gesamtheit der Befragten befinden sich fünf ordentliche Studierende, davon einer an einer privaten, staatlich anerkannten Hochschule und ein anderer zum Zeitpunkt des Interviews an einer Fachhochschule. Drei studieren an staatlichen Universitäten, davon zwei konsekutiv. Darüber hinaus gibt es im Sample zwei Gasthörende, die sich zum Zeitpunkt des Interviews im Asylverfahren befanden und aufgrund des Bürgerkriegs ihr Studium in Syrien nicht beenden konnten. Die Auswahl der Interviews fokussiert im Folgenden zwei Personen, die in ihrem letzten Aufenthaltsland bereits einen Abschluss erlangt haben, bildungsbezogen nach Deutschland migrieren und nochmals den Studiengang wechseln. Das neue Studium ist bei beiden dem pädagogischen Bereich zuzuordnen und die prospektive Berufsausübung (im Fall der Sozialen Arbeit) reglementiert. Die Ausgangsvoraussetzungen der beiden ausgewählten Fälle sind dabei unterschiedlich.

Auswahl der Fälle: Allgemeine Überlegungen

Die beiden Interviewpartner können beide als *Bildungsmigranten* bezeichnet werden, die speziell für die Aufnahme eines Studiums nach Deutschland gezogen sind. Jure* ist EU-Staatsbürger und hat damit keine aufenthaltsrechtlichen Beschränkungen. Vor seinem Umzug nach Deutschland war er bereits einige Zeit

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

über ein Mobilitätsprogramm im Land; auch die deutsche Sprache begleitet ihn nahezu über seinen gesamten Bildungsweg. Hasim* benötigt hingegen ein Studentenvisum für seinen Aufenthalt in Deutschland, was mit einem größeren administrativen Aufwand und höheren aufzubringenden Ressourcen einhergeht: Als Drittstaatenangehöriger muss er Finanzierungsnachweise erbringen und der Aufenthaltstitel ist an Studienleistungen gekoppelt. Anders als Jure* erlernte er speziell für den Studienzweck Deutsch.

Trotz dieser Unterschiede zeigen sich zwischen den beiden Fällen auch Ähnlichkeiten: Beide fallen unter die Kategorie ›Bildungsausländer‹, die bereits ein anderes grundständiges Studium im Ausland erfolgreich abgeschlossen haben, beide beginnen in Deutschland jeweils ein neues Studium, das sie aber nach kurzer Zeit abbrechen. Beide gehören in ihrer Familie der ersten Generation von Hochschulbesucher:innen an, wobei Jure* sich allein auf den Weg macht, zunächst in eine andere Stadt, dann in ein anderes Land, und Hasim* zunächst seiner Schwester folgt. Beide absolvieren ein pädagogisches Studium und arbeiten nebenher an der Schnittstelle von Migration und bildungs- und alltagsbezogener Hilfestellung. Die Vermutung liegt nahe, dass unter Umständen eine Zuschreibung als ›change agents‹ (vgl. kritisch: Schwendowius 2015) wirkt, bei der sich interkulturelle Kompetenzen (vgl. Seukwa 2006) in der Migration ergeben, in Teilen von außen naturalisiert werden und bei ihren Träger:innen *habitualisiert* sind.

Die Realität nationalstaatlicher Grenzen wird in beiden Fällen biografisch in unterschiedlicher Weise deutlich, ihre Wirkungsweise ist komplementär zu fassen. Als rechtliche, soziale, emotionale und ökonomische Grenze vervielfältigt sich die Bedeutung des Nationalstaats für die erneute Studienaufnahme und prägt Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Befragten.

6.2.1 Jure* – Leistung und Existenzängste

Jure* erfüllt sich mit dem Umzug von Slowenien nach Deutschland einen langersehnten Traum: ein Studium der Soziologie. Dabei kann er auf Kompetenzen aus seinem zuvor abgeschlossenen sprachwissenschaftlichem Diplomstudium bauen. Aber alsbald wechselt er wieder das Fach. In der Rekonstruktion zeigt sich, dass er im Laufe seiner Bildungsbiografie mit einer politischen Systemtransformation konfrontiert war und dass er mit der Migration nach Deutschland eine weitere Transformation vollziehen musste, wobei er Abstiegsängste hinter sich lässt. Als dominanter Präsentationsmodus zeigt sich die Realisierung von Leistungsanforderungen als eigenständige und strukturierende Norm: War zunächst der soziale Aufstieg das Ziel, dem Jure* mit beschränkten Mitteln nachging, wird nun die Migrationserfahrung zu einem Vehikel, mit dem er Handlungsfähigkeit generiert. In seiner Arbeit unterstützt er internationale Studierende, zu denen er selbst zählt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Bias[27]: Ein Vorgespräch unter Vorzeichen des ›migrantischen Wissens‹

Jure* war einer der ersten Interviewpartner. Ich lernte ihn im Rahmen des allerersten Gesprächs mit einer Projektkoordinatorin an der Universität kennen.[28] Er wurde als ein weiterer Experte und Projektmitarbeiter von seiner Kollegin mit in das Gespräch eingeladen. Das Interview war schon etwas fortgeschritten in der Zeit und es galt noch einige Aspekte einer bestimmten Maßnahme der Universität aufzunehmen. Bereits in diesem Interview brachte Jure* ein, dass er zu ›unserer Zielgruppe‹ gehöre und stellte in Aussicht, als Interviewpartner zur Verfügung zu stehen. Um das Verhältnis besser zu illustrieren, stelle ich einen Mitschnitt aus dem Interview bei unserer ersten Begegnung voran. Die eher scherzhafte Interaktion am Ende des Gesprächs verlief dabei folgendermaßen:

> J.S.* schlägt vor, dass wir Visitenkarten austauschen. Nachdem ich meine überreicht habe, fragt er mich: »*Was für einen Migrationshintergrund haben Sie?*« Ich antworte: »*Postjugoslawisch.*«[29] Er erwidert schmunzelnd: »*Postjugoslawisch? Das bedeutet, Ihre Eltern kommen aus Jugoslawien und Sie sind hier geboren?*«, was ich bejahe. J.S.* daraufhin: »*Ich bin in Jugoslawien geboren*«, und er ergänzt auf die Frage nach dem Ort »*Slowenien*« (Auszug Protokoll/Audio-Mitschnitt Exp.2)

Dieser kurze Auszug könnte eine längere Abhandlung über Fremd- und Selbstpositionierungen im Interview nach sich ziehen. Allerdings möchte ich mich nur auf

---

27 *Bias* bedeutet in diesem Zusammenhang eine ›ontologische Komplizenschaft‹ zwischen Habitus und Feld (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996), die einen Drall der Voreingenommenheit produziert. Deppermann (2014:137) konstatiert unter Bezugnahme auf die Herstellung einer ›gemeinsamen Wirklichkeit‹: »Interviewer_innen sind also unweigerlich Mitkonstrukteure des im Interview entstehenden Sinnes«. Dieser Abschnitt, gelesen als Interaktion, kann als eine gemeinsam hergestellte Präsentationsfassade (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014:109) gesehen werden, bei der wir versuchen, ein ›demokratischeres Verhältnis‹ auszuhandeln. Das vorangestellte *insider knowledge* (Nowicka/Ryan 2015) lässt dem Interviewten keine besondere Rolle zukommen. Vielmehr muss reflektiert werden, was in der qualitativen Forschung gemeinhin als ›Komplizenschaft‹ benannt wird und grundlegender Bestandteil von Interviewbeziehungen ist. Alternativ kann auch von einem ›Arbeitsbündnis‹ gesprochen werden, oder von einer Interaktionspraxis, die die Mitwirkung der Interviewerin und des Interviewten voraussetzt.

28 Die Gespräche mit Praktiker:innen aus dem Bereich Bildungsberatung dienten vor allem dazu, die Bedingungen der Teilnahme ausländischer Studierender an deutschen Bildungsangeboten besser nachvollziehen und verstehen zu können (vgl. Kapitel 5).

29 Pascal Goeke verwendet den Begriff in seiner Studie *Transnationale Migrationen. Post-jugoslawische Biografien in der Weltgesellschaft*. Der Befund, dass ›Migrant:innen‹ der sog. zweiten Generation Aufstiege schaffen, indem sie Aktivitäten in Kroatien und Deutschland miteinander verbinden (vgl. Goeke 2007:343), wird später noch einmal aufgegriffen. Dass Jure* etwas mit diesem Begriff anfangen kann, muss zunächst einmal als eine Kompetenz hingenommen werden, die nicht unerheblich – sowohl für den Verlauf des Interviews, sein Selbstbild als Studierender und seine Hochschultätigkeit – ist.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

einige performative Sinnaspekte (vgl. Deppermann 2014:141) beschränken, die die zweite Begegnung prägen werden. Eingeleitet wird die Interaktion durch einen in professionellen Situationen üblichen Austausch von Visitenkarten, auf denen der Name und meist auch eine berufliche Stellung abzulesen ist. Der Austausch bietet einen möglichen Diskursrahmen für einen späteren Kontakt. Die Direktheit der Frage nach ›meinem Hintergrund‹ verweist auch auf andere Dimensionen jenseits des Smalltalks in einem professionellen Rahmen. Was passiert hier? Die Situation, die außerhalb des eigentlichen Interviewkontextes stattfindet, kann als alltagsnahe Einbettung fachlicher Kompetenz gesehen werden, der im weiteren Verlauf eine inhaltliche Rolle zukommt.

Erstens zeigt Jure* damit auf, das Gegenüber anhand des Namens ›identifizieren‹ zu können. Dass das Gegenüber ›einen Migrationshintergrund‹ hat, scheint evident und auch die ›Herkunft des Nachnamens‹ ließe sich unter Umständen in einer Sprachregion verorten. Damit kann jedoch, zweitens, nicht pauschal von einer Ethnisierung gesprochen werden, denn die Kategorie *Migrationshintergrund* ist für seine Arbeitsstelle an der Universität relevant und darüber hinaus auch auf persönlicher Ebene interessant. Drittens wird eine eigene Positionierung im Kontext von ›Jugoslawien‹ vor- und vorweggenommen, die in der Interaktion und für den darauffolgenden Kontakt und den Ablauf des Interviews von entscheidender Rolle sein wird: Anders als Tatjana* (Kapitel 6.3.1) oder Frau Miler* (6.4.1) positioniert sich Jure* unter positiver Bezugnahme auf einen Staat, den es nicht mehr gibt.

Jure* präsentiert im späteren Interview vordergründig eine Strategie, die eine Abwendung von seinem eigenen Herkunftskontext suggeriert. Der oben genannte Ausschnitt fungiert demgegenüber als eine Art Scharnier, in dem sich ein professionelles Selbstverständnis und der ›Migrationshintergrund‹ als Arbeitskategorie[30] treffen und zugleich eine gewisse Gemeinsamkeit zwischen der Interviewerin und ihm als Interviewtem offengelegt und hergestellt wird.

Das Interview: Setting und Ablauf

In einer nachfolgenden E-Mail-Korrespondenz fügte Jure* seine Lebensgefährtin hinzu. Ihre Migrations- und Bildungserfahrung passe ebenso zum Forschungsprojekt, meinte er. Die Interviews mit Jure* und seiner Partnerin fanden rund zwei Monate nach der ersten Begegnung bei ihnen zu Hause statt. Er holte mich an der

30 Eine Problematik, die sich aus dieser knappen Utilisierung von ›migrantischer Kompetenz‹ (vgl. Nowicka 2014) ergibt, könnte z.B. eine Abwertung auf einer anderen Ebene, nämlich der ›eigentlichen‹ fachlichen Kompetenz sein. Jure* tritt hier als Experte in einem bestimmten Setting auf, das bedingt mit seiner vormaligen Qualifizierung korrespondiert. Dennoch schlägt er ›Brücken‹, wie sich auch zeigen wird. Deren Preis ist Gegenstand der Analyse zur Leistungsbereitschaft.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

nächstgelegenen Haltestelle ab, begrüßte mich mit einer Umarmung und eröffnete mir – in sehr positiver Weise – ›sein Viertel‹ mit dem Verweis auf den ›migrantisch‹ geprägten Einzelhandel und das Fehlen von Wahlplakaten rechter Parteien. Wir gingen in die Wohnung, die übersichtlich eingerichtet war.

In einem kurzen Vorgespräch wurde die Reihenfolge der Interviews und der weitere Tagesablauf besprochen. Die beiden waren im Umgang miteinander und mir gegenüber herzlich. Während ich seine Partnerin befragte, erledigte Jure* Einkäufe. Die Tür wurde geschlossen, sodass in diesem ohnehin schon intimen Rahmen einer privaten Wohnung noch ein intimerer geschaffen wurde. Als die beiden sich abwechselten, wurde gescherzt, dass er wahrscheinlich lange reden würde. Tatsächlich dauerte das Interview mit ihm kürzer. Der Scherz über die Gesprächigkeit fußt dabei allerdings nicht nur auf einem subjektiven Empfinden seiner Partnerin, sondern auf Jures* Selbstbild: Das Sprechen mit Menschen ist für ihn sowohl in der Ausübung seiner Tätigkeit als auch im Studium notwendig – er leistet dort Netzwerkarbeit.

Unmittelbar bevor ich das Diktiergerat einschaltete, fragte er mich, ob ich noch weitere Interviewkontakte bräuchte, was ich bejahte. Er rief daraufhin Hasim* (Kapitel 6.2.2) an und schilderte ihm mein Anliegen in einer sehr genauen Zusammenfassung des Projekts und den ungefähren Ablauf des Interviews. Ich erhielt seinen Kontakt und den Hinweis, dass er zum Teil nachts arbeiten müsse, was ihn nicht immer leicht greifbar mache.

Die Einstiegserzählung folgt bei Jure* einer Chronologie, die er mit einer Art Vogelperspektive auf den wiederkehrenden und sich nun verändernden Grenzübertritt zwischen Deutschland und Slowenien einleitet. Ausführungen werden begleitet von Anekdoten, die er zum Teil literarisch unterstreicht. Er schließt die Einstiegserzählung mit dem Hinweis, dass er mit der Zeit in Slowenien ›abschließen‹ möchte. Der zweite Nachfrageteil adressiert die Erfüllung seiner Vorstellungen und Hoffnungen durch das neue Studium in Deutschland.

Jure* erscheint als routinierter Erzähler, der Ordnungsprinzipien benennt, mit denen er in Teilen durch Selbstcharakterisierungen – wie ›ich bin ein Sturkopf‹ oder ›ich war ein engagierter Student‹ – in Opposition geht. Daher rührt der Eindruck, dass er stark auf bereits ausdifferenzierte Gefühlswelten rekurriert.

Die Biografie

Jure* wird Anfang der 1980er-Jahre in der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien (SFRJ) in einer slowenischen Stadt geboren. Er hat einen Bruder, seine Eltern arbeiten in der örtlichen Industrie. Jure* besucht regulär eine Vorschule und Deutsch wird im weiteren Verlauf seiner Schullaufbahn zu seiner ersten Fremdsprache. Der Mittelstufenbesuch fällt ungefähr mit der Unabhängigkeit Sloweniens zusammen. Die Schulzeit ist geprägt durch den von 1991 bis 1995 anhal-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

tenden Krieg der verbliebenen Teilrepubliken. Dies geht einher mit aufkeimendem und sich verfestigendem Nationalismus entlang neuer Differenzlinien, verbaler und körperlicher Gewalt unter Mitschüler:innen, Transformationsökonomie, Revision und Reinterpretation von Erinnerungskultur und sich verändernden Bevölkerungsstrukturen.

Während der Oberstufe jobbt er nebenher in einer Werkstatt. Sein Bruder schließt ein technisches Studium ab. Nach dem Abitur zieht Jure* ohne Aussicht auf einen Studienplatz in eine Großstadt. Insbesondere seine Mutter, so seine Erzählung, sieht diesen Umzug als Weggehen ohne Aussicht auf Rückkehr. Er schreibt sich zunächst für ein Studienfach ein, dem er ablehnend gegenübersteht, arbeitet in diversen Nebenjobs und wechselt später zur Sprachwissenschaft. Unter anderem arbeitet er in einer Bar und lernt darüber ein internationales Publikum kennen. Während dieser Zeit erkrankt er und überdenkt daraufhin die Mehrfachbelastung durch Studium und Arbeit. Zugunsten des Studiums nimmt er einen Kredit auf. Anfang der 2010er-Jahre kommt er zunächst über ein Mobilitätsprogramm für einige Monate in eine deutsche Großstadt. Zurück in Slowenien beendet er sein Studium erfolgreich. Jure* kehrt bald danach nach Deutschland zurück, arbeitet wieder in diversen Nebenjobs und entscheidet sich dann für ein Studium der Soziologie, wechselt jedoch später das Studium zugunsten eines pädagogischen Schwerpunkts. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert die Partnerin in einem aufbauenden Studiengang an der gleichen Universität und arbeitet nebenher.

Der Interviewanfang: Verschiedene Leben und empfundene Verzögerung

Auf die Eingangsfrage folgt bei Jure*, noch vor seiner Lebensgeschichte, eine kurze Episode, die die Interviewsituation auflockert und gleichzeitig eine inhaltliche Komponente aufweist. Er fragt zunächt, wer das denn alles transkribieren wird und fährt dann fort: »*Ich [habe] schon selber transkribiert […], und mich* ***geärgert*** *[…], als die Person undeutlich oder zu* ***schnell*** *geredet hat.*« (INT2 Z22ff.) Der Intervieweinstig irritiert, da keinerlei Bezug zur Frage hergestellt wird. Indem er einen technischen Aspekt aufgreift, thematisiert er weder ausschließlich seine Versiertheit noch ein umfangreiches berufliches Portfolio, vielmehr imaginiert er sich als transkribierende Person, die eine schwierige, oft schlecht bezahlte Arbeit zu verrichten hat, welche durch ›zu schnelles Sprechen‹ unnötig erschwert wird. Diese Ebene der Thematisierung kommt dabei fast der Durchbrechung der ›vierten Wand‹ gleich, wie sie noch in einem anderen Fall (Kapitel 6.4.1, Frau Miler*) auftaucht. Dass es sich um ein Interview handelt, wird durch die Anwesenheit des Diktiergeräts in diesem intimen Setting des Wohnzimmers vergegenwärtigt. Zugleich wird hier das Danach des Interviews angesprochen. Interessant ist der Aspekt aber vor allem hinsichtlich der Adressierung des schnellen und undeutlichen Sprechens. Nichts

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

davon trifft auf den Jure* zu, lediglich der Verdacht steht in Form einer Vorwegnahme im Raum. Die artikulierte und vorangestellte Identifikation wird sich in dem Interview auch an späterer Stelle in anderer Hinsicht zeigen.

Die auf die Eingangsepisode folgende Einstiegserzählung beginnt unmittelbar daran anknüpfend mit einem Verweis auf den ersten, längeren Aufenthalt in Deutschland:

> *also (1) ich bin relativ **spä:t** nach Deutschland gekommen ich glaube ich war 26 (1) oder vielleicht 27, ich weiß es nicht, aber auf jeden Fall war ich noch Student in Slowenien, und habe da (1) **Germanistik** studiert* (INT2 Z36–41)

Jure* führt hier zweierlei an: wie alt er war, als er nach Deutschland kam, und dass er damals in Slowenien studierte. Es stellt sich unweigerlich die Frage, in Bezug auf wen und was das Ankommen in Deutschland »*relativ **spä:t***« war. Das Aufgreifen einer entsprechenden Altersnorm in Bezug auf Migration überlagert an dieser Stelle Bildungsabschnitte und Zeitpunkte (der *Sequenzierung des Lebenslaufs*), wann was ›zu tun ist‹. Zu diesem Zeitpunkt (um 2010) ist Slowenien bereits seit einigen Jahren in der EU und entsprechend freizügig hätte er sich bewegen können. Auch ist er mit der deutschen Sprache vertraut. Daran knüpft die *Norm* selbst an, die nicht ausformuliert wird: Warum ist er nicht schon früher ›nach Deutschland gekommen‹? Schaut man sich allerdings die Anzahl der Studierenden aus Slowenien an, die zwischen 2005 und 2014 nach Deutschland gekommen sind, so liegt diese jährlich im unteren dreistelligen Bereich.[31] Insofern ist Jure* eher ein Pionier des studentischen Austauschs zwischen Deutschland und Slowenien als ein Nachzügler. Die Vermutung ist, dass staatliche Umbrüche zu einer empfundenen Verzögerung führen, die sich bis in die Gegenwart erstreckt und weitreichender ist als die Benennung einer ›objektiven‹ Zahl.[32] ›Relativ spät‹ ist damit eher ein Verweis auf einen *Raum der Diskrepanz* und ein *individualisiertes Versäumnis*. Der Altersunterschied, der kompensiert werden muss, wird weiter unten noch einmal aufgegriffen.

Zunächst folgt keine Begründung oder Relationierung der Altersnorm im Kleinen, bspw. durch die Nennung des Alters anderer, sondern eine ›große Erzählung‹, die sein Leben in Slowenien und seinen Blick auf das Land rahmt:

> *meine Zeit in Slowenien das ist auf jeden Fall (2) eine andere Welt beziehungsweise eine andere Erfahrung manchmal hab ich das Gefühl wenn ich nach Slowenien fahre als ob ich jetzt eine **Tür** aufmachen würde und dann bin ich in einer anderen Welt und einer anderen*

31 Vgl. »DAAD-Datenblatt Slowenien«, URL: https://www.daad.de/de/daad-datenblaetter/ [20.04.2020].

32 In Anlehnung an Mecheril konstituiert sich im ›Zu spät‹ (im Sinne Frantz Fanons) ein spezifisches Motto der Subjektposition in der Migration: »da war schon jemand und etwas vor mir da, und hat mir dadurch die Möglichkeit genommen, ich zu sein« (Mecheril 2006:140).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> *Zeit, wirklich und ich kann auch nicht jetzt- also wenn ich hier bin bin ich hier und wenn ich in Slowenien bin bin ich in Slowenien das sind für mich zwei verschiedene,* ***Welten****, Geschichten und Leben* (INT2 Z43–49)

Das sinnbildliche Öffnen der Tür stellt sich retrospektiv als Transition in der Grenzüberschreitung dar, die im Hier und Jetzt ihre volle Wirkung als ein Gefühl der krassen Differenz von Herkunfts- und Migrationskontext entfaltet. Die Differenz, manifestiert als lähmendes Unbehagen, begründet im weiteren Verlauf die ›späte Migration‹, die allerdings nicht auf eine eindimensionale objektivierbare Grundlage zurückzuführen ist. Diese ist jedoch kritisch im Hinterkopf zu behalten, bringt er doch sowohl die sprachlichen Voraussetzungen als auch die Bereitschaft zur Migration mit, die ihm bereits früh zugeschrieben wird.

Es sind die von ihm angeführten ›zwei Geschichten‹, die zunächst nicht zusammenlaufen, auch wenn es geschichtliche, biografische und institutionelle Überschneidungen in der Chronologie gibt, die im weiteren Verlauf weiter verdichtet werden und schließlich in seiner Person zusammentreffen. So different, wie er es imaginiert, kann ›Slowenien‹ und so unbekannt kann ›Deutschland‹ nicht gewesen sein, schließlich konnte er doch nahtlos an einem Studium teilnehmen. Aber der Erzählende empfindet dies so und konkretisiert den Übertritt als Metapher, die zugleich ein Zurück unter erschwerten Bedingungen gleichermaßen verhindert und ermöglicht. Maßgeblich für das gesteigerte Empfinden der Differenz sind, wie sich im Folgenden zeigen wird, der Nationalismus, die Systemtransformation und die Veränderung der Zugehörigkeitsbedingungen für ihn und ihm nahe Menschen, die er als Arbeiter:innen identifiziert. Diese Veränderung kumuliert in den »*zwei verschiedene[n]* ***Welten****, Geschichten und Leben«,* die einen großen Raum der Differenzerfahrung eröffnen. Seine Eltern und er gehören dabei keiner ›ethnischen‹[33] Minderheit an, sind aber ebenso vom Wandel des Wirtschaftssystems betroffen wie von einer Veränderung der gesellschaftlichen Stellung (in) einer industriell geprägten, wie er meint, bevölkerungsmäßig diversen Stadt.

Der Aspekt der Systemtransformation greift unterschiedlich in die Lebens-, Bildungs- und Arbeitsumstände ein und manifestiert sich als *Transformationsbiografie* (vgl. Andretta/Baethge 1996), deren institutioneller Scheideweg an dieser Stelle noch nicht klar ist. Systemtransformationen werden noch bei zwei weiteren Fällen Thema sein: bei Tatjana* und bei Frau Miler*. Jure* ist jedoch derjenige, der eine solche Transformation im größten Umfang als persönlichen Einschnitt thematisiert, obwohl – oder gerade weil – diese mit der Schulzeit und nicht mit der

33 Zur Konstruktion von Ethnizität, in der sich im post-jugoslawischen Kontext kaum jemand entziehen konnte, siehe bspw. Ana Mijićs (2014) *Verletzte Identitäten. Der Kampf um den Opferstatus im bosnisch-herzegowinischen Nachkrieg*. Jure* situiert sich im übergeordneten politischen Erfahrungsraum, der sich, wie einleitend gesagt, als ›Jugoslawien‹ umreißen lässt. Er greift dabei das Moment der Ethnisierung auf, von dem er sich zugleich abwendet.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Erwerbsarbeitsphase zusammenfällt. Anders als bei Pascal Goekes deutsch-jugoslawischen *Transmigranten* (2007) werden bei Jure* durch das Sinnbild ›zu öffnender Türen‹ Möglichkeitsräume zugleich auch geschlossen – zumindest in seiner Artikulation im Interview.

Die Tragweite der oben angerissenen Veränderung ist für ihn in allen sozialen Bereichen spürbar. Darüber hinaus illustriert Jure* den Wandel entlang seiner ›Lieblingsanekdote‹, als aus ›Väterchen Frost‹ der ›Weihnachtsmann‹ wurde und jugoslawische Produkte, ähnlich ›wie in der DDR‹, langsam von der Bildfläche verschwanden. Die Erzählung ist so auch deshalb möglich, weil Jure* und ich uns bereits auf ›Jugoslawien‹ geeinigt haben und Migration in diesem Kontext etwas anderes meint als später in Deutschland: Angehörige anderer ehemaliger Teilrepubliken wie Kroatien oder Serbien würden ihm zufolge in Slowenien nicht als ›Migrant:innen‹ gelten, Slowen:innen in Deutschland unterliegen aber sehr wohl dieser Kategorie. Die Unterscheidung wird im weiteren Verlauf des Interviews wichtig. Die Grenze verläuft dabei entlang von Staaten, Zugehörigkeiten und Bildungsinstitutionen, die hermetisch und persistent scheinen. Was innerhalb ihrer begrenzten Räume passiert, ist dabei jedoch auch (zum Negativen) veränderlich.

Schule als repräsentativer Ausschnitt der Gesellschaft

Relativ früh in seinem Leben kommt Jure* mit der deutschen Sprache in Berührung: Die Fremdsprache wird von einer Lehrerin als ein mögliches Fach vorgestellt und der Vater ermutigt ihn, diese zu erlernen. Es scheint wichtig, sich auch außerhalb Sloweniens artikulieren zu können. Diese als zufällig dargestellte, familiär induzierte Weitsicht ist aber nicht der Rahmen seiner Erzählung – sie folgt vielmehr der Chronologie der Ereignisse, die Jure* entsprechend seinem Erleben der Institution Schule im slowenischen Unabhängigkeitsprozess schildert. Diese Erzählung wird dabei in Beziehung zu politischen Umbrüchen gesetzt. Jures* Schulzeit wurde zwar nicht in der Anfangssequenz thematisiert, sie folgt jedoch relativ bald nach der Globalerzählung. Im Gegensatz zu vielen anderen Interviews wird dieser Lebensabschnitt im Zusammenhang der Stimmung unter Gleichaltrigen, deren Elternhäusern und der Institution Schule gesetzt: »*Die Schulzeit war sehr (1) davon geprägt nicht nur zu* ***Hause****, aber auch bei den* ***Mitschülern*** *und auch in den* ***Strukturen,*** *die sich dann geändert haben.*« (INT2 Z53–56)

Die »*Strukturen, die sich dann geändert haben*« werden zunächst nicht anhand des eigentliches Kontextes der Schule konkretisiert, sondern im weiteren Verlauf eher entlang des antagonistischen Vorhers und Nachhers bestimmter Bilder, die sich als eine Art ›Repertoire an kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen‹ (Hörning 2004:146) sichtbar verändern. Dazu gehört die oben genannte ›Lieblingsanekdote‹ und die Ablösung verschiedener Konsumgüter und Symbole, durch die der Um-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bruch sichtbar und erfahrbar wird.[34] Jure* reiht Phänomene zunächst generell in einen post-sozialistischen Kontext ein, der durch Verweise auf in Deutschland Bekanntes illustriert wird – »*wie zum Beispiel hier in Deutschland die Trabanten ne*« (Z62). Es folgt eine Ausführung über die Hinwendung zum Nationalismus in den Elternhäusern sowie dessen Diffusion in den Schulbereich, wo es mitunter zu Eskalationen kommt. Die Schule scheint zweierlei Alltage aufzuweisen:

> *während der Schulzeit und des Krieges in Jugoslawien und das alles sehr sehr viele Sachen wurden an Kindern an uns reflektiert […]* ***Gewalt*** *an=an der Schule das war an der Tagesordnung, wir haben uns fast jeden Tag geschlagen ich hab heute noch zwei drei ((lacht)) Narben deswegen, es war wirklich nationalistisch bedingt, der Schulleiter […] der hat sich auch nicht drum ((lacht)) gekümmert was da so läuft an der Schule, und viele Lehrer waren einfach nur überfordert oder einfach zu rassistisch um die Situation im* ***Griff*** *zu halten, (1) damals war ich auch selber also klar als Kind verstehst du das auch nicht* (INT2 Z106–116)

»*[A]n Kindern an uns reflektiert*« meint in diesem Zusammenhang ethnisierte politische Konflikte, die als gewaltvolle Auseinandersetzung Auswirkungen haben, die bis heute nachhallen. Zugehörigkeiten werden hier neu verhandelt. Körperliches Zeugnis der damaligen Verrohung sind die Narben, die zugleich (unsichtbar) mit Scham und mit Stolz getragen werden.

Die Vermutung liegt nahe, dass sich ›die Schule‹ als Institution zunächst gar nicht verändert hat, aber das gesellschaftliche Klima ringsum nach und nach in die Bildungsinstitutionen eindringt und zu bislang unbekannten Umgangs- und Bewältigungsweisen führt. Den professionellen Akteur:innen in der staatlichen Schule entgleitet die Handlungsfähigkeit – die einen bekommen nichts von dieser Situation mit (oder wollen nichts davon mitbekommen) und die anderen sind »*überfordert*«. Es fehlen essenzielle Regulierungsinstanzen, die kollektive Krisen begleiten und insbesondere Kinder davor schützen könnten. Dies verwundert nicht, handelt es sich doch um einen Ausnahmezustand, dessen Ende sich zu diesem Zeitpunkt wohl nicht einfach datieren lässt.

Das Gefüge ändert sich erst mit der weiterführenden Schule, die er ab der Oberstufe regulär besucht. Mit der Wahl einer weiterführenden Schule entscheidet er

---

34 Der Erzähler könnte hier eine Narration über Nostalgie einläuten (vgl. zu ›Jugo-Nostalgie‹ bzw. ›YU-Nostalgie‹ bspw. Josefina Bajer (2011), zur Erinnerungs-/Vergessenskultur, die Ausgabe APuZ 40–41/2017 zum Schwerpunkt Jugoslawien). Dass dem hier nicht so ist, kann auf den Interviewkontext und das ›Publikum‹ zurückgeführt werden, das über den geografischen Erfahrungsraum ›Ex-Jugoslawien‹ hinausgeht. Jure* muss an dieser Stelle etwas erklären, was er unter der positiveren Bezugnahme eines Verweises auf die DDR-Alltagskultur tut. Hier vollzieht sich eine Übersetzungsleistung, die für ein ›deutsches‹ Publikum modifiziert wird und dadurch eine neue Bedeutung erhält: Er generiert Anschlussfähigkeit bzw. ›baut Brücken‹.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

sich implizit bereits für ein Studium. Im Erleben wird deutlich, dass dieser Lebensabschnitt neben dem Lernen davon geprägt ist, dass Jure* früh anfängt zu arbeiten, um unabhängig von seinen Eltern sein zu können. Bereits hier wird er mit einer Gleichzeitigkeit konfrontiert, die Hindernis und Antrieb zugleich ist. Bildung ermöglicht einen sozialen Aufstieg, der jedoch prinzipiell von materieller Sicherheit begleitet werden muss, die ihm seine Eltern aber nur bedingt gewähren können. Jure* erlangt die Hochschulreife – ein Ereignis, das er nicht gesondert aufgreift, sondern das vorherbestimmt erscheint. Der Wunsch, die Fächer Soziologie und Sprachwissenschaften zu studieren, ist dabei seinen biografisch begründeten und verorteten Präferenzen geschuldet. Um seinen Studienwunsch und einen gesellschaftlichen wie familiären Ausbruch zu realisieren, muss er jedoch die gewohnte Umgebung verlassen und in eine andere Stadt ziehen.

Erste Studienaufnahme

Die Studienaufnahme gestaltet sich schwierig und beginnt zunächst lediglich mit dem Umzug in eine eigentlich nicht allzu weit entfernte Großstadt, die Jure* als kosmopolitisch empfindet. In Slowenien erscheint die Distanz jedoch unheimlich groß – er führt eine räumliche Trennung an, die sich nicht an der Kilometerzahl bemessen lässt. Andere Personen, die diesen Umzug begleiten oder die er am Ankunftsort schon auf ihn warten, erwähnt er nicht. Zumindest kognitiv ist er darauf angewiesen, sich allein auf die neue Umgebung einzulassen und Kontakt aufzunehmen. Seinen Lebensunterhalt finanziert er selbst. Aufgrund der Zulassungsbeschränkungen und der eingeschränkten Möglichkeit von Fächerkombinationen gelingt es ihm nicht, sich für sein anvisiertes Wunschstudium einzuschreiben. Daher weicht er zunächst auf eine andere Geisteswissenschaft aus und schreibt sich pro forma ein. Dieser Zeitraum ist eher durch Arbeit geprägt als durch Vorlesungen und Seminare. Nach gut zwei Jahren stößt er körperlich an seine Grenzen und entschließt sich, einen anderen Nebenjob aufzunehmen. Die Möglichkeiten, einen Job zu finden, seien dabei eingeschränkt gewesen, da sein alternatives Aussehen in Slowenien nicht gern gesehen war, wie er ausführt. Er nimmt einen Kredit auf, um die Studiengebühren für eines seiner Wunschfächer, nämlich Germanistik, bezahlen zu können.

Jure* ist zu diesem Zeitpunkt Anfang 20. Dass der Schritt hin zum Kredit kein leichter war, belegt nicht nur der zeitliche Abstand von zwei Jahren zwischen dem Schulabschluss und der Aufnahme des Wunschstudiums. Die Möglichkeit, die zwei gewünschten Fächer Linguistik und Soziologie zu studieren, bleibt ihm zudem verwehrt. Er entscheidet sich für Germanistik, eine Wahl, die an seine Präferenzen anschließt, Handlungsspielräume eröffnet aber auch verschließt. Zwar erwähnt er diese Konstellation nicht explizit, sie manifestiert sich für ihn aber retrospektiv als rationalere Wahl.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Das Studium verfolgt Jure* mit großem Eifer. So arbeitet er, unterstützt durch Stipendien, an verschiedenen studienbezogenen Projekten. Dass er ein Austauschjahr in Deutschland anstrebt, erscheint naheliegend. Dieses realisiert er aber erst, nachdem er sich in seinem Fach und der slowenischen Stadt nach sechs Jahren sicher und etabliert sieht. Zwar wird seine ursprüngliche Wahl eines größeren Standorts in Deutschland nicht berücksichtigt, doch die Erfahrung, über das Austauschprogramm mobil zu sein, bewertet er als Möglichkeit, ›noch einmal aufzublühen‹: »*Die meisten machen Erasmus mit 20, 21 22 ne und da machst du auch sehr viele Partys und lernst da viele Leute kennen und das war auch genau bei mir auch der Fall.*« (INT2 Z478f.)

Somit habe er, wie er sagt, zweimal die Gelegenheit gehabt, starke positive Erfahrungen mit Mobilität zu machen: einmal mit dem Umzug in eine andere slowenische Stadt und einmal mit dem Umzug in die deutsche Stadt. Nach einer kurzzeitigen Rückkehr nach Slowenien, wo er die Universität abschließt, fasst er den Entschluss, nach Deutschland zu ziehen. Der Übergang von einer slowenischen zu einer deutschen Universität gestaltet sich ohne weitere Hürden. Zumindest thematisiert Jure* keinerlei Schwierigkeiten. Trotzdem zeigen sich an einer Stelle Widersprüche der administrativen Vorgaben beider Systeme: In Slowenien kann er sich nicht ohne Weiteres exmatrikulieren, während die Einschreibung an einer Hochschule in Deutschland dies erfordert. Er findet eine Lösung, die quer zu dieser Vorgabe liegt – und schreibt sich für sein zweites Wunschfach Soziologie ein. Der baldige Wechsel zu einem erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt wird weiter unten noch einmal gesondert behandelt.

»*Existenzangst*«: Krisenlernen und Mechanismen der Ausgrenzung

Als Hindernis und Antrieb seines Bildungswegs legt Jure* ein Konzept vor: die »*Existenzangst*«, für die er gleich mehrere Auslöser benennt. In der Chronologie der Erzählung scheint es sich zunächst um einen Gedanken und ein Gefühl zu handeln, das migrationsbedingt evoziert ist und das unmittelbar aus dem Vergleich zwischen sich als ›Migranten‹ und Angehörigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft im Hinblick auf ungleiche Chancenbedingungen und Ausgangslagen resultiert. Diese Annahme scheint jedoch kaum begründet, schaut man sich die nachfolgende Passage in ihrer Gesamtheit an:

> *B: und ja ich hab einen sanften Übergang gemacht also//I: ja//wirklich von einem Studium ins andere Studium und dann war hier dann endlich möglich und habe hier Soziologie eingeschrieben […] und dann später auf [Geisteswissenschaft/Bildung] umgesiedelt (1) fragst du mich jetzt wieso*
>
> *I: kannst gerne darauf eingehen ich freue mich (2)*
>
> *B: alles ((lacht)) alles, es war nicht nur ein Grund es waren alle Gründe (3) ähm (2) Existenzangst//I: okay mh//ja definitiv, ich bin nicht dumm, wenn du als Migrant in ein an-*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

deres Land kommst und du hat einen gleichen Abschluss, wie jemand, der in diesem Land lebt (1) wirst du nicht die gleichen Chancen haben,//I: mh//das ist normal, das wäre in ***Deutschland*** *so in Slowenien in Frankreich in England egal, du hast nicht die gleichen Chancen obwohl kann ich hier sagen tut mir leid aber das slowenische Hochschulsystem ist quantitativ und qualitativ ein bisschen* ***besser*** *(1) als das was ich hier kenne, ja es hat wieder was mit Sozialismus zu tun weil mehr in Ausbildung mehr in Hochschulsystem mehr in Kita mehr in diese Sachen mehr in Familien investiert wurde* (INT2 Z1226–1247)

Die implizite Gegenüberstellung eines ›harten Übergangs‹ bezieht sich auf die Bruchlosigkeit des Status als Student. Es gab keine weitere Orientierungsphase, keine Pause und auch keine Hinwendung zum Arbeitsmarkt durch den Universitätsabschluss in dieser Darstellung. Es gibt dennoch einen von ihm gestalteten Bruch. Wichtig erscheint zunächst, dass die Phase des Übergangs geprägt ist durch eine Re-Orientierung: Jure* realisiert einen lang ersehnten Traum, nämlich endlich Soziologie zu studieren, was ihm in Slowenien verwehrt blieb. Die Phase des Studierens verlängert sich dadurch[35] – sie wird in einen anderen Raum übertragen und modifiziert. Gleichzeitig bricht er aber an dieser Stelle nach der kurzzeitigen Realisierung wieder mit dem Wunsch und greift dem Wechsel als ungewöhnlichen Schritt vorweg. »*Alle Gründe*« oder eben ›alle Ängste‹ kumulieren zu einem vagen Bedrohungsszenario, das in einer weiteren Passage insbesondere mit der Wirtschaftskrise ab 2008 und den hohen Lebenshaltungskosten in Slowenien[36] verknüpft wird.

Für Jure* geht es um den Abbau persönlicher Grenzen und eine Wahrung von Kontinuität angesichts der verschärften Wirtschaftslage und geringen Möglichkeiten, sich finanziell absichern zu können. Daher entscheidet er sich in zweiter In-

35 Jure* befindet sich hier zwar schon in Deutschland, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass er eine in Slowenien erlernte Strategie anwendet. In einem Artikel der *ZEIT* wird das Phänomen beschrieben, dass während der Weltwirtschaftskrise ein Studierendenstatus in Slowenien die Chance auf eine Anstellung erhöhte und sich infolgedessen viele Menschen für ein Studium einschrieben oder ihren Abschluss hinauszögerten: »Firmen stellen bevorzugt Studenten ein, denn die sind billiger – und fast so gut ausgebildet wie Hochschulabsolventen. Die Folge: Junge Leute bleiben so lange wie möglich an der Uni. Verglichen mit anderen Ländern in der EU, sind slowenische Studenten deshalb inzwischen am ältesten, wenn sie die Hochschule verlassen.« ZEIT ONLINE (15/2013) »So kommt die Jugend aus der Falle«, URL: https://www.zeit.de/2013/15/jugendarbeitslosigkeit-spanien-italien-frankreich-slowenien/seite-6 [20.04.2020]. Die Verlängerung eines Studiums kann sowohl hinsichtlich verschiedener Ein-/Ausschlüsse des Arbeitsmarkts im Krisenkontext als auch als Verlängerung der Abhängigkeit von der Familie gelesen werden (vgl. Ule/Živoder 2012).

36 Slowenien wurde in der deutschen Presse häufig abwechselnd als ›Musterland‹ und ›Problemfall/Sorgenkind‹ bezeichnet, wobei in der Berichterstattung sowohl der EU-Beitritt (2004), der Beitritt zur Währungsunion (2007) als auch der Umgang mit der Finanzkrise thematisiert wurden. Die Jugendarbeitslosigkeit in Slowenien lag dabei stets unter dem Durchschnitt der EU-28-Länder (vgl. bpb 2016b).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

stanz gegen das Studium der Soziologie und wendet sich einer neuen Option zu, und zwar dem pädagogischen Bereich, der zumindest die Aussicht auf eine Anstellung zu sichern scheint. Zugleich professionalisiert er damit den Weg, den er ohnehin eingeschlagen hat – den der Beratung. Bei dem entsprechenden Job an der Universität kam ihn seine Affinität zu sozialen Kontakten gelegen. Ob und wie sich ein Studium der Soziologie tatsächlich als nachteilig entpuppt hätte, bleibt spekulativ. Die Entscheidung wird aber in einem größeren Kontext von Ungleichheit verortet, in dem ihn, seiner Deutung nach, Nachteile erwartet haben könnten.

Die Wahl des Studiums wird strategisch begründet und innerhalb eines Wettbewerbs auf dem Arbeitsmarkt verortet, dessen Regeln universelle Gültigkeit besitzen: Abschlüsse und ihre Inhaber:innen verlieren mit dem Grenzübertritt an ›Wert‹ und müssen kompensiert werden. Diese Kompensation leistet Jure* durch ein erneutes Studium, das allerdings nicht nach beliebigen Kriterien oder persönlichen Präferenzen ausgesucht werden kann. Vielmehr ist die Auswahl Marktregeln unterworfen, die von national-ethnisch konstruierten kulturellen Hegemonien durchdrungen sind. Letzteres zeigt sich durch die Darstellung objektivierter, d.h. wahrgenommener, ›Qualitäten und Quantitäten‹ der Hochschulbildung, deren Gültigkeit allerdings, so die Annahme, keinerlei Bedeutung mehr hat bzw. deutlich an Wert verloren hat.

Argumentativ bezieht sich Jure* auf der einen Seite auf den ›Sozialismus‹ (als institutioneller Quasi-Kontinuität) und die damit einhergehenden umfassenden Sicherungssysteme, die die Bedeutung der Gleichstellung (bspw. von Geschlechtern) auch in der Universität hervorheben. Auf der anderen Seite wird der ausländische Abschluss in Deutschland und in anderen Ländern nicht im gleichen Maße anerkannt wie der inländische. Das Gleiche gilt auch für die daran gebundenen Kompetenzen, die zwar durchaus transferabel sind – er vermag fachliches Wissen mit einzubringen –, diese haben im deutschen Universitätssetting aber nur eine sekundäre Stellung. Beispielhaft erzählt er dazu eine Geschichte: Eine ausländische Gastdozentin fragt nach der Geburtsstadt eines bekannten deutschsprachigen Schriftstellers. Lediglich er und sie wissen die Antwort, was wiederum seiner Auffassung nach kein gutes Licht auf seine deutschen Kommiliton:innen wirft. Allerdings hat dieses Nicht-Wissen auch keinerlei Konsequenzen und umgekehrt bleibt es bei einer Informiertheit Jures*, die in dem Lernkontext eines Seminars in Deutschland nicht als Vorsprung zählt. Es ist für nachfolgende Prüfungsleistungen unerheblich, ob er dieses – seiner Auffassung nach basale – Wissen abrufen kann.

Ähnliches gilt für die Art des Lernens an der slowenischen Hochschule insgesamt: Während des Interviews zeigt er mir ein Buch, das im Studium, wie er sagt, mehr oder weniger gänzlich abgefragt wurde. Die spätere Abwertung seines Wissens in Deutschland bleibt implizit, sie wird jedoch in der Kontrastierung ›deutscher‹ und ›slowenischer‹ Lern- und Fachkulturen deutlich, wenn er die Reichweite von Wissen und Abschlüssen verbalisiert. Jure* beharrt auf einem *Common Sense*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

der ›niedriger eingeschätzten Bildung ›, die nicht weiter erklärt werden muss. Dieser *Common Sense* wird aber gleichzeitig mit dem Rekurs auf entwertetes Wissen kritisiert. Im Kontext der Geschichte ordnet er Hochschulbildung in der oben genannten Passage als einen von der Wirtschaftstransformation unberührten Bereich ein.

Die *Existenzangst* ist, biografisch gesehen, kein neues Phänomen, das sich erst mit dem Übergang von einem nationalstaatlich gefassten System in ein anderes manifestiert, sondern gründet bereits im Übergang von der Schule zur Hochschule und der daraus resultierenden Unsicherheit. Sie ist in der Klasse als Bezugspunkt *habitualisiert*. Ausgehend von der positiven Einschätzung der ›Verarbeitung des Traumas‹ verortet er die *Existenzangst* anekdotisch bei einem jüngeren Selbst und greift sie ironisiert in der Gegenwart auf:

> *und mittlerweile hab ich eine Sache auch sehr gut ein Trauma sagen wir mal so auch ein bisschen* ***verarbeitet*** *und das ist die Existenzangst,//I: okay//meine größte Angst war mit zwan- meine größte Sorge mit zwanzig war, als ich morgens aufgestanden bin wie kann ich meine Rechnungen bezahlen, […] und das ist mittlerweile nicht mehr der Fall (1) mittlerweile lebe ich ein Luxusleben, ich hab eine Hausratversicherung abgeschlossen ((lacht))* (INT2 Z546–553)

Die Angst vor dem Wegbrechen der materiellen Grundlage als »*Trauma*« ist dabei nicht an ein bestimmtes Ereignis gekoppelt, auch wenn sie im Zuge der Mehrfachbelastung – Arbeit und Studium – zu eskalieren scheint. Die Beschreibung langanhaltender, aber nie gänzlich existenzieller Not, findet sich bereits in früheren Familienerfahrungen wieder. Jure* zieht eine Kontrastierung von Bedürftigkeit und staatlicher Unterstützung in den beiden Ländern heran, die im Wesentlichen auf unterschiedliche Maßstäbe und Privilegierungen hinweist.

Die Existenzangst ist damit einem Spannungsverhältnis zu einer neu erworbenen, aber nicht in Gänze für ihn zutreffenden Sicherheit zu situieren, die in der Kontrastierung von Möglichkeiten hervortritt. Für die Bewertung der allgemeinen, umfassenden Sicherheitsmechanismen in den beiden Ländern zieht er den folgenden Vergleich heran:

> *es ist nicht so wie in Deutschland, wenn du/in Slowenien musst du wirklich* ***arm*** *sein, aber nicht arm wie in Deutschland aber wirklich* ***arm****, um Sozialhilfe vom Staat zu bekommen ne, hier musst du nicht arm sein um zum Beispiel BAföG zu bekommen oder Kindergeld bekommt ja jede ne? äh in Slowenien das war ein bisschen* ***anders*** *ne, es gibt viele die tricksen und das auch sehr gut machen ((schmunzelt)) ne aber auch meine Eltern haben nicht so ich sag mal so ((lacht)) begabt in die Richtung* (INT2 Z171–175)

Trotz der oben genannten Bedeutung von ›Bildung und Erziehung‹ in (post-)sozialistischen Systemen werden nun Diskrepanzen einer relativen Armut in den beiden Ländern als Vergleichsfolie herangezogen, die Ansprüche auf staatliche Unterstüt-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zung ermöglichen oder verunmöglichen. Damit verschiebt sich die Erzählung zugunsten eines eher positiven Bildes deutscher Sicherungssysteme – und dabei insbesondere des BAföG. In der Verknüpfung mit rechtlichen Vorgaben zeigt sich jedoch, dass er selbst nicht davon profitieren kann. An dieser Stelle muss eher davon ausgegangen werden, dass es weniger um ein Lob geht, denn um eine Thematisierung von Privilegien, die länger in Deutschland lebende Personen ›nicht richtig zu schätzen wissen‹. So würde ein Bekannter im Referendariat über die Höhe der Vergütung ›jammern‹. Jure* dagegen findet, dass sich von diesem Gehalt in Deutschland gut leben ließe. Diese Ausführung fungiert als eine Art Bescheinigung, dass seine eigene Existenzangst einem neuerworbenen Sicherheitsempfinden gewichen ist, was ihm erlaubt, eine längerfristige Perspektive zu erarbeiten.

Jures* Familie war unter Umständen nie ›wirklich arm‹ oder auch nie ›begabt‹ genug, sich zu bereichern. Diese illegitime Bereicherung (›das Tricksen‹) ist für Jure* ebenso keine Option, die handlungsweisend wäre. Das Unvermögen, sich dieser Strategie zu bedienen, ist aber ein Vehikel von Ungleichheit und der von ihm benannten individuierten Existenzangst. Er begegnet ihr mit Leistungsbestrebungen und intensiver Netzwerkarbeit.

Arbeit an der Universität und universitärer Migrationshintergrund

Als Student an einer Universität in Deutschland realisiert Jure* zunächst seinen Traum von einem neuen Studium in seinem Wunschfach Soziologie, das er dann aber zugunsten seines Sicherheitsbedürfnisses aufgibt. Nun soll Jures* Einbettung in die Universität beleuchtet werden. Er arbeitet über einen längeren Zeitraum als studentischer Berater in einer universitären Einrichtung, die, wie er sagt, internationalen Studierenden hilft, sich in der Stadt zurechtzufinden. Diese Arbeit steht in seiner Selbstpräsentation in einem engen Verhältnis zu eigenen Erfahrungen und darüber hinaus auch zu seinem Studium.

Insgesamt lässt sich Jures* Bildungsmigration als freiwillig und gelungen skizzieren. Soziale Beziehungen, die er während seines ersten Deutschlandaufenthalts aufgebaut hat, kann er nach seiner Rückkehr weiter festigen. Eine Nachfrage zielt auf ›schlechte Erfahrungen‹. Jure* scheint aus dem Konzept gebracht: Er versteht die Frage zunächst nicht und legt eine längere Pause ein, was sehr ungewöhnlich für den Interviewverlauf ist. Schließlich antwortet er recht allgemein, nicht mit einer Situation, sondern mit einem erhärteten Eindruck. So hätte er beobachtet, dass ›internationale‹ und ›deutsche‹ Studierende selten bei Gruppenarbeiten zusammenkommen. Er resümiert: »*[T]eilweise trauen sich die Deutschen nicht mit dir was zu machen weil du nicht Deutsch bist.*« (Z1548) Auf die Bitte, das näher auszuführen, formuliert er die Vermutung, dass ein (wie auch immer gearteter) »*Migrationshintergrund*« einen gemeinsamen Kommunikationsraum schaffe:

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> *teilweise ist es leichter mit Leuten zu kommunizieren auf die zuzugehen die auch so ein bisschen Migrationshintergrund haben (2) und teilweise kennen sich die Leute wahrscheinlich auch unter sich besser (1) also es ist so dieses Phänomen ist äh das ist nicht selten ja* (INT2 Z1553–1556)

Jure* arbeitet in und mit diesem Kommunikationsraum, der in Form von International Offices an Hochschulen als institutionalisiert betrachtet werden kann. Er hat darüber hinaus, als diplomierter Germanist, Erfahrungen mit dem Unterrichten der deutschen Sprache für Nicht-Muttersprachler:innen. Interessant ist jedoch, dass er ›Migrationshintergrund‹ nicht zwangsläufig an räumliche Mobilität koppelt. »*[Ein] bisschen Migrationshintergrund*« ließe sich auch so interpretieren, dass es übergenerationale Migrationserfahrungen gibt: Das verbindende Moment konstituiert sich hier durch eine imaginierte, aber erfahrbare Trennung, deren Parameter nicht ganz klar sind. Allerdings wird auch deutlich, dass er dieser informellen sozialen Segregation etwas Positives abgewinnen kann, wenngleich sie einen potenziellen Ausschluss bedeutet. Strukturell ordnet er sich in diesem Fall dem ›Migrationshintergrund‹ zu, dem er ein Defizit zuweist; handlungsbezogen wirkt er dagegen an der Schnittstelle der Hilfestellung und des potenziellen Defizitausgleichs.

Für die Erfahrungen mit seinem Studium in Deutschland kommt aber noch eine weitere Dimension hinzu, die er ebenfalls positiv für sich wendet: Er sagt, dass das gewählte Fach »*frauendominiert*« (Z1561) sei. Als einer der ›wenigen Männer‹ profitiere er insofern davon, als er meist einen Platz in einer Referatsgruppe bekäme. Hier impliziert Jure* eine *Feminisierung* (vgl. kritisch zu diesem Konzept: Klinger 2015) bestimmter Studiengänge oder Fächer: zunächst numerisch, indem er Prozentzahlen nennt, und dann entlang einer Deutung der Interaktionsebene, die ihm Vorteile verschaffe.

›Möglichkeiten, die man haben kann‹: Leistung und Netzwerke

Jure* beschreibt die Aufnahme des Studiums in Deutschland als »*sanften Übergang*«. Erst als ich noch einmal nachhake, wie ihm ›bewusst wurde‹, den ›deutschen Abschluss‹ erlangen ›zu müssen‹ (Z1313f.), vergegenwärtigt Jure*, was genau er mit Existenzangst meint: Er skizziert eine Szene aus seinem Leben in Deutschland, die Beschaffenheit und die Bedeutung von Lebensläufen sowie Tätigkeiten, die sich darin niederschlagen. Die Perspektive liegt hier auf einer Beobachtung und der Sichtbarkeit von erbrachten Leistungen, aus der heraus eine Wertschätzung wahrscheinlicher wird. Die nachfolgende Passage ist in der Chronologie kurz vor dem Studienfachwechsel in Deutschland anzusiedeln, als er einen zuvor nicht thematisierten Nebenjob ausübt:

> *stell dir mal vor du arbeitest du=du stehst elf Stunden lang am Flughafen bei einer Veranstaltung wo angeblich auch Angela Merkel kommen wird//I: mh//irgendwo in der Dun-*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

kelheit und denkst dir einfach okay ist jetzt so aber ich bin (1) nein sorry nee (2) nee (1) ich will mehr, das war ***vor*** *meinem Studium, also* ***doch*** *während meines Studiums aber auch schon vor- macht man bewusst ne (1) und die Deutschen mögen eine Sache das sind Papiere Unterlagen (2) das denke ich zumindest, und wenn ich jetzt mit meinem Lebenslauf komme mich für etwas bewerbe und wenn jemand der hier in Deutschland aufgewachsen ist (1) und zumindest einen Bruchteil der Möglichkeiten genutzt hat die man* ***haben kann*** *wenn man nicht hier aufwächst dann wird die Person bestimmt irgendwo zig mal im Ausland gewesen sein dieses und dieses Projekt freiwilliges soziales Jahr dies […] weißt du alle diese Möglichkeiten und Praktika und blablabla//I: mh//nee (1) klar (1) und deswegen habe ich irgendwann mal habe ich wirklich* ***Gas*** *gegeben und ich hab in ein zwei Jahren ich auch hier in Deutschland (1) diese Phase gehabt wo ich 300 Stunden und mehr gearbeitet habe Praktika gemacht habe (2) ich hab […] Praktika gemacht, ich hab bei dem und dem und dem und da was gemacht so wirklich, mittlerweile kann ich auch was nachweisen […] mittlerweile hab ich nicht nur nachgeholt ich hab auch überholt, okay so (1) u:nd ähm (2) ich hab zwei Jahre obwohl wirklich wenig Geld* (INT2 Z1328–1354)

Ausgehend von einer Erfahrung körperlich anstrengender und schlecht bezahlter Arbeit entwirft Jure* Bedingungen von Vergleichsfolien ›hier Aufgewachsener‹ und ›Nicht-hier-Aufgewachsener‹. Die Absurdität des fast schon allegorischen Bildes des ›Wartens auf die Kanzlerin in der Dunkelheit‹ ist dabei Anlass für ihn, sich neu zu orientieren und damit gewissermaßen auch der von ihm thematisierten Existenzangst auf institutionalisiertem Weg – »*Papiere Unterlagen*« – zu begegnen. Jure* nimmt seinen Lebenslauf entsprechend der ersten Folie selbst in die Hand. Dabei skizziert er beiläufig eine Art des Auslandsaufenthalts: den guten und nützlichen (deutscher Auslandsstudierender). Eine zweite Art des Aufenthalts bleibt implizit: der hinderliche, der auf seine eigene Migrationserfahrung rekurriert und zu überwindende Defizite benennt. Die Überwindung unterstreicht er abermals mit Bildern wie »***Gas*** *gegeben*« und »*überholen*«. Mit der Hoffnung auf die Strahlkraft ebenjener Leistung, die er auch im Lebenslauf sichtbar an den Tag legt, schafft er sich einen neuen Möglichkeitsraum, der zuvor aber mit Entbehrungen – in Form von geringem Einkommen – einhergeht. Die Leistungsaspiration funktioniert dabei für ihn sehr gut, und absolvierte Stationen fügen sich darüber hinaus auch gut in die Fachkultur ein, in der die meisten Stellen innerhalb von Netzwerken besetzt werden. Jure* hat sich soziale Kontakte bereits in seiner ERASMUS-Zeit zum Teil erarbeitet, er intensiviert aber vor allem nach seiner Rückkehr nach Deutschland die Kontaktaufnahme, er lernt »*deutsche Freunde kennen […]*« (Z1182f.), die nach wie vor eine wichtige Ressource darstellen.

Gleichwohl klingt im weiteren Verlauf des Erzählten auch ein Ausbremsen an, das sich nicht nur auf die ›Geschwindigkeit‹ bezieht, sondern vor allem auf die ›Richtung‹: So sei er nunmehr damit beschäftigt, sein Leben »*auf die richtige Bahn zu kriegen*« (Z1360). Er entwirft eine Zukunft für sich, die ihm ermöglicht, perspek-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

tivisch seiner Leidenschaft, dem Schreiben, nachzugehen und im besten Fall damit seinen Lebensunterhalt sicherstellen zu können. Es ist ein Leben an der Grenze der materiellen Sicherheit, die allerdings nicht noch einmal nach unten überschritten werden soll.

6.2.2 Hasim* – Geringschätzung und Neuorientierung

Hasims* Bildungsweg ist trotz einer frühen Migrationserfahrung durch Stabilität und Kontinuität geprägt. Ebenso wie seine Geschwister kann er sich darauf verlassen, dass ihn seine Eltern bei seinen Bildungswegen auch nach dem Studium der Wirtschaftswissenschaften und dem Eintritt in das Erwerbsleben unterstützen. Aufgrund einer empfundenen mangelnden Wertschätzung durch das Arbeitsumfeld und eines Bildungswunsches, den er nicht in Ägypten realisieren kann, migriert Hasim* zu Bildungszwecken nach Deutschland. Hier wird er indirekt mit der ›deutschen Normalbiografie‹ und einer wiederkehrenden Missachtung konfrontiert, die zu einem baldigen Abbruch des Studiums führt. Mit Unterstützung seines neuen Nahumfelds entdeckt er neue Fertigkeiten und nimmt dann ein gänzlich neues Studium auf. Als zukünftiger Sozialarbeiter ist er einer Mehrfachbelastung und hohen Flexibilitätsanforderungen ausgesetzt. Zudem sind zum Zeitpunkt des Interviews Erfahrungen mit Rassismus im Alltag sehr gegenwärtig.

Das Interview: Setting und Ablauf

Der Kontakt zu Hasim* wurde mir über Jure* vermittelt. Er wohnt in der gleichen Stadt, allerdings in einer Gegend, die weniger studentisch geprägt ist. Einen Termin zu finden war nicht einfach, da Hasim* in Schichten arbeitete.

Auch er begrüßte mich herzlich und hatte in seiner Wohngemeinschaft Kuchen und Kaffee vorbereitet. Wir nahmen auf dem Sofa in seinem Zimmer Platz. Hinter uns befand sich eine farblich abgesetzte Wand mit vielen Fotografien, deren Szenen keinerlei chronologische oder thematische Ordnung vermuten ließen. Abgebildet waren Menschen in unterschiedlichen Settings: eher formelle Großgruppen (wie bei Schulabschlüssen), ausgelassene Kleingruppen (wie bei Partys), Bewerbungsporträts, Familienbilder, Nahaufnahmen von ihm und einer jungen Frau. Die Wand fungierte während des Interviews immer wieder als Tafel, auf der er mir Personen zeigte, von denen er sprach.

Die Einstiegserzählung ist stark von institutionellen Vorgaben, Restriktionen und seinen Reaktionen darauf geprägt – hier dominieren: der Ausgleich von Defiziten, das Finden von Sicherheiten und eine Phase der Selbstsuche. Die Einstiegserzählung schließt mit einer kohärenten Koda: ›Ich glaube das war alles sonst.‹ Der erste Teil der Nachfragen orientiert sich an der Chronologie der Erzählung. Er

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

geht eher fließend in den zweiten Nachfrageteil über und behandelt persönliche Vorstellungen und Erfahrungen.

Während des Interviews hatte ich den Eindruck, als wäre Hasim* mit der Methode vertraut: Immer wieder schob er reflexive Äußerungen in Form von Argumentationen und Evaluationen ein, wenn es um Institutionen oder um divergierende Haltungen ging. Außerdem nahm er eine in der Erhebungsmethode nicht unübliche Frage vorweg, indem er darauf verwies, keine Erinnerung an die ersten Jahre seines Lebens zu haben.[37] Beim Sprechen bezog er wieder stark beschränkende Aspekte ein (›wir durften nicht‹, ›ich musste‹). Insgesamt gewann ich von ihm den Eindruck eines besonnenen Gesprächspartners, der versucht, viele technische und administrative Aspekte genau zu schildern.

Die Biografie

Hasim* wird Anfang der 1990er-Jahre in Saudi-Arabien als drittes von vier Kindern einer ägyptischen Familie geboren. Sein Vater ist Facharbeiter und geht eher einfachen Tätigkeiten nach, seine Mutter ist Krankenpflegerin. In Saudi-Arabien besucht Hasim* den Kindergarten und verbringt dort die ersten Schuljahre. Da seine beiden älteren Geschwister als nicht saudische Staatsbürger:innen kein Studium an staatlichen Hochschulen aufnehmen können – Hasim* verwendet hier das Wort ›dürfen‹ –, studieren sie nach ihrer Schulzeit in ägyptischen Großstädten. Als die Schwester ihr Studium in Ägypten beginnt, geht seine Mutter mit Hasim* und einem weiteren Kind ebenfalls zurück. Hasim* ist damals zehn. Da es einige Unterschiede in den Fächern gibt, finanzieren die Eltern beim Übergang vom saudi-arabischen zum ägyptischen Schulsystem kurzzeitig Privatunterricht. Der Vater hält sich noch einige Jahre beruflich in Saudi-Arabien auf und zieht erst zurück, als Hasim* schon die Hochschule besucht.

Nach dem Abitur in Ägypten möchte Hasim* Maschinenbau studieren, erfüllt aber die dafür notwendigen Anforderungen nicht. Er nimmt ein Studium der Wirtschaftswissenschaften auf. Nach drei Jahren beendet er das zweisprachige Studium erfolgreich. Nahtlos daran schließt sich eine mehrmonatige, vorwiegend englischsprachige Trainee-Stelle mit Schwerpunkt Kundenservice an. Ungefähr in diesen Zeitraum fällt der ›Arabische Frühling‹, der jedoch narrativ nicht aufgegriffen wird. An das Trainee-Programm schließt eine reguläre Erwerbstätigkeit, jedoch mit irregulären Arbeitszeiten und kaum Möglichkeiten zum Aufstieg. Er kündigt. Während

37 Der Rekonstruktion dieser *Amnesie* sind mit dem bildungsbezogenen Schwerpunkt Grenzen gesetzt. Insgesamt ist der Verweis darauf aber insofern interessant, als sich Hasim* sehr wohl an einzelne Bilder erinnert. So benennt er z.B. den Schulweg, erklärt, wie das Wohnzimmer aussah, und erzählt, dass er seine Mutter auf der Arbeit besucht oder wie er mit seinen Geschwistern gespielt hat.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

er zunächst eine Fortbildung im gesundheitlichen Bereich macht, plant er die Aufnahme eines neuen Studiums. Aufgrund des bereits abgeschlossenen grundständigen Studiums erhält er in Ägypten jedoch keinen Studienplatz. Seine Schwester, die mittlerweile in Deutschland eine Anstellung im Rahmen ihrer Promotion hat, informiert ihn auf seinen Wunsch hin über die Bedingungen der Aufnahme eines Studiums in Deutschland. Zu diesen gehört der Nachweis über Kenntnisse der deutschen Sprache auf Niveau C1. Er besucht erste Deutschkurse und finanziert diese über einen Nebenjob im Laden eines Freundes. Anfang der 2010er-Jahre reist er nach Deutschland und wohnt bei seiner Schwester. Er besucht weiterhin Deutschkurse und besteht im zweiten Anlauf den notwendigen Sprachtest. Ohne größere Umschweife oder administrative Hürden nimmt er sein Wunschstudium Maschinenbau auf. Sein Start an der Universität wird von einem Programm für internationale Studierende aller Fächer begleitet. Dabei lernt er seine spätere Verlobte kennen. Das Studium bricht er alsbald ab und entscheidet sich auf Anraten eines guten Freundes für ein Studium der Sozialen Arbeit, für das er erst einmal ein Praktikum in einer Einrichtung für wohnungslose Jugendliche absolviert. Die Praktikumsstelle wird über die Aufnahme des Studiums hinaus zu einem Nebenjob. Zum Zeitpunkt des Interviews betreut die Einrichtung vor allem minderjährige Geflüchtete.

Der Interviewanfang: Bildungspositionierung und Familie

Der Interviewanfang ist sehr stark von Berichten über die unterschiedlichen Schulsysteme in Saudi-Arabien und Ägypten geprägt. Darüber hinaus geht es um Orte und Positionen in der Familie als generationales Gefüge. In der Einstiegserzählung lassen sich bereits erste Verbindungen der Konzepte ›Bildung‹ und ›Migration‹ ablesen:

> *gut, ähm also ich bin (1) in Saudi-Arabien geboren, da war ich die erste zehn Jahre mein Lebens da, also bis ich zehn war- also ich bin [Jahr] geboren//I: mh//meine Familie (1) wir sind zurück nach Ägypten gekommen, weil wir dürfen da nicht zur Uni gehen, dann ich hab zwei Schwestern, […] äh die Erste war zurück alleine nach Ägypten gegangen damit die Uni besuchen kann, und mit der Zweite sind wir dann alle zurückgegangen außer halt mein Vater, weil er da weiterarbeiten musste, und dann, hab ich da die Grundschule in Saudi-Arabien also, Kindergarten und Grundschule, bis vierte Klasse, und hab ich weiter fünfte Klasse in Ägypten gemacht* (INT3 Z18–28)

Nach der Erzählaufforderung setzt Hasim* mit »*gut*« den Auftakt für seinen längeren Einstieg und beginnt mit dem Ereignis seiner Geburt, das er in einem Staat verortet. Er koppelt die Verweildauer in Saudi-Arabien an verschiedene Dimensionen: an einen Raum (›ich war zehn Jahre da‹), an eine Zuweisung und Selbstbeschreibung (›ich war zehn‹) und an eine objektivierbare Größe in Form einer Jahreszahl (›ich bin [im Jahr] geboren‹). Das Alter kennzeichnet eine auch in Deutschland üb-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

liche Statuspassage, den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule. Und selbst ohne diese aufgelegte Folie zeichnet Hasim* im weiteren Verlauf eine Institutionengeschichte entlang des Schulübergangs von einem Bildungssystem in ein anderes, die er jeweils minutiös erklärt. Die Art, wie dieser Bericht erzählt wird, lässt allerdings darauf schließen, dass nicht der Bruch (also die ›Rückkehr‹) ein Problem darstellt, sondern der Aufenthalt in Saudi-Arabien als Ausnahmesituation erscheint. Er, der nicht in Ägypten geboren ist, ›kehrt dorthin zurück‹. Zugleich thematisiert er seine Position innerhalb seiner Generation, ohne diese jedoch konkret auf sich zu beziehen; vielmehr zeichnet sich eine innergenerationale Bildungsgeschichte ab, die elterlicherseits unterstützt wird.

»*Wir dürfen da nicht zur Uni gehen*«,[38] lässt zunächst auf eine relative Ohnmacht angesichts eines repressiven Systems und möglicherweise auch ökonomischer Zwänge schließen, die eine nicht näher definierte Gemeinschaft betrifft. Aus der Gesamtpassage erschließt sich, dass es um einen generationalen Zusammenhalt geht, der entweder von den Eltern oder ex negativo durch die Schule an ihn und seine Schwestern herangetragen wird (etwa: ›Hierbleiben‹ heißt ›Nichtstudieren‹). Zugleich wird dieses Moment zum Vehikel der (Re-)Migration in das Heimatland seiner Eltern. Dahingehend überwiegen in dieser gemeinschaftlichen Migrationserzählung Bildungs- und Sorgeaspirationen und der Plot wird mit jeweiligen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen durch weite Teile seiner Narration gespannt: ›Nicht-dürfen‹ und ›müssen‹ gestalten hier die beschränkte Handlungsfähigkeit angesichts harter Grenzen, die Staaten und dazugehörige andere Instanzen vorgeben, auf die mit räumlicher und bildungsbezogener Mobilität reagiert wird. Interessant ist daher, dass nicht der Familienzusammenhang Hasim* prozessiert, sondern dass die Bezugspersonen eine kollektive Erfahrung machen. Insofern ist Hasims* Übergang von der vierten zur fünften Klasse zwar auch einer, der durch eine räumliche Veränderung geprägt ist, aber offensichtlich zunächst einmal keinen härteren Einschnitt darstellt, sondern ein *Korrektiv*. Die Wahrung der Kontinuität entfaltet sich als eine Bildungsgeschichte, die Familiengeschichte ist und möglicherweise auch bleibt. Im generationalen Gefüge zeichnet sich trotzdem ein Bruch ab, den Hasim* nur andeutet: Das ›Zurückbleiben‹ des Vaters wird mit der dortigen Arbeit – in dem Fall einer Tätigkeit, nicht zwangsläufig einer Stellung – begründet.

38 »Die staatlichen Hochschulen sind lediglich für saudische Bürger zugänglich bzw. für Kinder saudischer Mütter (die offiziell als Ausländer gesehen werden). Auch wenn offiziell 5 % der Kapazitäten für Ausländer reserviert sind, müssen die meisten auf private Universitäten ausweichen.« (DAAD 2017b:3)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der frühe Bildungsweg

Hasims* Bildungsgeschichte ist in der Einstiegserzählung enorm durch institutionelle Erfahrungen vorstrukturiert und vordergründig weniger durch eigene Erfahrungen geprägt. Wie der Einstig in das Interview jedoch zeigt, sind es die Institutionen und Diskrepanzen zwischen verschiedenen Systemen, die Handlungen beschränken, aber Bestrebungen nicht zwangsläufig verhindern. Er stellt die Anzahl der Schuljahre und -abschnitte in Saudi-Arabien und Ägypten kontrastiv gegenüber und berechnet dadurch Konsequenzen für seinen eigenen Bildungsweg. Brüche werden durch Familie und Ressourcen kompensiert, was im Großen und Ganzen ›nahtlose Übergänge‹ ermöglicht. Rückschläge oder gar gravierende Verzögerungen werden aufgefangen. Wenn Bildung an einem Ort, in einem Land nicht möglich ist, werden familiär unterstützende Bedingungen geschaffen, um Bildungsbestrebungen zu realisieren: So migriert Hasim* zum ersten Mal mit einem Teil seiner Familie in das Herkunftsland der Eltern, als die (zweitälteste) Schwester ein Studium in Ägypten aufnimmt.

In der Familiengeschichte vollzieht sich damit ein generationaler Wandel: Während die Eltern wegen der Arbeit des Vaters migrierten, erfordert dieselbe Migration eine *Rückkehr als Korrektiv* und bringt weitere Bewegungen Einzelner mit sich, die miteinander verbunden bleiben. Das ›Müssen‹ verwandelt sich in ein ›Können‹. Der Erzähler ist dieser Migrationsbewegung zunächst ausgesetzt, jedoch werden keine negativen Folgen – außer dem Nachholbedarf einzelner Fächer – thematisiert. Wie sich dieser Übergang von einem Schulsystem in ein anderes bspw. auf sein Sozialgefüge auswirkte, ist für den Kontext Schule nur partiell rekonstruierbar. Es gibt für Hasim* zu diesem Zeitpunkt kein Leben außerhalb von Schule oder Familie, und in beide fügt er sich gut ein. Vorgegeben ist jedoch das Zeitregime, das beide Bereiche trennt: »*Der normale ägyptische Student oder Studentin hat nicht so viel Zeit außerhalb des Studiums.*« (Z727) Gemeint ist die Zeit am »*Gymnasium*« (Z731). Über die Präsenzzeit hinaus gibt es Hausaufgaben am Abend und ein wenig Freizeitbeschäftigung am Wochenende. Hasim* schildert die Annahme einer zeitlichen Kontinuität und positioniert sich als ›normaler ägyptischer Schüler‹ in einem Bildungssystem, dessen Übergang zum tertiären Bereich er als eingeschränkt und einschränkend bewertet darstellt – so gäbe es »*nicht so viele Möglichkeiten, um darüber nachzudenken, was man studiert*« (Z681).

Er berichtet, dass er nach dem Schulabschluss drei Präferenzen für Studienfächer angegeben hat und schließlich seine zweite Studienfachwahl antritt – Wirtschaftswissenschaften. Bestimmt wurden diese Präferenzen durch ›legitime Berufe‹, die ein gewisses Prestige und Sicherheit ausstrahlen; der Bildungsabschnitt als solcher erscheint als ein Mittel zum Zweck:

> *dann gibt es so bestimmte Berufe die, wenn man die arbeitet dann ist das **okay**, quasi sozusagen von, wie viel man verdient und wie man da später, in der Berufsaufsteige-Dings*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

hat, haben kann, oder einer Berufsmöglichkeit hat//I: mh//und dann waren die zum Beispiel dass man (1) ***Arzt****, äh Engineer (1) Buchhalter (1) ja (1) und dann das wars* (INT3 Z685–690)

›Berufsaufstiege‹ können innerhalb der Kategorisierung von beruflichen Feldern glücken. Dass sie überhaupt ein Thema sind, könnte auf die Berufe und die Stellung der Eltern zurückgeführt werden: Beide arbeiten unterhalb der Ebene ›Arzt‹ oder ›Ingenieur‹, beide haben nicht studiert. Da der Arztberuf für Hasim* nicht infrage kommt und er für das Ingenieursstudium nicht zugelassen wird, bleiben ihm die Wirtschaftswissenschaften, die er mit dem Beruf des ›Buchhalters‹ assoziiert, als einzige Möglichkeit, mit der er sich arrangieren kann.

Auch die Schilderung seines Studiums in Ägypten ist nicht geprägt durch erlebte oder lebendige Geschichten. Wie lässt sich dies erklären? Die Bruchlosigkeit des Übergangs von der Schule zur Hochschule verweisen auf das Fehlen anderer räumlicher Veränderungen, die von Hasim* auf Nachfrage argumentativ dargestellt werden: ›[I]n Ägypten bleibt man während des Studiums zu Hause wohnen.‹ Anders als bei Jure*, der für sein Studium in eine andere Stadt ziehen musste und wollte, ist diese Phase für Hasim* von Kontinuität geprägt, die er nicht für thematisierenswert befindet. Allerdings werden Brüche an anderer Stelle deutlich: Für die Familie bedeutet das Zurückbleiben des Vaters Veränderungen, die bis in die Gegenwart hineinwirken. Wesentlich später und äußerst knapp erzählt er, dass dieser ihm fremd geworden sei. Die Frage, warum er nicht oder nur sehr eingeschränkt von seinem Erleben erzählt, lässt sich zudem vielleicht dadurch beantworten, dass Außenstehenden eine ›Institutionengeschichte‹ mit objektivierbaren Eckpunkten – Änderung der Schuljahre, Wechsel von Fächern – leichter zu vermitteln ist als ein Alltag, der als ›fremd‹ antizipiert wird. Außerdem lässt sich konstatieren, dass Hasim* den Fokus auf die Gegenwart legt, dass er die Schulzeit oder den Besuch der Hochschule in Ägypten als ein für ihn abgeschlossenes Kapitel behandelt, weil er seitdem weitreichendere Veränderungen durchlaufen hat.

Auch auf die Frage, wie er die Anfangszeit im Studium in Ägypten erlebt hat, antwortet Hasim* im ersten Nachfrageteil zunächst ausgehend von strukturellen Gegebenheiten:

es war ein bisschen chaotisch […] also dieses Wechsel von (1) dass man so Unterricht geht und, dass man nachher so Nachhilfe machen muss (1) oder machen kann oder aber an der Uni war das alles anders was man alles selber machen muss quasi sozusagen und dass man keine Zeit hat äh (1) ((einatmen)) nicht keine Zeit, es gab immer Zeit aber man hat die Zeit falsch genutzt, quasi sozusagen, weil es gab auf dieses äh auf einmal Freiheit du darfst alles was machen was du möchtest, du musst nicht machen, wenn du zur Vorlesung kommen möchtest kannst du kommen wenn ich dann nicht (INT3 Z759–768)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Passage gibt Aufschluss über die oben gestellte Frage nach dem ›Fehlen des Erlebens‹: Hasim* erlebt die jeweiligen Bildungsabschnitte als von strukturellen Vorgaben überlagert, zugleich orientiert er sich an diesen. Mitgetragen wird dieses Erleben von einem doppelten Umbruch: der Selbstorganisation und der Organisation von Freundschaften. Für den Übergang von der Schule zur Hochschule ist diese Umstellung erst einmal nichts Ungewöhnliches. Mit der Aufnahme des Studiums werden Routinen herausgefordert. Dass Freundschaften zu ehemaligen Mitschüler:innen dabei eine Ressource darstellen, wird Hasim* sehr viel später erst bewusst. Als Rahmen für sein Erleben verweist er auf ein neues Maß an Freiheit und Anforderungen an selbstständiges Handeln, was sich für ihn erst einmal als gewöhnungsbedürftig darstellt. Hasim* zieht die Schule als Kontrastfolie heran: Dort gehe man zum Unterricht und dann, wie in seinem Fall, zum Nachhilfeunterricht. Der Tagesablauf ist vorstrukturiert, wiederkehrend und mehr oder weniger fremdbestimmt. »*An der Uni war das alles anders*« markiert einen Bruch. Der Umgang mit »*Zeit*«, die in einem bestimmten Verhältnis zu Lerneinheiten – ob angeleitet oder selbstinitiiert – steht, muss nun selbst verwaltet werden. Die von ihm geschaffene Ordnung, um die beiden Faktoren Zeit und Nutzen in einen optimalen Einklang zu bringen, erweist sich in der ersten Phase als ›falsch‹. Es gibt niemanden, der ihn unterstützt oder anleitet, allerdings gelingt es Hasim* über *trial and error*, ein für sich passendes Maß zu finden. So habe er gelernt, wie ›das System‹ und ›die Sachen laufen‹, er habe nur noch partiell Veranstaltungen besucht und mehr und mehr für sich gelernt. Während des Studiums wird er von seiner Familie ideell und finanziell unterstützt, die praktische Umsetzung obliegt aber ihm allein. Er beendet sein Studium der Wirtschaftswissenschaften nach drei Jahren schließlich erfolgreich.

»Wenn ihr mich nicht braucht …«: Von der Arbeitswelt in die Emigration

Hasims* Übergang von der Hochschule in die Arbeitswelt scheint relativ einfach. Dies ist insofern erwähnenswert, als sich zur gleichen Zeit starke Umbrüche in Ägypten vollziehen, die er nicht von sich aus erwähnt. Die häufig unter dem Aspekt des »youth discontent« (Hoffmann/Jamal 2012) betrachteten Massendemonstrationen des sogenannten Arabischen Frühlings, die insbesondere im Jahr 2011 in Ägypten, Tunesien, Libyen und anderen Ländern aufkeimten, wurden in den Medien und der Forschung vorwiegend als Bewegung der unter 30-Jährigen dargestellt, die den Großteil der Bevölkerung in den Ländern bilden. Mit dem Auslassen bestimmter Krisenerscheinungen in einem nationalstaatlich gefassten Kontext ist Hasims* Erzählung den Ausführungen von Jure* diametral entgegengesetzt. Dies heißt nicht, dass Hasim* gänzlich abgeschottet gewesen wäre, Ereignisse und Erleben ›verheimlicht‹ oder gar dezidiert ausblendet – sie haben für die Erzählung seiner Berufs- und Bildungsgeschichte erst einmal keine vordergründige Relevanz. Es

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zeigt sich, dass er einen anderen Weg findet, um mit staatlich ausgeübter Gewalt umzugehen. Weder ist sein direktes Umfeld am sogenannten Arabischen Frühling[39] beteiligt, noch hat dieser manifeste Auswirkungen darauf, wie Hasim* sich bildungs- und berufsbezogen bewegt. Er definiert sich damit als *Nicht-Betroffener*, ein Umstand, der sich später unter dem Vorzeichen der Fremdzuschreibung ändern wird.

Fast nahtlos schließt Hasim* an sein Studium mit einer Trainee-Stelle in einer großen Firma an. Dort wird Englisch gesprochen und er verdient gut, sodass sich der Möglichkeitsraum scheinbar erweitert. Die Arbeitsbedingungen sprechen für ihn jedoch eine andere Sprache:

> *die hatten viele (1) Menschen also quasi sozusagen die da arbeiten wollten, und dann hat die immer so Menschen gewechselt und das mochte ich nicht (1) dass sie so immer so sagen ja du brauchst uns wir brauchen die nicht also sozusagen dann hab ich gesagt okay, wenn ihr mich nicht braucht dann muss ich nicht hier arbeiten* (INT3 Z89–93)

Ob es sich um die Firma im Allgemeinen oder vielleicht nur um einzelne Vorgesetzte handelt, bleibt an dieser Stelle offen. Wer »*die*« sind, kann nur spekuliert werden. Die Instanz kann allerdings nahezu willkürlich über die Arbeitskraft der Angestellten verfügen und spricht darüber hinaus ihren Wert ab. Hasim* verhält sich in dieser Passage retrospektiv zunächst innerlich ablehnend. Er begründet ein Missfallen an variierenden Arbeitszeiten ohne eigenes Mitspracherecht und appelliert nicht abstrakt an die äußeren Umstände, sondern zieht eine sehr konkrete Konsequenz, indem er ›antwortet‹. Diese Antwort – »*dann muss ich nicht hier arbeiten*« – kommt dabei einer Gegendrohung gleich, die er wahrmacht und seine eigene Berufswahl überdenkt. Im Anschluss daran erzählt er, dass das Unternehmen später noch einmal auf ihn zugekommen sei und betont, dass nicht das Gehalt, sondern »*quasi die Arbeitsbedingungen*« (Z107) das Problem waren, zu denen insbesondere hohe und als willkürlich dargestellte Flexibilitätsanforderungen gehörten. Der Rückgewinn an Autonomie durch die Kündigung befördert zugleich noch einmal den Wunsch, sich neu zu orientieren. Er absolviert einige Praktika, macht eine

39 Hohe Arbeitslosigkeit, steigende Preise, der Tod des Bloggers Chalid Muhammad Saʿidin Alexandria und die Unzufriedenheit mit der Regierung Mubaraks können als einige der Auslöser der Ägyptischen Revolution genannt werden, die in die gleiche Zeit fallen wie Hasims* Übergang von der Hochschule zum Erwerbsleben. Unter einer anderen Fragestellung wäre interessant zu untersuchen, warum sich Hasim* ›außerhalb‹ der Ereignisse situiert. Zum einen könnte argumentiert werden, dass der Übergang zwischen Hochschule und Erwerbsleben bei ihm nicht gefährdet ist. Zum anderen ist Hasim* richtungsweisend in ein Arbeitsverhältnis eingebettet, das nicht den ›Alltag‹ widerspiegelt, sondern in einem ›dritten Raum‹ situiert ist: Er arbeitet zu dieser Zeit in einem englischsprachigen Unternehmen. In seiner Haltung der neutralen Beteiligungslosigkeit zeigt sich eine Konformität, die jedoch nicht mit einer Staatskonformität verwechselt werden darf.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Fortbildung im Gesundheitswesen und kehrt noch einmal zu seinem ursprünglichen Studienwunsch Maschinenbau zurück. Wie bereits erwähnt, bleibt ihm der Zugang zu diesem Studium jedoch weiterhin verwehrt, diesmal aber nicht, weil er den Leistungsanforderungen nicht entspricht:

> *ich wollte was **anderes** studieren jetzt quasi sozusagen, dann haben die nee gesagt, also darf man nur einmal studieren, also die haben gesagt entweder machst du weiter oder gibt es keine andere Möglichkeit zu dir studieren? und dann war meine Schwester hier* (INT3 Z147–150)

»*[Was] anderes*« ist hier zunächst offen und lässt vermuten, dass es sich mehr um eine Abwendung von seinem wirtschaftswissenschaftlichen Studium als um eine Realisierung des ursprünglichen Studienwunsches handelt. Das administrative Prozedere bleibt unklar, ebenso wie die Akteur:innen (»*die*«), an die er sich wendet. Klar ist jedoch, dass es zu einer Konfrontation mit Instanzen kommt, die ein sprachliches und ordnungsbezogenes Monopol aufweisen und starre Grenzen setzen.

Er fragt seine ältere Schwester nach der Möglichkeit in Deutschland zu studieren. Sie informiert ihn über die Rahmenbedingungen und das Studienangebot in der Stadt, in der sie wohnt. Über sie erfährt er auch, dass die Unterrichtssprache für das anvisierte Fach Deutsch ist und wie Bewerbungsunterlagen einzureichen sind. Hasim* besucht im nachfolgenden halben Jahr die ersten Sprachkurse am Goethe-Institut, die er mit einem Nebenjob finanziert.

Für eine fachliche und administrative Orientierung greift er auf das Portal des Vereins uni-assist zurück, der gleichzeitig auch für die Prüfung der internationalen Studienbewerbungen zuständig ist. Dort lädt er Bewerbungsunterlagen hoch und seine Studienbewerbung wird positiv geprüft. Als erste Präferenz gibt er, wie schon in Ägypten, Maschinenbau an. Insgesamt stellt Hasim* die Antragsstellung für das erste Dreimonats-Visum zwecks Studienaufnahme als langwierig dar, die aber ohne weitere Komplikationen verläuft. Schwierigkeiten bereitet hingegen die Eröffnung eines Bankkontos, das notwendig ist, um die Sicherheitsleistung darauf einzahlen zu können, die für die einjährige ›Aufenthaltserlaubnis zum Zweck des Studiums‹ (§ 16 Abs. 1 AufenthG) verlangt wird. Das auf diesem Sperrkonto hinterlegte Geld soll der monatlichen Finanzierung des Lebensunterhalts des (zukünftigen) Studierenden dienen.[40]

40 Die meisten Kreditinstitute verlangen für die Eröffnung eines Kontos ein mindestens sechsmonatiges Visum. Tatsächlich sind Banken nicht dazu verpflichtet, eine solche Art der Dienstleistung anzubieten.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

»*Wieder eine ganz normale Vorlesung*«: Unterschiede und Parallelen zwischen den Bildungssystemen

Hasim* hat den gewünschten Studienplatz erhalten und zieht zu seiner Schwester nach Deutschland. Er besucht weiterhin Sprachkurse und besteht im zweiten Anlauf den Test für das notwendige Niveau C1. In dieser Zeit hat er keinerlei Kontakte zu anderen Menschen außer seiner Schwester, die aber selbst sehr eingebunden ist. Die Zulassung zum Studium erreicht ihn recht spät, sodass er die fachbezogene Orientierungswoche und damit erste Kontaktveranstaltungen für Erstsemester verpasst. Somit beginnt das Studium für ihn mit den ersten Veranstaltungen in der regulären Vorlesungszeit – und dabei handelt es sich, seiner Schilderung nach, auch wirklich nur um Vorlesungen. Auf die Bitte, mehr ›über seine erste Zeit an einer deutschen Uni‹ zu erzählen, artikuliert er im Interview erstmalig, welche impliziten und expliziten Ansprüche er an das Studium mitbringt:

> *ich hab nach zwei Semester, weil ich wollte gerne das was ich meine Gruppenarbeit und so machen und dann gibt es immer so eine Beschreibung von der Fachbereich was man da studieren und machen wird, und dann stand da das bei [Kurs],//I: mh//dass man viel mit* ***Menschen*** *arbe-/dass Gruppenarbeit und eher sodass man mehr Präsentation macht//I: mh//dass wir äh also zusammen* ***Projekte*** *zusammen machen müssen und so und solche Sachen, und dann als ich da war war, war es das wieder eine ganz normale Vorlesung, also dass wir 300 Menschen dasitzen und dann dass der Professor da was auf dem Tafel schreibt, […] und dann das war es und dann geht er weg, also können wir Doofen auch Fragen fragen zwischendurch aber/manchmal gab es Punkte dass ich konnte nicht nachfragen weil er hat gesagt zum Beispiel dass wir das im Gymnasium genommen haben und dann das wars* (INT3 Z368–383)

Hasim* setzt zunächst einen Zeitrahmen, der sich über zwei Semester erstreckt und den vorzeitigen Abbruch des Studiums andeutet. Er führt den ihm bekannten Rahmen (»*Beschreibung*«) und seine Interpretation dessen (»*viel mit Menschen*«/»*Gruppenarbeit*«/»*Präsentationen*«/»*Projekte*«) an. Dann folgt kontrastierend dazu die Erfahrung, die im harten Gegensatz dazu steht. Mehr noch, findet er sich prompt in einer Situation wieder, die ihm vertraut ist. Die Situation ist aber auch bereits fremd geworden, weil seine Schulzeit schon länger hinter ihm liegt, wie er weiter ausführt. Letztlich wird er mit dieser Fremdheit konfrontiert, indem der Professor auf eine exklusive und ›deutsche‹ Schulform rekurriert. Allerdings verwendet Hasim* selbst den Begriff »*Gymnasium*« (Z31, 46, 390), wenn es um seinen Schulbesuch geht, der aber schon zu lange zurückläge, um sich an den Stoff erinnern zu können. Dass dabei das »*Gymnasium in Deutschland*« (Z392) unter Umständen eine Vereindeutigung seitens des Professors meint, problematisiert Hasim* nicht ausführlich. Die Unterscheidung schwingt aber trotzdem mit. Es handelt sich also nicht um einen reinen Ausschluss durch den Rekurs auf unterschiedliche Schulsysteme, sondern um eine Ähnlichkeit der Organisierung des

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Studiums, die er negativ einschätzt. Er führt weiter aus, dass er dann noch einmal den Professor mit der Bitte um Unterstützung aufgesucht habe. Dieser hätte aber nichts für ihn tun können. Daraufhin verabschiedet er sich, zumindest imaginiert, in ähnlicher Weise wie schon vormals von seiner Arbeitgeberin in Ägypten:

> */ja okay cool, danke\ähm ja, und dann hab ich gesagt okay warum denn mach ich jetzt wieder was, was ich da drauf kein Bock habe und dann hab ich dann hab ich gefragt was es mit Menschen zu tun hat* (INT3 Z395–397)

Die kooperative Form, die durch die Beschreibung des Fachbereichs in Aussicht gestellt wurde, erfüllt sich nicht im Frontalunterricht. Wie schon in der Arbeitssituation ist er mit einer sehr manifesten Barriere konfrontiert, die es nicht zulässt, Einfluss auf die Bedingungen zu nehmen. Mehr noch zieht er vorsichtig Analogien zu seinen Erfahrungen, die er an einer ägyptischen Hochschule gemacht hat, an der seiner Auffassung nach gilt: »*[J]etzt darfst du nicht mehr sagen, wenn du kritisiert, dann wird es kacke für dich.*« (Z1396f.) Was genau dieses »*kacke*« bedeutet, wird nicht näher ausgeführt. Hasim* rekurriert damit auf nicht näher bestimmte Konsequenzen, die sich in Form eines Ausschlusses zeigen. Zwar interessiert ihn das Fachliche, doch kompensiert dies nicht die abstrakte Bedrohung des Ausschlusses und den Mangel an Anschluss. Hasim* ist es in der ersten Zeit in Deutschland enorm wichtig, Menschen kennenzulernen und Anschluss zu finden. Kontakte mit Kommiliton:innen knüpft er derweil kaum. Dass ihm das nicht gelingt, erklärt er damit, dass sich die anderen bereits kannten: entweder von der Orientierungsphase oder gar von der Schulzeit. Dies sei ihm erst aufgefallen, als er an seine ehemaligen Mitschüler:innen in Ägypten denkt, die mit ihm zur Universität gegangen waren.

Das neue Studium: ›Drin sein‹

In den darauffolgenden Monaten schließt Hasim* Kontakte über eine internationale Vereinigung von Studierenden und freundet sich mit einem Mann an, dessen Funktion Hasim* als die eines ›großen Bruders‹ (Z1511) beschreibt. Er wird zu einem wichtigen *Gatekeeper*, insbesondere dann, als seine Schwester berufsbedingt wegzieht. Die neuen Kontakte ermutigen ihn, etwas ›mit Menschen‹ zu studieren, und so kommt er auf den Studiengang Soziale Arbeit an der nahegelegenen Hochschule. Im Bewerbungsverfahren kommt ihm zugute, dass er als ›Drittstaatenangehöriger mit ausländischer HZB‹ bereits an einer Hochschule in Deutschland eingeschrieben und bei uni-assist registriert ist.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Auch bei der Studienberatung erfährt Hasim* wegweisende Unterstützung. Bei der Bewerbung für das Studienfach Soziale Arbeit[41] stellt sich für ihn die Frage, welches Zeugnis – das der Schule oder der Hochschule – er einreichen kann.

> *die haben gesagt/wir können beides nehmen es ist deine Entscheidung, aber es ist sowieso, das brauchst du nicht mit dem Uni, weil, du möchtest sowieso nicht anerkennen, es gibt nichts, keine Module die man also anerkennen lassen und dann könntest du auch dich mit der, also mit dem Zertifikat vom Gymnasium bewerben*\(INT3 Z1102–1106)

Die Abschlussnote auf diesem »*Zertifikat*« ist besser als auf dem Hochschulzeugnis und die Zulassung zum Studium ist durch einen NC beschränkt. Hinzu kommt noch eine nicht näher zu spezifizierende Beschränkung für ausländische Studierende, die ebenfalls eine Hürde darstellt. Hasim* handelt an dieser Stelle strategisch und erhöht seine Chancen auf einen Studienplatz, indem er auf das Zeugnis mit den besseren Noten zurückgreift. Dieses Szenario kaschiert aber auch die Kehrseite der ›einseitigen Anerkennung‹: und zwar dass ihm das Universitätszeugnis aufgrund seiner schlechteren Note nachteilig ausgelegt werden und damit ein Studium verhindern könnte. Hasim* entscheidet sich bewusst dafür, ein Zertifikat quasi ›nichtig zu machen‹, also nicht zu nutzen. Das fällt ihm nicht schwer, denn von den beruflichen Aussichten der Wirtschaftswissenschaften hat er sich ohnehin distanziert und auch zur Anrechnung für Module oder Prüfungsleistungen kann es nicht dienen. Damit widersetzt Hasim* sich einem Credo der Zeugnisbewertung, nachdem in der Regel das letzte erworbene Zeugnis eine höhere Gewichtung hat.[42] Wie sich in einem anderen Fall noch zeigen wird, kann eine parallele ›Anerkennung‹ verschiedener Zertifikate durchaus real nachteilig sein (vgl. Kapitel 6.3.1). In einem ersten Schritt entfaltet sich Hasims* HZB zusammen mit dem nachgewiesenen Studium in Ägypten und ist erst dann uneingeschränkt gültig. Der Zugang zu dem neuen Studium wurde in einem zweiten Schritt dadurch erleichtert, dass er zum Zeitpunkt der Bewerbung bereits an einer Hochschule in Deutschland eingeschrieben war.

Für die Aufnahme des neuen Studienfachs muss er im Vorfeld ein längeres Praktikum absolvieren. Einen Platz erhält er ohne weitere Umstände in einer Ein-

41 Vgl. »Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse«, URL: https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung/anerkennungauslaendischerqualifikationen&dkz=58775 [20.04.2020]. Als angehender Sozialpädagoge bewegt Hasim* sich perspektivisch in einem reglementierten Beruf, für den im Anschluss ein sogenanntes Anerkennungsjahr vorgesehen ist.

42 An einigen Hochschulstandorten gibt es keine Unterschiede zwischen Erst- und Zweitstudienbewerber:innen, an anderen weichen die Bewerbungsprozesse voneinander ab. Im ersteren Fall ist es Bewerber:innen freigestellt, ob sie sich mit der Abiturnote oder der Abschlussnote des Erststudiums bewerben. Die Definition des ›Zweitstudiums‹ leitet sich allerdings von einem in Deutschland absolvierten Studium ab.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

richtung des betreuten Wohnens für ›jugendliche Obdachlose‹. Was er zu diesem Zeitpunkt noch nicht wissen kann, ist, dass an dem Standort in den darauffolgenden Monaten unbegleitete minderjährige Geflüchtete untergebracht werden. Im Anschluss an das Praktikum wird er in der Einrichtung als Teilzeitkraft angestellt. Letzteres gestaltet sich nicht nur als zeitliche Herausforderung für das Studium, sondern ist auch emotional fordernd.

Professionelle Selbstbehauptung und Regulierung anderer

Bei Ausführungen zu Schulzeit, Universität, Arbeitsstelle und Umzug nach Deutschland berichtet Hasim* eher sachlich. Seine Möglichkeiten zeichnet er einerseits als eingeschränkt, z.B. durch ›den Staat‹ (Ägypten) und durch Organisationskulturen, also Praktiken, denen er im Studium oder während der Arbeit ausgesetzt ist. Andererseits optiert er aus institutionell gefassten Grenzen heraus für Alternativen – jenseits beruflicher Felder, jenseits von ›Ägypten‹ und in Deutschland auch jenseits des zunächst ausgesuchten Fachs und der auswählten Hochschulform. Sein Handlungsspielraum scheint sich sukzessive zu erweitern.

Mit der Tätigkeit im sozialarbeiterischen Bereich, parallel zum Studium, wird er allerdings wieder mit Flexibilitätsanforderungen konfrontiert. Zudem werden Kompetenzen überschritten und von ihm und seinen Kolleg:innen Kreativität im Umgang mit ressourcenbedingten Problemen abverlangt. Er übt diese Arbeit im Sommer 2015 aus, als vermehrt Fluchtmigrant:innen nach Deutschland kommen. Als ›junger arabischsprechender Mann‹ bringt er hilfreiche Sprachkenntnisse und ferner die Bereitschaft mit, sich mit Jugendlichen auseinanderzusetzen. Es ist aber nur oberflächlich gesehen ein Vorteil, (ägyptisches) Arabisch zu sprechen, wie Hasim* in anderem Zusammenhang erklärt. Trotzdem übernimmt er nun selbst eine Art Gatekeeping-Funktion. Wegen der verdichteten Ereignisse ab dem Spätsommer 2015 schildert er in diesem Zuge keine konkreten Situationen, sondern eher Eckpunkte, die Interaktionen an verschiedenen Schnittstellen ausmachen und vorwiegend an der Basis seiner Arbeit stattfinden:

> *I: erinnerst du dich an an ein besonderes Erlebnis so aus der Zeit?*
> *B: (1) ja am Anfang waren die so,/ja er versteht uns nicht äh er wollte gegen uns arbeiten, er wollte das ist unser Recht und so und so und so \weil die wollten immer so die hatten keine Vorstellung (2)//I: mh//die hatten nur eine **Vorstellung**/jetzt wir sind wir hier jetzt äh es ist unser Recht dass wir Geld nehmen das ist unser (1) Recht wir wollen Essen, wir wollen Internet, wir wollen Geld wir wollen alles haben \und dann musste man (sie) langsam bringen dass alles nicht so einfach läuft wie wir nehmen kein Geld von den Bäumen und geben die das weiter oder wir verstecken den Geld von die nicht was wir bekommen, wir haben versucht immer zu ermitteln dass wir nur eine Mittelpunkt sind//I: mh//eigentlich es ist der Job von der Stadt […] aber gerade können die das nicht machen deswegen geben die das Arbeit an uns weiter* (INT3 Z1271–1287)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Das Erlebnis lässt sich nicht als Ereignis zusammenfassen, sondern nur als ein Dauerzustand illustrieren, in dem Grenzen definiert werden müssen. Hasim* macht zunächst eine vage Differenzlinie auf, die einen Konflikt zwischen »*uns*« und »*die*« impliziert. Dabei nimmt er zunächst die Position einer nicht näher bestimmten dritten Partei ein. Das erste »*er*« ist in diesem Fall er selbst aus der Sicht anderer. Erst im Zusammentreffen von ›denen‹ und unterschiedlich positioniertem »*wir*« zeigt sich, von wem die Rede ist: den minderjährigen Geflüchteten, die für sich selbst zu sprechen scheinen, und den Sozialarbeiter:innen auf der anderen Seite. »*Die*« stehen ihm zwar in gewisser Weise sprachlich und geschlechtsbezogen (»*die sind alle Jungs*«, Z1179) nahe, und an einigen Stellen lässt sich diese Nähe auch im Sinne eines ›großen Bruders‹ interpretieren, sie ist jedoch aufgrund des dezidiert professionellen Verhältnisses anders gelagert. Hasim* nimmt die Position ein, von der aus er die »*Vorstellung*« korrigiert, dass ihnen nicht ›widerrechtlich‹ etwas vorenthalten werde, Geld nicht immer und überall verfügbar sei und dass darüber hinaus noch andere Instanzen involviert seien, also der Träger nicht die einzige Instanz sei, die verschiedene Lebensbereiche (»*Geld*«, »*Essen*«, »*Internet*«) der Jugendlichen reguliert. Wie an anderer Stelle deutlich wird, sind Mitarbeiter:innen des Trägervereins damit betraut, den Jugendlichen Schulplätze zu organisieren und für Bedingungen zu sorgen, die das reibungslose Zusammenwohnen in der Einrichtung garantieren. Die administrative und psychosoziale Dimension inner- und außerhalb der Organisation stellt eine enorme Belastung dar, die Hasim* zum Zeitpunkt des Interviews kaum offen problematisiert. Seinen späteren Wechsel zu einem anderen Nebenjob begründet er damit, dass er vorher mehr gearbeitet als studiert hätte.

Hasim* adressiert in der oben genannten Passage nicht zwangsläufig die Jugendlichen. Vielmehr thematisiert er mit der Haltung ›seiner Jugendlichen‹ (d.h. Klienten) eine Ebene, entlang derer sich weitreichendere strukturelle Probleme auftun. Die von seinem Träger geleistete Arbeit überschreite Kompetenzen und Kapazitäten, was nicht nur Auswirkungen auf Arbeitszeiten und Zuständigkeiten habe, sondern auch zu Grenzen bei der Gestaltung der Tätigkeit führe. In seiner Freizeit arbeitet er zudem immer wieder als Übersetzter für arabischsprechende Geflüchtete, was ihn zusätzlich an seine Grenzen bringt.

Die andere Ebene bezieht sich darauf, dass er selbst an diesem Missstand nichts ändern kann, da er nicht bei der Stadt arbeitet und ihm eine Ausbildung dort verwehrt wird:[43] Er führt ein duales Studiums an, das er gerne absolvieren

43 Hasim* bezieht sich hier auf die ›klassische Beamtenlaufbahn‹ (eine Ausbildung im öffentlichen Dienst), die deutschen und EU-Staatsangehörigen vorbehalten ist. Abweichungen von dieser staatsbürgerschaftlichen Vorgabe erfordern einen Aufenthaltstitel, der mit uneingeschränktem Zugang zu Erwerbstätigkeit einhergeht, die er als Träger eines Studentenvisums nicht hat.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

würde, aber nicht kann, weil er kein EU-Staatsbürger ist. Seiner Auffassung zufolge kommen Behörden vielen Aufgaben nicht nach; und er selbst kann er sie aufgrund seines gegenwärtigen Status nicht richtig erledigen. Er sitzt zwischen den Stühlen – zwischen der »*Stadt*«, die Verantwortung abgibt und zugleich den finanziellen Rahmen vorgibt, und ›denen‹, die Rechte einfordern, die er nicht gewähren, sondern vermitteln und beschränkend verteilen muss. In gewisser Weise erteilt Hasim* über die Adressierung von Pflichten eine Lektion in Staatsbürgerkunde, die weder bei ihm allein noch qua Aufgabenverteilung beim Träger liegen sollte.

Vexierspiel und Abstraktion: Rassismus im Alltag

Hasim* schildert auf die Frage nach einem schlechten Erlebnis in Deutschland zunächst verlegen bis zögerlich eine Geschichte über den Umgang mit latentem Alltagsrassismus: In der Straßenbahn begegnet er zusammen mit einem Freund »*Rassistenmenschen*« (Z1636), wie er sie nennt. Auf deren Anwesenheit reagieren Hasim* und seine Begleiterin mit von ihm so bezeichneten ›Rassismusspielen‹, einer Überzeichnung durch ein inszeniertes Zwiegespräch. Dabei bedienen sich Hasim* und eine Freundin einer Art Lernsituation, die ein Lehrstück sein soll: Sie sagt, sie habe ein neues Wort gelernt; er fragt, was dieses Wort sei, und spricht daraufhin ein rassistisch vereindeutigtes Wort aus, was dann umso lauter wiederholt wird, sodass es möglichst viele Anwesende mithören können; beide amüsieren sich über die schamhafte Abwendung anderer Passagier:innen dieser arrangierten Grenzüberschreitung.

Das Arrangement, eine Vorführung zum Thema Rassismus mit dem Instrument der Aneignung eines rassistischen Motivs, kann als ein Vexierspiel durchaus in Zusammenhang mit Hasims* Selbstverständnis gesehen werden. Als pädagogische Praxis weist es darüber hinaus auch Ähnlichkeiten zu *Krisenexperimenten* (vgl. Garfinkel [1967] 1987) auf, in denen durch bewusst eingesetzte Irritationen Konventionen offengelegt werden. Hasim* und seine Begleiterin artikulieren in der Erzählung eine Differenz der ›deutsch-weißen Mehrheitsgesellschaft‹ und kritisieren Rassismus zugleich als nicht haltbaren, anhaltendenden und latenten Normalzustand.

Er beschreibt weiter, wie er als Sitzpartner im Nahverkehr gemieden wird. Die diskursive Brisanz des Erlebens wird eingeleitet durch eine zeitliche Einordnung

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

›nach der Kölner Silvesternacht 2015/16‹,[44] einem ›Ereignis‹, das zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht lange zurücklag:

> *es sind Sachen zum Beispiel wenn- als dieses Unfall in* ***Köln*** *passiert, als die Frauen sexuell belästigt wurden, da sitzt immer noch bis jetzt sitzen keine Menschen neben mir in der Bahn (1) äh pff (1) auch wenn es ein Viersitzer ist, also da sind keine Menschen es ist einfach nur so solche Sachen, die ist nicht mit mir direkt passiert, aber es ist einfach die Umgebung was es manchmal in einer anderen Stadt passiert dann auch so, es hat so einen Ruf hier quasi sozusagen oder affektiert die Menschen auch die hier sind, also es ist keinkeiner war mit mir bis jetzt so quasi direkt Rassist (1) äh (2) aber es ist nun mal so ›ab und zu‹//I: mh//also keiner* ***direkte*** *Verhältnis mit mir, sondern so es ist eine allgemeine Geschichte//I: mh//ja ich merke zum Beispiel dass ich in der Bahn sitze und dann dass ich in einer Viersitzer und da sitzen- und dann kommt eine Frau und dann kommt mit die Viersitzer und daneben so sind drei Menschen die auf Viersitzer dann setzt sich die zu den drei Menschen jetzt einfach so, aber ist besser für mich weil so dann hab ich mehr Platz* (INT3 Z1648–1667)

Der Begriff »*Unfall*« lässt zunächst einmal auf ein singuläres Ereignis schließen, bei dem es zudem keinen ›einzelnen Urheber‹ gibt. An den Verweis auf ›Frauen als sexuell Belästigte‹ schließt Hasim* jedoch eine antizipierte, auf sich bezogene Positionierung an, die in die Gegenwart hineinwirkt. Damit macht er eine Differenz auf Wahrnehmungsebene sichtbar, die sich nonverbal abspielt. Wie kommt er, obwohl sich ihm gegenüber niemand ›direkt als Rassist‹ geäußert habe, zu dieser Einschätzung? Deutlich wird, dass es dafür keiner körperlichen Übergriffe bedarf, sondern dass es eben die »kleinen Erlebnisse [sind], die […] eine ausgrenzende Wirkung entfalten« (Terkessidis 2004:114). Diese und andere Erlebnisse fungieren als Generatoren, die räumlich und zeitlich überdauernd Konsequenzen für die Bewegungen und das Verhalten von Menschen haben und die auch dann beobachtbar sind, wenn sie nur latent, d.h. unausgesprochen, bleiben. Hasims* Schilderung kann spiegelbildlich zu einer Theorie der Kritik des Rassismus gelesen werden, die aufeinander aufbauende und verschränkte Prozesse beschreibt (vgl. ebd.:98ff.). Das Erleben einer *Rassifizierung* als Praxis der Unterscheidung[45] geht mit einer Abwertung und gleichzeitig einer tabubehafteten Symbolik einher. Die *Ausgrenzung* als rassifizierte

44 Bei der sog. Kölner Silvesternacht handelt es sich, stellvertretend für Ereignisse in anderen Großstädten in der Nacht des Jahreswechsels 2015/16, um eine Anhäufung sexualisierter und eigentumsbezogener Gewaltdelikte mit medial intensiv begleiteter Debatte. Einhergehend mit ›ethnisiertem Sexismus‹ (vgl. Dietze 2016) bzw. Szenarien des ›stranger danger‹ (vgl. Kersten 2016) in Bezug auf ›geflüchtete (muslimische/nordafrikanische) Männer‹ und ›weiße/deutsche Frauen‹ wurden Fragen der Sicherheit und des ›Umgangs mit Flüchtlingen‹ (vgl. Behrendes 2016) in den Monaten darauf teilweise politisch instrumentalisiert.

45 Terkessidis hebt in Anlehnung an Colette Guillaumin hervor, dass es sich dabei nicht ausschließlich um sichtbare und unsichtbare ›morpho-physiologische‹ Kennzeichen handeln

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Praxis wird für ihn durch den räumlichen Abstand (das Meiden) und die Gruppenbildung beobachtbar. Der Verweis auf »*eine allgemeine Geschichte*« mutet zunächst sehr neutral und wenig veränderbar an. Auf den zweiten Blick ist er sowohl Beobachter als auch Adressat des Machtgefüges, das differenziert und in einem größeren Zusammenhang rassifizierter und sexualisierter Stereotype verortet werden kann. Der Erzählende positioniert sich gleichermaßen als ›mitten im Geschehen‹ und Außenstehender, der Verhalten bemisst und Verhältnisse beschreibt, die ihn selbst betreffen.

Er bewältigt die Situation, indem er einen Perspektivwechsel vollzieht und das Verfügen über »*mehr Platz*« positiv wendet. Um den hier greifenden Mechanismus zu erklären, verweist er im weiteren Verlauf des Interviews auf verfügbare Quellen von Wissensbeständen: So haben diese Menschen seiner Auffassung nach ›keinen Kontakt zu Geflüchteten‹ und würden Informationen und Meinungen vorwiegend aus dem Fernsehen beziehen. Er verstehe diese »*Angst*« (Z1671) und zieht für deren Erklärung einen Sinnspruch seines Freundes heran, demzufolge Menschen dazu tendieren, den einzelnen kleinen Makel hervorzuheben, selbst wenn der Rest fehlerlos ist. Zwar bleibt unausgesprochen, was genau diesen ›Makel‹ auszeichnet, aber im Wesentlichen thematisiert er die Fixierung oder eben die *Salienz* (vgl. Battaglia 2000) als Adressierung von ›Andersartigkeit‹. Der Sinnspruch ist für ihn eine Plausibilisierung von Verhaltensweisen, und seine Wirkungsmacht, diese zu verändern, sieht er als durchaus eingeschränkt.

In den beiden Szenen wird deutlich, dass es sich bei Rassismus auch um eine *Bildungserfahrung* (vgl. Broden/Mecheril 2010) handelt, die nicht nur in einer Bildungsinstitution anzusiedeln ist. Sie stehen in eher gegensätzlicher Korrespondenz zu der von ihm beschriebenen Szene im Hörsaal, wo alters- und nationalstaatlich bezogene Grenzen angeklungen sind, die institutionelle Ausschlüsse generieren. Mit der Bahn-Szene thematisiert Hasim* Ausschlüsse und eignet sich die Erfahrung der Abwertung gleichzeitig an. Dass es sich bei der Aneignung um einen fortwährenden Prozess handelt, der sich nicht einfach als neuerlangtes Selbstbewusstsein übersetzen lässt, wird deutlich, wenn es um die Frage nach seinen Wünschen für die Zukunft geht. Er wünsche sich, weniger »*überfordert*« (Z1740, Z1742) zu sein. Diese ›Überforderung‹ steht im Widerspruch zu den von ihm erfüllten Anforderungen, die sowohl im Studium als auch im Alltag an ihn herangetragen werden. Es zeigt sich ebenso die Dimension der *Entgrenzung* verschiedener Bereiche, die sich für ihn als angehenden Sozialpädagogen mit arabischen Sprachkenntnissen und beschränkter Aufenthaltsgenehmigung als virulent darstellt.

Nach eigener Aussage reagiert Hasim* auf Erfahrungen von Rassismus mit einem Rückzug, einer ›Sprachlosigkeit‹ im Sinne eines Nicht-Sprechen-Wollens. Für

muss, sondern dass es sich ebenso um Elemente symbolischer, politischer und imaginärer Handlungen handeln kann, die sich als Bündel wiederfinden.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

die Überbrückung zwischen ›dem Bild‹ (das Menschen von ihm haben) und ›dem Sprechen‹ (über ›Menschen aus nordafrikanischen Ländern‹) sieht er sich einerseits in der Verantwortung, sowohl emotional als auch professionell zu helfen. Andererseits fehle es ihm an der Möglichkeit der Artikulation, die weniger auf mangelnde Kompetenz als auf innere Antriebslosigkeit zurückzuführen sei. Allerdings sei die Artikulation auch deshalb schwer, weil es an der Bereitschaft mangelt, überhaupt mit ihm in Kontakt zu treten, wie er sagt. In dieser Hinsicht fungiert das *Rassismusspiel*, das laute Aussprechen rassistisch konnotierter Wörter, als ein Medium, um Grenzen zumindest punktuell eigeninitiativ zu überwinden. Strukturell fehle es aber an Unterstützungsangeboten konkret bezogen auf das ingenieurswissenschaftliche Studium, das er abgebrochen hat. Mit diesem reflexiven Ausblick schließt er seine Erzählung ausgehend von einer neu erlangten ›pädagogischen Brille‹.

6.2.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit Migration

Der Hochschulraum ist insbesondere seit der Bologna-Reform durch Internationalisierung geprägt und ermöglicht für bestimmte Gruppen räumliche und bildungsbezogene Mobilität. Auch für Jure* und Hasim* ergeben sich durch die Internationalisierung Möglichkeiten, Bildungswünsche in Deutschland zu realisieren. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass sich Mobilität für sie als bereits qualifizierte, ausländische Studierende nicht unilinear als Aufwertung oder Fortführung der eigenen Positionierung verstehen lässt. Vorausgegangene Erfahrungen mit Bildung und Arbeit in anderen Nationalstaaten spielen ebenso eine wichtige Rolle wie konkrete Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem.

Die von Jure* und Hasim* zuletzt ausgewählten Studiengänge an den Hochschulen sind jeweils dem pädagogischen Bereich zuzuordnen. Der Wahl gehen abgeschlossene Studiengänge anderer Fachrichtungen im EU- bzw. Nicht-EU-Ausland voraus. Für die Migration und Studienaufnahme ist der daraus abgeleitete rechtliche Rahmen nicht unerheblich: Räumliche Mobilität ist zwar gewünscht und sie wird gefördert, sie ist aber nicht selbstverständlich. Beiden gelingt die Überwindung der jeweiligen Hürden mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Hintergründen. Beide lassen aber mit dem Umzug nach Deutschland auch ihre erlangten Qualifikationen, vor allem die Zertifikate, hinter sich und orientieren sich zunächst in neuen Feldern: Jure* in der Soziologie und Hasim* im Maschinenbau.

Die Rekonstruktion der Bildungsbiografien offenbart, dass Bildungsorientierungen bereits vor der Aufnahme des Erststudiums eine wichtige Rolle in Jures* und Hasims* Leben spielten. Mit der jeweiligen *Bildungsmigration* nach Deutschland werden Neuorientierungen möglich, die an alte Bestände anknüpfen oder Platz für Neues schaffen. Dass die Studiengänge in den letzten Aufenthaltsländ-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dern nicht realisiert werden konnten, hatte dabei vor allem strukturelle Gründe. In Deutschland merken beide recht bald, dass die Bildungsorientierungen konterkariert wird: Hasim* sieht sich mit dem Verweis auf die ›deutsche Schulbiografie‹ als Normallebenslauf, einhergehend mit Defiziten der Studienorganisation, ausgeschlossen und überdenkt daraufhin seinen Studienwunsch. Jure* bricht sein Soziologiestudium aus berufsperspektivischen Gründen zugunsten eines bildungswissenschaftlichen Studiums ab. Hier kommt es zu Re-Orientierungen, die im Kontext des Nationalstaats zu betrachten sind. Die Internationalität der Hochschulen ermöglicht zwar die Migration und bedingt sie auch, die Abkehr vom Studienwunsch zeugt jedoch von eingeschränkten Möglichkeitsräumen. Hierbei werden staatliche Grenzen reifiziert.

Kompetenzen kommen dabei unterschiedlich zum Tragen: Jure* hat als Arbeiter:innenkind früh gelernt, Bildung und Arbeit miteinander zu verknüpfen und auf soziale Kontakte zu setzen. Die Erfahrungen in einer Transformationsgesellschaft lassen zugleich Sicherungssysteme in Deutschland als nationalstaatlich beschränktes Privileg sichtbar werden, das altersbezogen wirkt. Hasim* hat Erfahrungen mit autoritären Regimen, ging aber nie in eine offensichtliche Opposition zu diesen. In Deutschland kommt er zu einer Positionierung, von der ausgehend staatliches Handeln durchsetzt wird. Dass er selbst ein Opfer von Rassismus ist, reflektiert und artikuliert er ›pädagogisch‹ außerhalb von Bildungseinrichtungen. Jure* operiert ebenfalls mit Unterscheidungswissen, das hierarchisch strukturiert ist und auf individualisierte Leistungen baut. Hier wird Sicherheit zur Selbstsorge, was seinen pragmatischen Studiengangwechsel begründet.

Wenngleich unter jeweils anderen bildungsbiografischen und aufenthaltsrechtlichen Voraussetzungen, so treten in Jures* und Hasims* Fällen Logiken des Zusammenwirkens von Nationalstaat und Bildung zutage. Beide arbeiten parallel zum Studium an ›Schnittstellen der Migration‹. Ihre Tätigkeiten haben sie selbstbestimmt gewählt, diese generieren Handlungsfähigkeit. Sie sind aber auf das Einkommen zur Sicherung des Lebensunterhalts angewiesen, die bei Hasim* an den Aufenthaltsstatus geknüpft ist. Die *Re-Qualifizierung* – als Re-Aktualisierung von Kompetenzen und Re-Orientierung in der Bildungsbiografie – zeigt sich in beiden Fällen übergeordnet. Wir haben es hier mit Reaktionen auf Abwertung und Bewertung als ›Andere‹ durch Andere zu tun. Aus dem Umgang mit Migration entstehen aber auch neue Perspektiven, Menschen im Kontext von Migration in Deutschland zu unterstützen. Das Studium schafft dafür einen Möglichkeitsraum, der aber nicht international, sondern national beschränkt ist.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6.3 Der Brückenkurs: Die Grenzen des Zertifikats

Zertifikate in Form von Bildungsabschlüssen stellen als *institutionalisiertes kulturelles Kapital* ein wichtiges Instrument zur Durchsetzung bestimmter Strategien dar. Die Teilnahme an einem Erwachsenenbildungsangebot, das vermittelt, wie dieses Zertifikat auf dem Arbeitsmarkt platziert werden kann, kann daher als ein *Vergesellschaftungsformat* (vgl. Dinkelaker 2018) gesehen werden. Während in den letzten beiden Kapiteln Inhaber:innen ihre Zertifikate in Teilen strategisch-antizipierend ›nichtig‹ gemacht haben, indem sie eine neue Ausbildung oder ein neues Studium aufgenommen haben, geht es nun um den Einsatz vorhandener Bildungsabschlüsse, die durch eine zusätzliche Bildungsteilnahme legitimiert und verfeinert werden. Dabei wende ich mich dem sogenannten Brückenkurs zu. Unter einem Brückenkurs, besser bekannt als Propädeutikum, wird gemeinhin ein obligatorisches Programm verstanden, das den Übergang von der Schule zum Studium erleichtern soll. Auf das eigentliche Studium vorbereitend, werden vertiefende und angleichende Grundlagen eines Fachs vermittelt.[46] Der Brückenkurs in diesem Kapitel hat auch eine angleichende Funktion, er richtet sich jedoch auf den Übergang zwischen Studium und Arbeitsmarkteinstieg und ist zudem nicht obligatorisch. Dass nicht allgemein von einem fachspezifischen Berufseinstiegskurs gesprochen wird, ergibt sich durch die definierte Zielgruppe und den institutionellen Rahmen des Angebots. Er adressiert ausländische Studienabsolvent:innen, die sich qualifikationsadäquat beruflich in Deutschland orientieren möchten. Damit unterscheiden sie sich, zumindest von der initialen Motivation her, deutlich von den Studierenden des letzten Kapitels, deren Studienaufnahme mit einer Neuorientierung einhergeht.

Da es sich bei dem Brückenkurs um ein nonformales, häufig auch flexibles Angebot handelt, das an den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtet sein kann und mit einer Teilnahmebestätigung, d.h. einem Trägerzertifikat, abschließt, hat der Kurs einen anderen Stellenwert als die Bildungsgänge Ausbildung oder Studium. Für die Erforschung von qualifizierten Zugewanderten in Bildung ist der Kurs jedoch wichtig, da Teilnehmer:innen versuchen, mit ihrem ›ausländischen‹ Zertifikat Anschluss an den deutschen Arbeitsmarkt zu erhalten.

Im Folgenden soll untersucht werden, warum und mit welcher Motivation erwachsene Zugewanderte an Brückenkursen teilnehmen. Bevor es aber um die bei-

46 Unter Umständen wäre ein solches Vorstudium auch in Hasims* Fall (Kapitel 6.2.2) hilfreich gewesen. Hasim* erzählte, dass er wegen der späten Zulassung zum Studium nicht an der gemeinschaftsbildenden Orientierungswoche teilnehmen konnte. Zwar handelt es sich dabei nicht um ein Propädeutikum, aber auch hier werden Netzwerke erarbeitet, Freundschaften geschlossen, die Organisation erkundet und Teilnehmende auf den gleichen Stand gebracht.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

den Fälle von Tatjana* und Anong* geht, muss zunächst die Position von Brückenkursen in der Bildungslandschaft näher expliziert werden.

Der Brückenkurs als Teil einer Prozesskette

Der Brückenkurs für Akademiker:innen ist Teil einer sogenannten Prozesskette, die begleitend zum Anerkennungsverfahren den Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtern soll. Als Prozesskette wird dabei die Arbeitsweise des Förderprogramms »Integration durch Qualifizierung« (IQ, vgl. Kapitel 3) bezeichnet. Gemeint ist die Verzahnung verschiedener lokaler Akteur:innen (bspw. Jobcenter, Anerkennungsstelle, Bildungsträger u.a.). Finanziert wird dieses Programm durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) und das BMAS. Die BA und das BMBF sind Kooperationspartner des Programms, das entsprechend dem Bildungsföderalismus organisiert ist und als Netzwerk lokal implementierte »arbeitsteilige Zusammenarbeit«[47] gewährleisten soll. Die arbeitsteilige Zusammenarbeit hat dabei eine qualitative und eine strukturelle Dimension. In qualitativer Hinsicht sollen Prozesse, die bei der Einschätzung von Zertifikaten eine wichtige Rolle spielen, aufeinander abgestimmt werden, sodass Reibungsverluste reduziert werden, die durch widersprüchliche oder gar keine Informationsweitergabe entstehen. Strukturell verbindet das Netzwerk Anerkennungsstellen, Unternehmen, Beratungs- und Bildungseinrichtungen sowie Jobcenter. Die Prozessketten verzahnen also mehrere Akteur:innen, die für die ›Anerkennung‹ ausländischer Berufsabschlüsse relevant sind und die je nach angestrebtem Berufsfeld variieren. In nahezu allen Bundesländern (vgl. IQ 2018) gibt oder gab es für die Phase der beruflichen Qualifizierung spezifische Angebote für Angehörige bestimmter Berufsgruppen wie Ingenieur:innen oder Architekt:innen – also für Berufsbezeichnungen, die akademisch und reglementiert sind. Bildungsträger entwickeln ein spezifisches Programm, das genau für das akademische und berufliche Feld passt. Es gibt entsprechende Angebote aber auch für nicht reglementierte Berufe: Der Brückenkurs in diesem Kapitel adressiert Wirtschaftswissenschaftler:innen und dauert rund sechs Monate, wobei der Einstieg individuell auch später erfolgen konnte.

Grundlagen nicht reglementierter akademischer Berufe

Ausländische Abschlüsse in der Disziplin Wirtschaftswissenschaften werden in der Regel[48] nicht (juristisch) ›anerkannt‹, sondern können als äquivalent geprüft

47 Vgl. z.B. IQ Netzwerk Sachsen-Anhalt (o.A.) »Prozesskette berufliche Integration«, URL: https://www.sachsen-anhalt.netzwerk-iq.de/index.php?id=52&L=0DafFrau [20.04.2020].

48 Eine Ausnahme bilden Wirtschaftsprüfer:innen, deren Ausbildung über ein Studium hinausgeht und, neben anderen Voraussetzungen, einer Prüfung durch die Wirtschaftsprüferkammer bedarf. Vgl. Anerkennung in Deutschland (o.A.) »Wirtschaftsprüfer/in«, URL: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/tools/berater/de/berater/profile/373 [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

werden. Zuständig für die Äquivalenzprüfung ist, anders als bei akademischen Kammer-Berufen, die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB):

> Für Inhaber/innen eines ausländischen Hochschulabschlusses stellt die ZAB auf Antrag eine individuelle Zeugnisbewertung aus. Diese Bescheinigung erleichtert Arbeitgebern und Arbeitsvermittlungen die Einschätzung von im Ausland erworbenen Hochschulqualifikationen.[49]

Grundlage ist die Lissabon-Konvention,[50] die 1997 von der UNESCO und dem Europarat verabschiedet wurde und der gegenseitigen ›Anerkennung‹ von Hochschulabschlüssen und Studienleistungen der unterzeichnenden Staaten dient. Im Wesentlichen handelt es sich um eine Aufhebung der Zäsur: Wurden vormals noch Unterschiede der Prüfungsleistungen vorausgesetzt und damit Zugänge zu (ausländischen) Hochschulen erschwert, wird nun vor der Folie der Gleichheit geprüft, inwiefern sich Inhalte und Aufbau des Studiums länderübergreifend entsprechen. Spätestens seit 2007, als die Lissabon-Konvention in Deutschland erst ratifiziert wurde (vgl. Pietzonka 2014:26ff.), verspricht die Konvention Mobilität und Übertragbarkeit im Studium. In Deutschland können erfasste Studiengänge anderer Staaten in der Datenbank anabin[51] der Kultusministerkonferenz (KMK) von allen Interessierten öffentlich eingesehen werden. Die Einträge vermitteln Eindrücke über den Umfang und die Inhalte verschiedener Studiengänge der meisten Staaten. So können sich dann auch Beschäftigte von Hochschulen informieren und auf dieser Grundlage entscheiden, ob ein:e Zertifikatsinhaber:in ein weiterführendes Studium besuchen kann oder nicht. Wie in Kapitel 3.5 erläutert, erfolgt durch die ZAB lediglich eine Bewertung, die nicht mit der ›Anerkennung‹ reglementierter akademischer und nicht akademischer Berufe oder der ›Gleichwertigkeit‹ im Falle von Ausbildungen nicht reglementierter Berufe vergleichbar ist.

Zwingend erforderlich ist die Bewertung der ZAB für eine Berufsausübung zwar nicht, allerdings stellt die OECD fest, dass ein im Ausland erworbener Bildungsabschluss trotzdem ein Hindernis darstellt. Eine informelle Bewertung, wie im Falle der nicht reglementierten akademischen Berufe, könne eine positive Signalwirkung für potenzielle Arbeitgeber:innen haben, so die OECD (2017:3ff.).

---

49 Vgl. KMK (o.A.) »Services der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen«, URL: https://www.kmk.org/themen/anerkennung-auslaendischer-abschluesse.html [20.04.2020].

50 Amtliche Bezeichnung: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region.

51 Im Gegensatz zu der Bewerbungsplattform uni-assist (vgl. Kapitel 6.2) sind hier Studiengänge innerhalb der/des EU/EWR erfasst.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Sinn und Risiken des Brückenkursbesuchs

Der Brückenkurs dient zur Orientierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt und der Auslotung der eigenen Potenziale, deren sich die Teilnehmer:innen nicht mehr unbedingt bewusst sind. Die Teilnahme an einem Brückenkurs kann sinnvoll sein, um die Signalwirkung der eventuell vorausgegangenen (positiven) Bewertung durch die ZAB noch durch ein zusätzliches Zertifikat zu verstärken. Eine institutionalisierte Bildungspassage stellt der Brückenkurs aber nicht dar: Der Kurs endet mit einem nonformalen Trägerzertifikat; ob dieses von den Teilnehmer:innen auf dem Lebenslauf aufgeführt und von potenziellen Arbeitgeber:innen positiv registriert wird, ist nicht bekannt. Auch wenn das Angebot innerhalb des IQ-Netzwerks abgehalten wird, so ist seine Einbettung jedoch eine andere als bei reglementierten Berufen. Es handelt sich um eine dezidierte Schnittstellenmaßnahme: Als ›Brücke‹ wirkt sie ihrem Anspruch nach einer antizipierten Abwertung im Ausland erlangter akademischer Abschlüsse entgegen und versucht diese aufzufangen. Voraussetzung für den Besuch ist ein höheres Sprachniveau (B1 oder B2) und ein Interesse, sich mit dem Berufsfeld (wieder) vertraut zu machen sowie perspektivisch eine qualifikationsadäquate Anstellung zu finden. Der Kurs umfasst neben der Vermittlung von Soft Skills, wie Übungen zur mündlichen und schriftlichen Selbstpräsentation, auch deutsches Fachvokabular, Grundlagen des deutschen Arbeitsrechts und EDV-Kenntnisse. Das Angebot soll den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtern, Spezifika von Bewerbung und Arbeitsalltag erklären und praktisch anwenden helfen. In manchen Fällen lernen Teilnehmende über die Brückenkurse interessante, potenzielle Arbeitgeber:innen kennen. Die Kursleiterin (vgl. Kapitel 5.2, Interviewsegment Exp6.1) kritisierte, dass Praktika kein üblicher Bestandteil des Angebots sind – das ist kein Spezifikum dieses einen Angebots, sondern auch bei anderen Brückenkursen von IQ nicht vorgesehen.

Brückenkurse können als eine Art Simulation des Arbeitsmarktes verstanden werden. Das birgt allerdings auch Risiken. Nohl expliziert dies für (im Ausland qualifizierte, vormalige) Manager:innen, die in Kanada und Deutschland eine ähnliche berufliche Station anstreben: Sie nahmen an kostspieligen Weiterbildungen oder Nachqualifizierungen teil, in denen sie lokale Codes erlernten. Das Erlernte ließ sich allerdings kaum auf dem Arbeitsmarkt platzieren und viele arbeiteten später unterhalb ihres Qualifikationsniveaus (vgl. Nohl 2010:159).

Auch wenn sich diese Divergenz von ›kostspieligen Weiterbildungen‹ – die für diese Arbeit Interviewten tragen die finanziellen Kosten nicht selbst – und verwehrtem Berufs(wieder)einstieg im deutschen Kontext seltener findet, so teilt er doch einen Aspekt mit dem kanadischen: die Abwertung bzw. den Verlust des *kulturellen Kapitals* durch (erneute) Qualifizierung, die als ein latentes Bedrohungsszenario im Raum steht. In Deutschland ist die *Abwertung durch Qualifizierung* oder

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Dequalifizierung (vgl. Becker/Hecken 2008) durchaus kein Novum und schon gar nicht auf Inhaber:innen ausländischer Bildungszertifikate beschränkt.[52]

Bei dem hier behandelten Brückenkurs-Angebot ist nicht davon auszugehen, dass Abwertung durch die Teilnahme selbst evoziert wird. Der Brückenkurs ist erstens keine obligatorische Maßnahme, um überhaupt eine Berufsbezeichnung tragen zu können. Zweitens lernen Teilnehmende nicht etwas gänzlich anderes, sondern etwas über die Funktionsweisen des weiten Berufsfelds innerhalb eines anderen nationalstaatlichen Kontextes. Das Angebot gibt es, weil einerseits eine objektivierte Defizitunterstellung in einem wenig formalisierten Bereich greift, und andererseits subjektive Abwertungserfahrungen in die Bildungsteilnahmebereitschaft hineinwirken. In der Teilnahme werden Unterschiede zwischen ›deutschen‹ und ›ausländischen‹ Hochschulabsolvent:innen deutlich, sie führt zu der Frage, welche Gründe dafür sprechen, den Kurs zu besuchen. Problematiken der Passung zwischen Arbeitsmarkt und Teilnahmen an Bildung im Erwachsenenalter gibt es allerdings auch bei der Dimension Geschlecht: Frauen nehmen häufiger an solchen nicht betrieblichen Bildungsangeboten teil.[53] Die *Entkopplung* vom Arbeitsmarkt führt dazu, dass einerseits wichtige *Gatekeeper* – potenzielle Arbeitgeber:innen – an den richtigen Stellen fehlen. Andererseits vermittelt ein solcher Kurs aber eine Idee davon, was auf ›dem‹ deutschen Arbeitsmarkt wichtig sein könnte.

Die Thematisierungen und Einbettungen der Erfahrung mit *Gatekeeping* zeichnen ein ambivalentes Bild: Zertifikaten, insbesondere in dem nicht reglementierten Berufsbereich der Wirtschaftswissenschaften, kommt beim Arbeitsmarkteinstieg die Rolle von Dreh- und Angelpunkten zu. Sie müssen im Kurs erst wiederhergestellt werden, ohne dass sie zuvor dezidiert beschädigt wurden.

Rekrutierung von Interviewpartner:innen

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte über den Bildungsträger, von dem der Brückenkurs angeboten wurde. Die Teilnehmerinnen konnte ich im Unterricht ansprechen. Die Kursleiterin hatte mich zu einer Sitzung eingeladen, sodass ich mein Anliegen präsentieren konnte. Die Teilnehmerinnen hatten danach die Möglichkeit, Fragen zu stellen, auch um besser entscheiden zu können, ob sie sich interviewen lassen möchten oder nicht. Über die Problematik, auf diese Art an Interviewpartner:innen zu gelangen, wurde bereits in den Kapiteln 5.2 und 6.1 eingegangen. Die

52 Für Erzieherinnen, die in der DDR eine Ausbildung durchlaufen hatten, war eine Brückenqualifizierung die einzige Möglichkeit zur Weiterbeschäftigung nach der Wende (vgl. Minx 1997:106).

53 »[School]-based vocational training is likely to be less gender-discriminating than on-the-job training or apprenticeships. Woman can pursue skill qualifications independently of employers' calculations by enrolling in school programs. Again, the key distinction here is that employers are not involved as gatekeepers.« (Estévez-Abe 2012:263)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Art der Ansprache der Kursleiterin unterscheidet sich in diesem Fall jedoch von der anderen: Die Kursleiterin appellierte an das akademische Selbstverständnis der dort sitzenden Frauen. Die Nachfragen griffen methodische und inhaltliche Aspekte auf. Die Diskussion war angeregt und die Anwesenden schienen motiviert, mehr über das Projekt zu erfahren und an einem Interview teilzunehmen.

Zur sozialen Struktur des Kurses

Alle Teilnehmer:innen des Brückenkurses verfügen über Abschlüsse in Form eines Bachelors, Diploms oder Masters aus dem Bereich Wirtschaft. Inhaltlich weit gefasst, kann dieser alles Mögliche meinen: Volks- oder Betriebswirtschaftslehre, Varianten eines ökonomischen Schwerpunkts in Kombination mit anderen Fächern (z.B. Wirtschaftsinformatik), Studiengänge mit Ausrichtung Handel, Vertrieb, ferner aber auch Controlling, Rechnungswesen, Buchhaltung, Management, Personal usw. Nicht nur das Spektrum der absolvierten Studiengänge ist weit, sondern auch die Altersspanne der Teilnehmenden: Die mit 58 Jahren älteste Befragte mit langjähriger Berufserfahrung im Ausland besuchte diesen Kurs ebenso wie junge Absolvent:innen ohne Berufserfahrung. Anders als in anderen Programmen (vgl. Kapitel 6.1 und 6.4) sind die Adressat:innen hier nicht nach Staaten bzw. Staatsbürgerschaft unterteilt. Das haben sie mit den Studierenden aus Kapitel 6.2 gemeinsam, anders als diese jedoch wollen sie an ihren bereits eingeschlagenen Berufsweg anzuknüpfen. Die Teilnahme bewahrt allerdings nicht zwangsläufig vor einem möglichen, bereits eingetretenen Fall: Zwei der Befragten, junge Absolventinnen, gehen Tätigkeiten weit unterhalb ihrer Qualifikation nach, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. Andere Teilnehmerinnen wiederum sind vom Einkommen ihres Ehepartners abhängig.

Auswahl der Fälle: Allgemeine Überlegungen

Tatjana* und Anong* befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews in den letzten Zügen des Brückenkurses. Ihr jeweiliger Werdegang ist recht unterschiedlich, wenn sie auch beide als ›Studienpionierinnen‹[54] bzw. ›first generation‹ oder ›working-class students‹ (vgl. Lehmann 2012) gelten können, also zur ersten Generation ihrer engeren Familie gehören, die eine Hochschule besucht. In ihren Herkunftsländern Lettland und Thailand absolvieren sie zunächst beide freiwillig eine Ausbildung und erst dann ein Studium. Während Anongs* Studium auf ihrer Ausbildung aufbaut, ist das bei Tatjana* nicht der Fall. Die Motivation, nach Deutschland zu

54 Geprägt wurde der Begriff insbesondere durch die Initiative ArbeiterKind.de. Lars Schmitt (2010) analysiert in seiner Studie *Bestellt und nicht abgeholt* das Phänomen des an deutschen Hochschulen zwar erwünschten Arbeiterkinds, das durch Strukturwandel und Bildungsexpansion nicht die Arbeit der Eltern erledigen muss, das aber mit symbolischen Ausschlüssen und Habitus-Strukturkonflikten konfrontiert ist.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

migrieren, ist in beiden Fällen vordergründig familiär: Tatjana* folgt ihrer Mutter, die zunächst in Süddeutschland in der privaten Pflege arbeitet, Anong* lernt ihren späteren Ehemann kennen und folgt ihm von Thailand[55] nach Deutschland.

Die Schwierigkeiten, mit denen sich insbesondere sogenannte Heiratsmigrantinnen im Allgemeinen und in Deutschland im Speziellen konfrontiert sehen, werden in Kapitel 6.4 noch einmal ausführlicher aufgegriffen. Bei Tatjana* und Anong* stehen andere begünstigende Faktoren im Fokus: Die Motive, aus privaten Gründen nach Deutschland zu ziehen und sich beruflich zu etablieren, werden in der Selbstpräsentation vornehmlich auf beschränkte Entwicklungsmöglichkeiten im Herkunftsland zurückgeführt. Es fallen Formulierungen wie ›Langeweile‹, ›was Neues erleben‹ oder negativer: ›Zukunftslosigkeit‹. ›Abenteuerlust‹ gestaltet sich als Wille nach Veränderung und Flucht vor prekären Verhältnissen zugleich (vgl. Kapitel 6.1 zu den Auszubildenden Paola* und Fina*). Damit unterscheiden sie sich von den in Kapitel 6.4 behandelten Frauen aus Anerkennungslehrgängen, die in ihrem Herkunftsland auf höheren Dienstebenen in ihren Einrichtungen wirtschaftlich und professionell arriviert waren und eine ›gute Arbeit‹ hatten.

In Tatjanas* Fall kommt ein für dieses Sample einmaliger Aspekt hinzu, der sie, jenseits von rein ökonomischen oder familiären Antrieben, zur Emigration bewegt: die fehlende Sprachenzugehörigkeit. Im Jahr 2012 erklärt ein Referendum Lettisch zur alleinigen Amtssprache. Die russische Muttersprachlerin Tatjana* erfährt den Bruch bereits Jahre zuvor während ihrer Schulzeit. Diese Erfahrung hat wesentlichen Einfluss auf ihre Bildungsentscheidungen in dem EU-Staat, den sie im Anschluss an ihren Hochschulabschluss verlässt. Anders als Tatjana* entscheidet sich Anong* dazu, in Deutschland erneut ein Studium zu besuchen, das sie auch abschließt. Beide besuchen den Brückenkurs und zeigen auf unterschiedliche Weise auf, wie Grenzen entlang von Zertifikaten funktionieren: von ›deutschen‹ Zertifikaten ebenso wie von ›ausländischen‹ Zertifikaten.

55 Den mannigfaltigen Motiven, warum sich Frauen für eine Heirat mit einem deutschen Staatsangehörigen entscheiden, kann hier nicht in Gänze nachgegangen werden. Pataya Ruenkaew (2003) behandelt diese in ihrer Studie zu Motiven und Hintergründen thailändisch-deutscher Eheschließungen ausführlich. Die von ihr befragten Frauen sind in verschiedenen Bereichen erwerbstätig und ökonomisch unabhängig. Die Autorin bricht mit den gängigen Klischees ›bedürftiger Frauen‹, die durch die Heirat eine ›Statusaufwertung‹ vollziehen wollen: »Heiratsmigrantinnen gehören also nicht unbedingt zu derjenigen Bevölkerungsgruppe, die nur über eingeschränkte Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt in Thailand verfügt und von Armut bedroht ist.« (Ruenkaew 2003:96)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6.3.1 Tatjana* – Prekäre Zugehörigkeit als Qualifikationspfad

Tatjana* ist zum Zeitpunkt des Interviews mit einem sehr konkreten Problem konfrontiert: Für den deutschen Arbeitsmarkt wird nur ihre Qualifikation als Köchin als konkurrenzfähig angesehen, da dort mehr Arbeitsplätze zu besetzen sind als im Bereich ihres Studiums. Sowohl ihre Ausbildung als auch ihr Studienzertifikat im Bereich Management, die sie beide in Lettland erworben hat, liegen den Behörden in Deutschland in beglaubigter Form vor. Damit vollzieht sich der Modus einer von ihr ungewünschten Integration, der zwar an der Arbeitsmarktlage orientiert ist, gleichzeitig aber gänzlich an ihrer eigenen Identifikation, ihren Präferenzen sowie Vereinbarkeitsaspekten und der selbst eingeschätzten körperlichen Zumutbarkeit vorbeigeht. Mit der Teilnahme an dem Brückenkurs demonstriert sie die Bereitschaft, weiterlernen zu wollen und kämpft aktiv gegen die Unsichtbarkeit ihrer höheren Qualifikation an. Dabei stellt Lernen, wie sich entlang ihrer Biografie rekonstruieren lässt, für sie keine selbstverständliche Orientierung dar.

Das Interview: Setting und Ablauf

Für das Interview schlug Tatjana* vor, dass ich sie im Büro der Kursleiterin des Bildungsträgers abhole, wo sie sich bei ihren Bewerbungsunterlagen helfen ließ. Wir trafen uns später in einem Seminarraum und sie fragte nach dem Fokus des Interviews. Tatjana* begann noch vor dem eigentlichen Interview über ihre Problemlage zu sprechen und zeigte mir Dokumente wie ihren tabellarischen Lebenslauf, aber auch ›Anerkennungsbescheide‹. Schwierigkeiten bereite ihr vor allem die ›Anerkennung‹ als Köchin. Die vielen Erfahrungen in der Gastronomie führten ihrer Erklärung zufolge dazu, dass sie vor allem Angebote von der Agentur für Arbeit bekomme. Den Beruf der Köchin hätte sie in Lettland nicht aus einem persönlichen Wunsch heraus erlernt, sondern, wie sie meinte, um später für eine Familie sorgen zu können. Eine Umschulung oder eine Arbeit im Bereich ihres wirtschaftswissenschaftlichen Studiums sei nicht in Aussicht, was sie als problematisch empfindet.

Tatjana* schien sehr aufgeschlossen, zugleich förmlich und adrett gekleidet, was sich ebenso in ihrer Körperhaltung niederschlug. Sie ist jünger als andere Teilnehmende, aber nicht die jüngste des Brückenkurses. Wir duzten uns, was zusätzliche Nähe schaffte. Teile der Einstiegserzählung werden von Interaktionen begleitet.

Die Biografie

Tatjana* wird Ende der 1980er-Jahre in der Lettischen Sozialistischen Sowjetrepublik als Tochter eines russischen Vaters, eines Mechanikers, und einer litauischen Mutter, einer Verkäuferin, in einer Kleinstadt geboren. Kurze Zeit darauf wird der Staat unabhängig von der UdSSR. Tatjana* spricht Russisch, die Sprache, die da-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mals auch in Bildungsinstitutionen in Lettland gängig ist. Als sie die Mittelstufe erreicht, wird der Anteil der lettischen Sprache erhöht, was zur Folge hat, dass sie und andere, darunter auch einige Lehrer:innen, sich, wie sie sagt, umstellen mussten. Lettisch versteht sie sehr gut, im Alltag spricht sie es aber kaum. Die Veränderung der Unterrichtssprache hat weitreichende Konsequenzen. Von Tatjana* wird es als ein kritisches Ereignis wahrgenommen, das sich für sie auf institutioneller Ebene als irrwitziges Unterfangen darstellt. Mit etwa 16 Jahren verlässt Tatjana* die Schule und nimmt eine knapp dreijährige Ausbildung zur Köchin auf, die sie auf Russisch absolvieren kann. Während dieser Zeit holt sie zugleich auf der Abendschule die Hochschulreife nach. Ende der 2000er-Jahre schließt sie die Ausbildung ab und entscheidet sich für ein Studium mit sozial- und wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt, ebenfalls mit russischer Unterrichtssprache. Der Lebensabschnitt ist von Gleichzeitigkeit geprägt: Neben dem Studium besucht sie Präsentationstrainings, nimmt Sprachunterricht und jobbt in dem Betrieb, in dem sie schon ihre Ausbildung absolviert hat. Das Studium schließt sie nach drei Jahren erfolgreich ab.

Die Eltern sind seit einem nicht näher bestimmten Zeitpunkt geschieden, sie unterstützen aber beide ihre Tochter finanziell. Während Tatjana* studiert, zieht ihre Mutter, die ebenso wie Tatjana* lettische Staatsbürgerin ist, nach Deutschland und arbeitet in der Altenpflege. Nachdem ihr Arbeitsverhältnis endet, zieht sie in eine größere Stadt und lädt ihre Tochter dahin ein. Die Migration der Mutter eröffnet auch den Raum für Tatjanas* Mobilitätserfahrung: Sie folgt der Einladung, unterbricht ihren Aufenthalt in Deutschland aber zunächst für einige Zeit, um saisonal als Servicekraft in Lettland zu arbeiten. Zurück in Deutschland nimmt sie eine Stelle als Reinigungskraft an und lernt nebenher Deutsch. Mitte der 2010er-Jahre besucht Tatjana* einen Vorqualifizierungskurs für den kaufmännischen Bereich. Dieser wird von der Agentur für Arbeit finanziert und Tatjanas* Wunsch wäre es gewesen, eine entsprechende Ausbildung daran anzuschließen. Diese Hoffnung erfüllt sich jedoch nicht: Nach dem Kurs arbeitet sie als Küchenhilfe für einen Caterer. Sie steigt parallel dazu in den Brückenkurs ein, der sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits in den letzten Zügen befindet.

Der Interviewanfang: Generalisierung von Phasen

Tatjana* beginnt ihre Erzählung mit dem, was sie nicht erzählen wird, und setzt damit einen negativen Rahmen – die »*Kinderzeit*« –, über die sie nicht erzählen zu müssen glaubt oder über die sie nicht erzählen will. Dabei ist das, was »*Kinderzeit*« heißen soll, zunächst einmal offen.

B: äh naja gut äh (1) Kinderzeit erzähle ich nicht ne ((lacht))
I wie du möchtest
B: äh so, ich habe: äh im ein Schule gegangen bis zum neunte Klasse, ich war gut im ver-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

schiedene Fächer, insbesondere es hat von fünfte Klasse, es war von Mathe bis zum Malen, es war verschiedene Spra:che, Mathe äh lettische, russische Sprache, dann (1) tja, was war noch da in fünfte Klasse? malen auch ne und malen war auch ja mein Hobby und dann, ja manchmal in die Schule mir das war, ***langweilig*** *ne zu viele Fächer aber das, was hat mich interessiert, war nicht immer jeden Tag und deswegen (1) wann ich schon ein bisschen (1) groß wäre, dann, ja am Ende achte Klasse oder in die Mitte neunte Klasse habe ich ein (2) Entscheidung gekriegt* (INT5 Z40–54)

Mit der »*Kinderzeit*« wird an dieser Stelle ein Abschnitt genannt, der mehr oder weniger als ›vorinstitutionell‹ wahrgenommen wird. Hier ist das Fehlen jener Umgebung gemeint, die bspw. formell, differenziert und damit organisiert Lerninhalte vermittelt. Es ist die Phase vor dem Schulbesuch, die im Fall von Tatjana* vielleicht vornehmlich zu Hause stattfindet oder mit Gleichaltrigen in einer Kindertageseinrichtung.

Über ihre Kindheit kann nur spekuliert werden, allerdings schwingt in ihrem Sprechen ein universeller Anspruch mit. Dazu gehören erstens die Unbekümmertheit, die Leichtigkeit und die Verspieltheit einer Phase des Lebens, die durch Sorgearbeit hergestellt werden müssen. Zweitens wird mit diesem Anspruch impliziert, dass die Kindheitsphase zwangsläufig irgendwann durch eine andere abgelöst wird und ihre Relevanz mit der Zeit immer mehr verschwindet – die Kindheit ist demnach nicht Teil eines professionellen Lebenslaufs. Wie diese beiden Aspekte, (Sorge-)Arbeit und Lebenslauf, dennoch und unfreiwillig für Tatjana* zusammentreffen, wird später noch einmal verdeutlicht.

An der *Generalisierung einer Phase* orientiert sich auch der nächste Abschnitt, in dem sie die Länge ihrer Schulzeit im Hinblick auf Schuljahre und Abgangsklasse benennt. Weder ihr Alter noch der Abschluss an sich leiten hier einen Übergang ein, dessen Wirkung zunächst unbekannt bleibt, sondern die nachfolgend beschriebene Differenzierung von Fächern ab der fünften Klasse. Das Fächerspektrum »*von Mathe bis zum Malen*« offenbart sich im weiteren Verlauf des Abschnitts als einerseits stark polarisiert: Letzteres hat eine besondere Stellung für sie in der Freizeit. Noch nicht dezidiert ausgeführt an dieser Stelle ist die implizite Abkehr von Mathematik, die ihre Ausbildungs- und spätere Studienentscheidung zunächst begründet. Andererseits impliziert die Dauer des Schulbesuchs von neun Jahren eine Kontinuität, die mit der Dichotomisierung von Sprachen – Russisch und Lettisch – eine Zäsur andeutet.

Die als »*langweilig*« bezeichnete Fächervielfalt erscheint zunächst widersprüchlich: Sie wendet sich von der Schule ab, weil es »*zu viele Fächer*« zu einer für sie ›falschen Zeit‹ gibt. Implizit daran geknüpft ist auch eine Diversifizierung des Lehrkörpers, mit dem sie als Schülerin konfrontiert ist und der Ambivalenzen mit sich bringt, die weiter unten anhand einer Situation im Klassenzimmer illustriert wer-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den. ›Langeweile‹, so eine These, kann auch ›Überforderung‹ meinen, die sie sich allerdings aneignet und umdeutet.

Die dann folgende Ausführung pendelt gewissermaßen zwischen dieser Selbst- und Fremdbestimmung: Sie haben bestimmte Fächer ›nicht interessiert‹, sie hat am Ende des Schulabschnitts »*eine Entscheidung gekriegt*«, die über ihre Schullaufbahn bestimmen sollte, wobei an dieser Stelle die daran beteiligten Akteur:innen sowie die Parameter der Zuweisung unbestimmt bleiben. Eine ›Entscheidung kriegen‹ impliziert, dass es einen vorausgehenden Prozess gab, mit dessen Ergebnis sie (in der Darstellung ›sie alleine‹) konfrontiert ist. Inwiefern sie selbst daran beteiligt ist, muss aber an dieser Stelle dahingestellt bleiben. Allerdings zeigt sich im Verlauf des Interviews immer wieder das *Gleichseinwollen* angesichts von *Ungleichsein* innerhalb eines normierten Rahmens der Generalisierung.

Die bildungsbezogene Selbstpräsentation: Verlust von Zugehörigkeit

Russisch[56] ist Tatjanas* »*Muttersprache*« (Z76), an der sie, mit einer Ausnahme, während ihrer gesamten Bildungsbiografie in Lettland festhält. Sie rechnet sich der russischen Minderheit zu, der etwa ein Drittel der in Lettland lebenden Bevölkerung angehört. Die sukzessive Verdrängung der russischen Sprache aus dem Unterricht,[57] die schon vor dem Referendum 2012 einsetzt und in ihre Schulzeit fällt, führt sie auf ›politische Gründe‹ (vgl. Z86) zurück, die unmittelbar auf sie und andere wirken. Dass es sich nicht um ein rein individuelles Erleben von Ausgrenzung handelt, wird durch ihre Aussage deutlich: »*natürlich das war schwer für Lehrer für uns und für ganze System*« (Z89). Der Verlust von *Zugehörigkeit* (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012) tangiert damit verschiedene Ebenen: Die Lehrenden und die russischsprechenden Mitschüler:innen erfahren ihn, in ihrer Darstellung, unmittelbar und kollektiv in einem ähnlichen Umfang, aber in unterschiedlicher Weise. Während die Schüler:innen vorwiegend von der Umstellung der Sprache betroffen sind, ist es an den Lehrer:innen, die neue Unterrichtssprache gleichzeitig auch durchzusetzen. Beide erscheinen jedoch gleichermaßen unvorbereitet und müssen sich »*sofort*« (Z87) umstellen, was zu Konflikten führt. Das »*System*« als solches umfasst dabei mehr als den Kontext ›Schule‹ und betrifft auch das alltägliche Leben. Als Reaktion auf

56 Im Jahr 2007 gehörten ca. 28 Prozent der Gesamtbevölkerung Lettlands, die damals 2,28 Millionen Menschen betrug, der russischen Minderheit an. Zu unterscheiden ist zwischen Inhaber:innen der russischen Staatsbürgerschaft, sog. Nicht-Bürger:innen (etwa 230.000), und ›ethnischen‹ Russ:innen, deren Verhältnis zum Nationalstaat oft durch ein oppositionelles Zugehörigkeitsgefühl moderiert wird und sich durch die russische Sprachenzugehörigkeit auch in Bildungsentscheidungen widerspiegelt. Tatjana* ist letzterer Gruppe zuzurechnen. Zu der Genese der Sprachenumstellung im Bildungssystem und statistischen Nachweisen siehe bspw. Carol Schmid (2008).

57 Ab dem Jahr 2004 sollten 60 Prozent des Unterrichts in lettischer Sprache durchgeführt werden, ab 2007 auch alle Abschlussprüfungen (vgl. Preissler 2014:351f.).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

die Sprachumstellung ergeben sich kleine Bündnisse unter Gleichaltrigen in Form von Verabredung, Vergewisserung, Unterstützung, aber auch Kontrolle.

Mathematik wird ihr in mehrfacher Weise zum Verhängnis, was sie anschaulich anhand einer Situation im Klassenzimmer illustriert:

> *ja ((lachen)) es äh klingt ein bisschen komisch aber der Grund war- also im Schule war die letztes Jahre wo acht neunte Klasse ich habe nicht sehr gute […] sie war Lehrerin, Mathelehrerin ne […] es war der Tag ähm sie hat etwas auf die Tafel geschrieben, ich habe=ich habe das auch schon* ***notiert****, ich kannte diese Theorie immer […] es war alles notiert bei mir ich wusste und in dem Moment habe ich zu meiner Klassennachbarin […] und wir haben ein bisschen gesprochen und Lehrerin war so* ***sauer*** *ne,* ***ha****: (1)/kannst du das wiederholen diese (Theorie)?\habe ich gesagt/ja \((lachen)) habe ich das wiederholt, und war alles auch notiert äh bei mir ne//I: mh//und sie war so* ***sauer*** *dass in dem Moment ich habe sie nicht gehört aber, ich kann das alles wiederholen ne//I: ja//(1) kein Problem ne//I: ja//und ja und von das hat unsere mir gute Verhältnis angefangen und äh Studium? (1) äh ja Studium warum habe ich das ((lachen)) äh ausgewählt? sollte so sein dass ähm kein Mathe* (INT5 Z1040–1086)

Die Lehrerin moniert die Störung und stellt in der Wahrnehmung der Erzählenden die Fähigkeit infrage, die zuvor behandelte »*Theorie*« wiedergeben zu können. Entgegen dieser Annahme wiederholt die damalige Schülerin den Ansatz und verärgert dadurch die Lehrerin noch mehr. Der Bruch zwischen Lehrerin und Schülerin manifestiert sich in dieser Geschichte nicht vordergründig in der Sprache. Tatjana* begründet aber ihre Ablehnung ausgehend von einer Verkennung, die im weiteren Verlauf immer wieder auftritt. Das »*gute Verhältnis*«, das sie anführt, ist daher als sarkastische Abwendung zu verstehen und als eine Grundlage für weitere Bildungsentscheidungen, die sich vordergründig gegen das Fach Mathematik richten.

Weg in die Ausbildung: »*Die Entscheidung*«

Tatjanas* Bildungserzählung ist eng mit staatlich vorangetriebenen Veränderungen des Schulsystems und daran geknüpften Wechseln verbunden. In ihrer Selbstpräsentation dominiert die Deutung der eigenen Laufbahn vor dem Hintergrund dieser Transformationen und dem ›Zugehörigkeitsgefühl‹ zur russischen Sprache und Minderheit.

Der erste erzählte Wechsel scheint durch die oben genannte »*Entscheidung*« nach der neunten Klasse besiegelt – in welcher Form, ist aber noch unklar. Tatjana* entschließt sich zunächst nicht dazu, ›die Entscheidung‹ oder vielleicht sogar ›ihre Entscheidung‹ näher zu erläutern, vielmehr geht sie auf die institutionell vorgegebenen Wege ein, indem sie quasi eine objektivierende Position einnimmt und referiert:

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> *gibt es drei Wege mindestens äh erste es ist, das kann ich äh nach neunte Klasse sofort* ***Ausbildung*** *auswählen, egal, irgendwelche Ausbildung, oder ich kann im Schule bleiben, oder (1) ja, Minijobs oder solche Richtung, ne//I: mh//äh ich habe ausgewählt dass ich gehe zum irgendwelche Ausbildung, welche (1) ähm (1) nicht für mein* ***Beruf*** *in Zukunft, sondern was kann mir insbesondere gefallen ne und was kann mir gut****tun*** (INT5 Z56–65)

Durch die Objektivierung muten diese »*drei Wege*« als gleichberechtigte und gleichwertige Optionen an: der Schulabgang zwecks Ausbildung oder Arbeitsaufnahme bzw. eine Fortführung der Schullaufbahn zwecks Erlangung der Hochschulreife. Es handelt sich in ihrem Fall nicht um einen frühzeitigen Schulabbruch, sondern um einen institutionalisierten Abgang, der gleichsam spezifische Karrierewege aufzeigt. Sie selbst habe »*ausgewählt*«, und in dieser Hinsicht nimmt Tatjana* die zweite Option als eine Art Kompromiss zwischen Schule und Arbeit an: ›Ihre Wahl‹ fällt auf die Ausbildung, die sie, wie sie noch einmal ausführlicher darstellen wird, aus bestimmten Gründen einschlägt. Wie sich im weiteren Verlauf zeigt, spielen drei Gründe eine Rolle bei dieser Entscheidung. Zunächst möchte sie weg von der Schule und der lettischen Sprachpflicht. Zweitens hat sie eine Freundin, die ebenfalls diesen Weg einschlägt. Die dritte Begründung bezieht sich auf die Dimension des Wohlbefindens: etwas, das ihr ›gefällt‹ und ›guttut‹. Das ›Wohlbefinden‹ steht hier einer rationalen und karriereorientierten Zukunftsentscheidung entgegen. Wie sich jedoch in der nachfolgenden Passage zeigt, bestimmen nicht die Inhalte der Ausbildung ihr damaliges Wohl, sondern allein die Abwendung und Abgrenzung von der Schule, mit der sie nur wenig Positives verbindet.

> *I: könntest du dazu noch was erzählen oder zu der Zeit als du gesagt hast für dich selber das ist so das was ich machen möchte fürs Erste*
> *B: äh das ja warum habe ich das ausgewählt? ähm (1) der Grund war ich wollte unbedingt nicht in die Schule bleiben ne,//I: mh//bis noch drei Jahre einfach Mathe lernen noch einfache Fächer lernen ne (1) äh und ja meine (1) Nachbarin und wir waren auch im (1) zusammen mit in der Schule gelernt ne sagt na komm zu komm zu uns wir gehen* ***zusammen****, und sie sagte- äh ich habe gefragt als was, als Köchin, ja als Köchin, ich ich kann gar=gar nichts kochen ne* (INT5 Z527–536)

Der initiale Grund, eine Ausbildung einzuschlagen, lässt sich also als eine Flucht aus der Schule und insbesondere, als vierter Grund, als eine Abwendung vom Fach Mathematik beschreiben: Mit der Institution und dem Fach macht sie zunehmend Fremdheitserfahrungen. Aufgefangen wird dies durch die ›Nachbarin‹, die sie zu der Ausbildung ermutigt, mit der sie zunächst nicht viel anfangen kann. Es werden ebenfalls antizipierte Voraussetzungen thematisiert: Sie konnte (zu diesem Zeitpunkt) nicht kochen. Zu erlangende Fertigkeiten spielen erst einmal keine Rolle und die Wahl wirkt weit entfernt von ihrem damaligen Alltagserleben. Dass sie die Ausbildung dennoch absolviert, hängt mit dem überschaubaren zeitlichen Rah-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

men, der Anschlussfähigkeit des Berufs und den Rahmenbedingungen zusammen. Die dreijährige Ausbildung ist von einem Wechsel längerer Praxis- und Theoriephasen geprägt und die Arbeit ist, wenn auch nur gering, vergütet.

Trotzdem sieht sie die Bedeutung einer abgeschlossenen Ausbildung als Köchin schon recht bald nach Beginn als eher begrenzt. Ab dem zweiten Ausbildungsjahr besucht sie zusätzlich die Abendschule, nimmt Privatunterricht in Englisch und absolviert darüber hinaus weitere Kurse. Die Zulassung zur Abendschule, an der sie einen höheren Schulabschluss erlangen kann, ist keineswegs selbstverständlich, und so berichtet sie von einer späteren Aufnahme des Unterrichts, der auf Lettisch abgehalten wird: »*[Es] war ein bisschen alles, neu* ***aber*** *ja ich habe das* ***geschafft.***« (Z170) Tatjana* bewältigt den Schulabschluss in doppelter Weise: Sie erlangt einerseits ein Zeugnis, das es ihr ermöglicht, nach der Ausbildung ein Studium aufzunehmen. Andererseits hat sie sich auf die lettische Sprache eingelassen. Die Gleichzeitigkeit von Bildungsangeboten geht, über die Sprachumstellung hinaus, mit einer Disziplinierung und (Neu-)Organisation einher, was sich auch in der Schilderung der damaligen Wochenstruktur zeigt. Sie hat damals kaum Freizeit und manövriert zwischen unterschiedlichen Bereichen. Ihrer Darstellung ist zudem ein gewisser Stolz abzulesen.

Den Weg aus dem erlernten Beruf, mit dem sie sich nicht identifiziert und den sie kaum als ›Beruf‹ für sich bezeichnen mag, beschreitet sie durch Bildung, die ihr mehr Optionen ermöglicht. Die Optionen sind jedoch nach wie vor durch die Sprache beschränkt. Auch wenn Tatjana* Lettisch versteht, prägt sie die Marginalisierung des Russischen.

Die Universität: Erwachsenwerden

Tatjana* sichtet einige Studienangebote mit ihrer Mutter zusammen, allerdings findet sie nichts Passendes. In der Chronologie der Erzählung fehlen zunächst andere Bezugspersonen, dafür nennt sie allerdings einige Eckpunkte ›ihrer Wahl‹:

> *ja und dann nach dem habe ich auch äh (1) äh Studium ausgewählt//I: mh//habe ich schon gesagt ja [Wirtschaft] es hat auch drei Jahre gedauert äh warum so kurz? weil war leider kein Praktikum inklusive//I: okay//aber war auch auf Russisch […] sollte ich selbst finanzieren* (INT5 Z207–217)

Sie benennt die Fächer, ohne näher auf Inhalte, den zeitlichen Umfang und weitere Rahmenbedingungen einzugehen. Die implizierte Problematisierung des Fehlens eines Praktikums innerhalb des Studiums wird später noch einmal aufgegriffen. Im Gegensatz zur Ausbildung erscheint das Studium nicht nur als unbezahlte Tätigkeit, sondern darüber hinaus auch mit enormen Kosten verbunden, die sie mithilfe ihrer Eltern und eines Nebenjobs tragen kann. Letztendlich gelangt sie zum Studium ähnlich wie zu ihrer Ausbildung, nämlich über eine Mitschülerin aus der

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abendschule, die sie auf das Studium aufmerksam macht und für die ebenso das Kriterium der russischen Sprache wichtig zu sein scheint.

> *ja Klassen=Klassenkameradin sie sagt ja ich habe ein Studium gefunden es=es ist auf Russisch drei Jahre ((lachen)) ja gleiche Story ne äh auf Russisch drei Jahre ist da sagte aber sie hasst auch Mathe//I: ((lachen)) okay ja//ja wie gesagt nicht unsere Richtung, und dann ich habe sofort gefragt was ist mit dem Mathe? naja fast kein Mathe, okay ich habe mich da gemeldet, ich war in der Zeit ich hatte nicht so viel äh hm Zeit für das, weißt du noch mal durchgucken weil war Sommerzeit* (INT5 Z1098–1107)

Ausgehend von »*gleiche Story*«/»*Klassenkameradin*«/»*kein Mathe*«/»*Russisch*« – hier retrospektiv gerahmt – nimmt sie das Studium auf, ohne sich dabei in Gänze informiert zu sehen. Dass sie kaum Zeit hatte, das Studienprogramm genauer zu sichten, begründet sie mit »*Sommerzeit*«, die für sie gleichbedeutend mit Arbeits- oder Freizeit ist und im Widerspruch zur Möglichkeit zu lernen steht. Das besagte Studium, das Tatjana* aufnimmt, besteht aus verschiedenen Modulen, etwa zu gleichen Teilen aus sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten, und schließt mit einem Bachelor ab. Dies erfahre ich durch die Sichtung des Transcript of Records, das sie mir während des Interviews kommentierend vorliest. Dabei spielt Mathematik sehr wohl eine Rolle, wie sie feststellen muss. Die erste Begegnung mit ›der Uni‹ schildert sie entsprechend anhand unmittelbarer Sinneseindrücke: So seien dort die Räume groß gewesen und die Akustik eine ›ganz andere‹. Zudem sei das Lernen ein anderes und, wie sie sagt, ein ›selbstständiges‹ und von Wahlfreiheit geprägtes gewesen, das weder dem Schulischen noch dem Praktischen der Ausbildung entspricht und bei dem ihr niemand gesagt habe, was sie konkret tun müsse. Sie bewertet diese Erfahrungen positiv und mehr noch: »*so da wirst du noch äh noch größer noch (1) weißt du erwachsener ne*« (INT5 Z1186).

Das ›Erwachsenwerden‹ spielt sich nicht nur als Beschäftigung mit Lerninhalten oder der Organisation des Lernens als selbstständiger Praxis ab, sondern auch im Umgang mit und der Spiegelung in anderen Menschen. So führt sie an, dass sie an der Universität ›andere Menschen‹ kennenlernt. Dazu gehört ein Freund, der sein Studium immer wieder resigniert unterbricht. Tatjana* hilft ihm, wie sie sagt, indem sie darauf achtet, dass er der Hochschule nicht fernbleibt und sie regelmäßig gemeinsam lernen. Im gleichen Abschnitt erwähnt sie eine Freundin, die nach dem Studium ein eigenes Geschäft eröffnet.

Durch die Schilderung der beiden Werdegänge bilden sich zwei Pole von ein und derselben Geschichte zum Studium, zwischen denen sie sich wiederfindet. Die Thematisierung ihrer Unterstützungsleistung unterstreicht zudem das oben angeführte ›Erwachsenwerden‹, was sich nicht nahtlos in ein ›Erwachsensein‹ übertragen lässt: Tatjana* schließt das Studium erfolgreich ab, findet im Anschluss jedoch keine Möglichkeit, eine qualifikationsadäquate Beschäftigung aufzunehmen.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Die Mutter nimmt, während Tatjana* studiert, einen Job in Deutschland an, pendelt aber regelmäßig nach Lettland. Eine ähnliche Orientierung ins Ausland weist Tatjana* nach ihrem Studium jedoch zunächst nicht oder zumindest nicht allein aus sich heraus auf.

»*Kleine Analyse*«: Abwägen der Emigration

Im Folgenden kann Tatjanas* Entscheidung zur Emigration retrospektiv als kognitiver Prozess beschrieben werden, der auf einer inneren Steuerung von extern an sie herangetragenen Möglichkeiten beruht. Ihre Mutter schlägt ihr vor, dass sie ebenfalls nach Deutschland kommen solle. Tatjana* verfasst daraufhin eine Liste von Vor- und Nachteilen der Auswanderung. Erwähnenswert erscheint, dass sie zwar zunächst mit Freund:innen spricht, bei der Entscheidung aber ganz allein mit dieser Liste und ihren Instrumenten ist:

> *also einfach sich bewerben es ist ganz ganz **schwer** und äh ist auch sehr wenig und war bei Arbeit welche habe ich ähm nicht (1) auf welche habe ich mich beworben und die waren auch im [Stadt Lettland] und ich halt war sehr sehr niedrig so es war (2) kein kein (1) Zukunft ne//I: mh//und dann meine Mutter hat mir (1) äh gesagt du kannst nach Deutschland kommen ne, ich helfe dir kein Problem wir könnten nächste Zeit zusammen wohnen und so weiter und sofort, und aber i- (1) ich wollte nicht als erste Zeit weil, ja, kein **Deutsch** und ich wollte in **Lettland** da etwas probieren weil da habe ich Studium absolviert und ich habe gedacht das wird vielleicht **leichter** oder äh **besser** und meine Freunde und so, aber dann, ja ich habe eine Liste geschrieben Vorteile und Nachteile und wirklich (1) ich war alleine mit dieser Liste mit Kugelschreiber und da habe ich einfach so geschrieben dass zum Sehen,//I: mh//was wir äh (1) was gewinne ich was verliere ich wann ich fahre nach Deutschland ((einatmen)) und nach dem dieser kleinen **Analyse**, ich habe ein auch Entscheidung (1) dass ja ich kann probieren, zurück kann ich immer (1) äh kommen äh ja ich war erst am Ende [Monat] hier (2) ich wollte sofort mit dem deutsche Sprache anfangen, ich wollte nicht **alleine** das lernen weil wie gesagt neue Sprache, muss man erst Grammatik, und ja besser das Lehrer machte (1) hm (1) ja und äh wir haben über dem **Kurse** fragen und sie haben gesagt das fängt an mindestens (1) äh nicht früher als [sechs Monate später]* (INT5 Z316–340)

Sich in Lettland »*einfach*« – also initiativ oder ohne vorherige Kontakte auf eine ausgeschriebene Stelle – zu bewerben, erscheint als eine aussichtslose Angelegenheit. Tatjana* nennt diese für sie unmögliche Herangehensweise eher implizit. Auch macht sie keine weiteren Angaben zu den genauen Umständen, z.B. zu einer Anzahl von und Kosten für Bewerbungen, zum Prozedere, einem Wunscharbeitsbereich, möglichen Arbeitgeber:innen oder Bedingungen der Arbeit und deren Bezahlung. Sie schildert die empfundene Ausweglosigkeit, macht diese aber nicht an greifbaren Faktoren fest. Das Ausmaß der empfundenen Ausweglosigkeit geht so weit, dass die fehlende Perspektive in Lettland als »*kein Zukunft*« gerahmt wird.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Im gleichen Maße kann der Verweis hier als Adressierung eines unterstellten Universalismus gelten: Wo es keine Arbeit gibt, gibt es keine Zukunft und auch kein Leben. Wie kommt sie darauf? Hatte Tatjana* noch zuvor Möglichkeiten innerhalb ihrer sprachlichen Begrenzung gewählt und sich dabei auch von Freund:innen begleiten lassen, ist dieser Abschnitt nun mit den Bildungsphasen zu Ende. In dieser Zeit erlebt sie weiterhin das, was sich als Verweigerung oder Verwehrung von Zugehörigkeit beschreiben lässt: Mit Vehemenz illustriert sie die Ausgrenzung des Russischen anhand des Beispiels der Absage eines großen Musikfestivals,[58] eines Anziehungspunkts für Ansässige und Tourist:innen. Sie kritisiert die Absage des Festivals und sieht darin verpasste ökonomische Chancen für den lettischen Staat und, ähnlich wie bereits die Sprachreform in der Schule, als vermeintliches Hegemonieprojekt lettischer Behörden, das sie für sich ablehnt.

Ausgehend von der empfundenen Situation der Zukunftslosigkeit, die ›Junge‹ und ›Alte‹ gleichermaßen betrifft, wendet sie nun Fertigkeiten an, sammelt Fähigkeiten und leitet über zum nächsten Schritt. Mit dem Anführen des ›Alleinseins mit dem Kugelschreiber‹ scheinen sich Vor- und Nachteile der Emigration ebenso zu materialisieren wie die Optionen im Hinblick auf den Abschluss, den sie mitbringt und vergegenwärtigt (*»ich habe ein Studium absolviert«)*. Tatjana* eignet sich durch das Verfassen der Liste quasi die Migration und darüber hinaus eine Zukunft an, indem sie die Möglichkeit der Rückkehr als Vergewisserung und Sicherheitsnetz einführt. Die Migration ist eng verbunden mit dem Scheitern oder Gelingen des Erlernens der deutschen Sprache. Anders als in der vorausgegangenen *»Analyse«* möchte sie jedoch beim Erlernen der Sprache nicht allein sein, sondern plant einen weiteren Bildungsschritt mit ein, der ihr weitere Instrumente an die Hand gibt. Ihr Präsentationsinteresse gilt hier einer Demonstration des genauen Abwägens und von Techniken, die es erlauben, autonome Entscheidungen treffen zu können.

Lernprozesse nach der Ankunft in Deutschland

Tatjana* reist nach Deutschland in eine Stadt, in der auch ihre Mutter und eine entferntere Verwandte wohnen. Sie möchte einen Sprachkurs beginnen, der schnelle Einstieg bleibt ihr jedoch verwehrt. Daher erwägt sie, Deutschland noch einmal kurzfristig wegen eines gut bezahlten Servicejobs zu verlassen. Ihre Mutter und weitere Menschen möchten sie davon abhalten und ermutigen sie, selbst mit Büchern und dem Fernsehprogramm Deutsch zu lernen. Sie entscheidet sich jedoch für den mehrmonatigen Job, bei dem sie, wie sie sagt, auch ihr Englisch verbessern

58 Gemeint ist hier der Новая волна/Jaunais Vilnis/New Wave-Wettbewerb, der bis 2014 in Jūrmala stattfand und seit 2015 im russischen Sotschi ausgetragen wird. Das Festival kann, je nach Deutung, entweder als kultureller Austausch zwischen Lettland und Russland gesehen werden oder als hegemoniales Projekt, das die Position Russlands im Land stärken soll.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

konnte. Sie *ökonomisiert* damit eine Entscheidung, die sie später in Teilen bereut. Zurück in Deutschland fängt sie mit dem Integrationskurs[59] an:

> *habe ich angefangen Deutsch B1 ((einatmen)) (2) und der Zeit natürlich ähm, ja war ich glaube zwei Monate, ich war ja wie von andere Planet ne (1) war ganz ganz anderes für mi- jetzt ist es ja jetzt ist es normal wie zu Hause ne äh wie zweite Heimat und so, aber in dem Moment äh diese z/hm ich erinnere diese Tag es ist ein einmal so zu Hause? sagt zur Mutter ((seufzen)) jetzt jetzt das war dieser (2) wie sagt das (1) hm (2) habe auch auf meiner Sprache vergessen (1) wann du kommst irgendwo und erste Zeit ist (3) hm (2) es ist kann sein bei der Arbeit auch (1) wann du ein neu Arbeit/(2)//I: mh//wie erle=äh erlernst alles Neues weißt du//I: mh//und dass=dass mal so erst mal alles brennt in deinem Kopf weil du verstehst nicht die/wo du gewohnt hast ne war ganz anderes, aber jetzt ist es wie, Gegenteil ne wie schwarz-weiß und in dein Kopf ist alles so mixen ne* (INT5 Z1306–1320)

Ihr Ankommen in Deutschland beschreibt Tatjana* mit der Erfahrung »*wie von andere Planet*« gewesen zu sein. Diese Fremdheitserfahrung wird von ihr durchaus in Analogie zu anderen, universell anschlussfähigen Veränderungen betrachtet: Der räumliche Wechsel, die Aufnahme einer Arbeitsstelle oder das Erlernen von etwas Neuem werden von Tatjana* als ein Prozess beschrieben, an dessen Ende eine tiefgreifende Veränderung steht. In räumlicher und emotionaler Hinsicht meint dies eine Abkehr von Lettland und die Entdeckung eines ›Zuhauses‹, einer ›zweiten Heimat‹. Das Fremdsein verkehrt sich mit der Zeit – »*jetzt ist es wie, Gegenteil*«. Gemeint ist aber nicht nur die Sprache, sondern ein größerer Zusammenhang von Alltagserleben. Sie illustriert das ›Brennen im Kopf‹ angesichts anderer ›Regeln‹, die den Alltag in Deutschland und in Lettland bestimmen würden. So seien in Lettland die Autofahrer:innen rücksichtlos, Verkäufer:innen in Geschäften wenig serviceorientiert und die Ärztin erwarte ›Geschenke‹[60] von ihr als Patientin. In Deutschland sei das Gegenteil der Fall, was sie als positiv empfindet. Als sie zwischenzeitlich nach Lettland zurückkehrt, wendet Tatjana* ihr neuerlerntes (Welt-)Verständnis in

---

59 Für EU-Bürger:innen in Deutschland gilt: »Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) kann Sie und Ihre Familienangehörigen zum Integrationskurs zulassen, wenn Sie und Ihre Familienangehörigen noch nicht ausreichend Deutsch sprechen und es freie Kursplätze gibt. Sie haben allerdings keinen Anspruch auf die Zulassung zu einem Integrationskurs.« Die Integrationsbeauftragte (o.A.) »Deutsch lernen«, URL: https://www.eu-gleichbehandlungsstelle.de/eugs-de/eu-buerger/infothek/neu-in-deutschland/deutsch-lernen [20.04.2020].

60 Im letzten Fall dieser Arbeit (Frau Miler*) wird die Korruption als Modus der Interaktion noch einmal kurz aufgegriffen. Die Rolle von ›Geschenken‹ in staatlichen Einrichtungen post-sowjetischer Gesellschaften untersuchte bspw. für die Ukraine der Anthropologe Abel Polese (2008) in Anlehnung an Marcel Mauss. Er stellt fest, dass zum einen zwischen ›Geschenken‹ (*gift*) und ›Bestechung‹ (*bribe*) unterschieden werden kann, und zum anderen, dass in seiner Mischform (*brift*) eine auf individueller Ebene überlebensnotwendige staatliche Parallelstruktur zum Ausdruck kommt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Lettland an und ist in dortigen Geschäften demonstrativ freundlich, und zwar auf Russisch, eine Sprache, die dort im Alltag keinen Platz mehr hat. All dies kann als eine *Grenzziehung* mit Verweis auf den vagen Begriff der ›Kultur‹ gedeutet werden, durch die ›Deutschland‹ auf- und ›Lettland‹ abgewertet wird.[61] Allerdings verweist Tatjana* noch auf einen anderen Punkt, der die schlechteren Lebensbedingungen in Lettland in besonderer Weise unterstreicht: die geringe soziale Absicherung und der Mangel an Optionen, als junge Erwachsene ihre Zukunft gestalten zu können und für ihr Auskommen zu sorgen. Die Abkehr begründet sie jedoch vor allem durch die Erfahrung der Abwertung der russischen Sprache, in der sie ihren Bildungsweg beschritten hat, sowie die Beobachtung der rechtlichen Schlechterstellung[62] der russischen Minderheit, der sie sich ideell zugehörig fühlt.

Interaktion mit der Agentur für Arbeit: Verteidigung von sprachlichen und bildungsbezogenen Grenzen

Während Tatjana* den Prozess der Migration nach Deutschland mit einem für sie positiven Ausgang schildert, antwortet sie auf die Frage nach schlechten Erfahrungen in Deutschland anfangs sehr vage. Sie greift zunächst die berufliche Stellung ihrer Mutter auf, die hauptberuflich, unbefristet und auch, wie sie sagt, gern als Reinigungskraft arbeitet. Tatjana* selbst übte diesen Job einige Stunden in der Woche nach Ankunft in Deutschland aus, jedoch ohne ein ›gutes Gefühl‹ (Z1500) dabei zu haben. Sie hat keinen Zugang zu qualifikationsadäquaten Angeboten und nutzt die Arbeitszeit auch, um mit Audiodateien weiter Deutsch zu lernen.

Eng verbunden mit der Sprache ist auch ein weiteres Beispiel, bei dem sie ein Erlebnis mit der Agentur für Arbeit schildert. In der Beratung dort geht es um die Frage nach einer möglichen Qualifizierung. Zur Unterstützung hat sie einen Freund mitgebracht. In der geschilderten Situation verschränken sich die Selbsteinschätzung der Sprachfähigkeit und das objektivierte Sprachniveau (B1) mit der eigen- und fremdeingeschätzten Möglichkeit, einen aufbauenden Bildungsabschnitt zu absolvieren. Tatjana* führt zunächst ihre Bereitschaft an, »*gerne noch etwas dazu*« zu machen, ›was sie weiterbringt‹:

---

61 Soziale Erwünschtheit gegenüber einer als ›deutsch‹ identifizierten Interviewerin kann hier nicht ausgeschlossen werden. Allerdings zeichnet sich bei Tatjana* vor allem eine Abkehr von Lettland als kulturellem Kontext ab, den sie legitimieren muss.

62 Sog. Nicht-Bürger:innen stellen die größte Minderheit in Lettland dar. Hier trifft ein rechtlicher Status, der sich bspw. durch den Ausschluss von Wahlen und bestimmten staatlichen Berufsgruppen zeigt, auf eine Alltagspraxis, die zusätzliche Barrieren schafft: Wer als Angehörige:r einer anderen Bevölkerungsgruppe nach der Unabhängigkeit Lettlands keine Staatsbürgerschaft erworben hatte, erhielt eingeschränkte Ausweispapiere mit der Möglichkeit, sich dauerhaft in Lettland aufhalten zu können. Die Hürden, die lettische Staatsbürgerschaft später zu erlangen, wurden durch Auflagen und Sprachtests erschwert.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

B: ich glaube ich habe, habe viel genug gemacht und ich mache gerne noch etwas dazu, ja das etwas bringt ne//I: mh//äh Weiterbildung Studium oder duales Studium […] mir fehlt Deutsch, einfach mir fehlt Deutsch ne manche fragen was willst du ne? ja ich kann sagen was will ich ne, aber mir fehlt etwas, und deswegen sehe ich realistisch mir (1) ne?//I: mh//verstehst du? zum Beispiel wie war auch ((schmunzelt)) war auch komische Situation, ähm bei der Agentur für Arbeit ne,//I: mh//war auch eine Beraterin äh welche habe ich gefragt ähm (2) für diese Vorqualifizierung//I: ja//so Flyer habe ich selber gefunden und ich habe zum ihr gekommen und sagte so und so habe ich, das äh gefunden ne (1) und sie sagte sie guckt mein Lebenslauf, oh es war nur in dem Moment ich habe nur B1, so ich habe mit meinem Freund da gekommen, habe fast gar keine Wörter auf Deutsch nur wesehr sehr wenig, wirklich sehr wenig, und sagte hm, Sie haben studiert? ich sagte ja, ähm wollten Sie nicht besser äh lieber studieren weitergehen?
I: ein Master oder was?
B: ((flüsternd)) ›ja‹ (2)
I: und was hast du geantwortet?
B: ich sagte wissen Sie was? (1) es war schwer auf meine ***Muttersprache*** *zu lernen mit B1 schaffe ich das nicht, […] niemand (1) nimmt mich* (INT5 Z1725–1757)

Tatjana* greift zunächst retrospektiv und gegenwartsbezogen ihre eigene Bereitschaft auf und setzt sie in Beziehung zu möglichen, sehr allgemeinen Wegen: »*Weiterbildung*« oder »*duales Studium*«. Dann kommt sie zu einer Einschätzung ihrer Sprachkenntnisse und beharrt darauf, indem sie eine Diskrepanz einführt zwischen ›dem Gewollten‹ und ›dem Mangel‹ (»*mir fehlt etwas*«), aus dem sie eine ›realistische Einschätzung‹ ableitet. ›Was sie will‹, stößt hier an objektivierte Grenzen, die sie auch noch zusätzlich selbst verteidigen muss. Was das konkret heißt, wird in ihrer Schilderung deutlich: Sie bringt zu dem Termin einen Flyer mit, auf dem das für sie ansprechende Bildungsangebot, die »*Vorqualifizierung*«, vorgestellt wird. Das Thema dieser Passage ist jedoch nicht ihre eigene Durchsetzungsfähigkeit, sondern die *Fehlpassung*. Die Beraterin sichtet ihre Unterlagen und kommt Tatjana* zufolge zu der auffordernden Frage, ob sie nicht noch weiter studieren wolle. Tatjana* führt darauf ein tragendes Argument gegen das Studium an – ihre mangelnden Sprachkenntnisse, die sich sowohl an einem Zertifikat als auch an zu- bzw. abgesprochenen Fähigkeiten bemessen. Sie spricht, entgegen ihrer vorherigen Einschätzung, in unserer Interviewsituation sehr deutlich. Das heißt nicht, dass sie es genauso gegenüber der Beraterin ausgedrückt hat, aber sie rekurriert auf bestimmte Sachverhalte: »*[Mit] B1 schaffe ich das nicht*« wirkt wie die Vorwegnahme einer Beurteilung, die sie negativ einschätzt und die auf objektivierten Kriterien aufbaut: Für die Aufnahme eines Studiums benötigt man in der Regel das Sprachniveau C1. Bekräftigt und verstärkt wird dies durch eine weitere Perspektive, die sich, so die Vermutung, auf den Arbeitsmarkt richtet: »*niemand nimmt mich*«.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Der Aspekt der subjektiv eingeschätzten und objektivierten Sprachbarriere wird augenscheinlich nicht von der Beraterin berücksichtigt. Ausgehend vom Lebenslauf scheint Tatjana* ihr für ein aufbauendes Studium prädestiniert. Da das Argument des zu niedrigen Sprachniveaus nicht auszureichen scheint, verweist Tatjana* darauf, dass es ihr schwerfalle zu lernen. Dass dies nur bedingt auf alle Arten des Lernens zutrifft, bekräftigt sie selbst am Anfang dieser Passage. Mehr noch als eine Absage an das Studium muss die (vermeintliche) Sprachbarriere als eine Zusage für eine Ausbildung begriffen werden, die ihr an dieser Stelle nicht zugetragen wird: Die Beraterin übergeht zunächst ihren Wunsch, eine Vorqualifizierung für einen von Tatjana* selbst gewählten Ausbildungsberuf zu absolvieren. Sie erhält jedoch später eine Bewilligung,[63] tritt die Vorqualifizierungsmaßnahme an und durchläuft sie erfolgreich. Die eigentliche Ausbildung zur Kauffrau, die darauf aufbauend bei dem gleichen Bildungsträger hätte absolviert werden können, wird ihr vonseiten der AA allerdings nicht mehr bewilligt. Wie sich später zeigen wird, greift sie die Idee des Verkaufs selbstinitiativ wieder auf.

Angst vor Überqualifizierung

Tatjana* begründet ihren Verzicht auf ein erneutes Studium in mehrfacher Weise: Neben den mangelnden Deutschkenntnissen und ihrer wenig ausgeprägten Lernaffinität befürchtet sie eine mögliche Überqualifizierung. Sie illustriert dies mit dem Beispiel einer Frau:

B: […] vielleicht wäre es schön ja dass (1) irgendwelche, Arbeitsplätze schon da sind//I: mh//weißt du? dass einfach die Leute zum (weil?) Praktikum musstest, du kannst ***lernen ohne Ende*** *du kannst lernen lernen lernen Deutsch und alles, du kannst (1) ja, aber was bringt das?//I: mh//ja du hast kein Praktikum ja ja du bekommst keinen Platz//I: mh//ja meine Bekannte es ist meine Lehrpartnerin […] und sie sagte [über eine Verwandte] ((einatmen)) sie ist schon* ***40*** *und sie arbeitet nur (1) ein Jahr (1) weil sie hat immer* ***studiert****, sie hat* ***Doktorarbeit****//I: ach so//geschrieben//I: mh//sie hat* ***das*** *gemacht sie hat* ***das*** *gemacht […] und jetzt sie macht irgendwelche Kurse mit ähm (2) Leute von Syrien ne//I: ja//sie macht Deutschkurs oder so aber es ist nicht sein=ihre Beruf ne genaue und sie bekommt 1200 Euro*

I: mh (1) ja=ja das ist wenig Geld (1) nee

B: weißt du und

I: ja=ja für ein langes Studium mh

B: für ein langes Studium ne mit Doktorarbeit ne//I: mh//und es ist auch wann du sehr

63 Grundlage dafür ist ein sogenannter Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein/Maßnahme private Arbeitsvermittlung (AVGS MPAV) der Agentur für Arbeit. Dafür muss eine Interessierte (Kundin der AA) zunächst den Träger informieren. Dann wird das Angebot von einer Vermittlungsfachkraft im Hinblick auf den beruflichen Nutzen und die Voraussetzungen geprüft.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> ***hoch*** *qualifiziert bist ne es ist auch äh, nicht leicht zu finden, weil leicht zu finden weil//I: ja=ja//dann die Leute sollten dir mehr bezahlen* (INT5 Z2132–2175)

Angesprochen wird die Herstellung der Passung von Arbeitsplätzen und konkreter Tätigkeit über die Möglichkeit, Praktika zu absolvieren. Tatjana* befindet sich damit auch in einem unmittelbaren Konkurrenzverhältnis zu Studierenden (vgl. Kapitel 6.2), die im Gegensatz zu ihr durch den Studierendenstatus Zugang zu studentischen Jobs und (Pflicht-)Praktika haben. Ohne die Möglichkeit, eine Ausbildung zu absolvieren, bleibt ihr der Zugang zu Praktika verwehrt. ›Lernen‹ als Tätigkeit ohne Arbeitsplatzbezug stellt sich für sie als eine Sackgasse dar, die sie am Beispiel ihrer Lernpartnerin veranschaulicht: Trotz Promotion arbeite diese nun anderweitig und weit unterhalb ihres Ausbildungsniveaus als Sprachlehrerin und verdiene wenig Geld. In der Interviewinteraktion wird deutlich, dass beide Anwesenden diskursiv an die These der ›Überqualifizierung‹ anschließen, bei der davon ausgegangen wird, dass ein Mehr an Bildungszertifikaten negative Effekte auf Arbeitsmarktzugänge hat. Der verzögerte Arbeitsmarkteinstieg durch eine ausgedehnte Bildungspassage kann negative Konsequenzen haben, was sich auch in der Anführung des Alters zeigt. Im Folgenden wird argumentiert, dass diese *Angst vor Überqualifizierung* vor allem unter geschlechtlichen Aspekten zu verstehen ist und ebenso eine Nähe zu einer *Dequalifizierung* aufweist.

›Anerkennung‹ als Vereinbarkeitsproblematik

Anstelle der Gefahr einer objektiven Überqualifizierung ist Tatjana* akut mit einem anderen Problem konfrontiert. Sie arbeitet, wie eingangs beschrieben, in Deutschland in ihrem Ausbildungsberuf ›in der Küche‹ und auch dort nicht auf dem ihrer Qualifikation entsprechenden Niveau einer Köchin. Ihr in Lettland erworbener Berufsabschluss ist bereits als ›gleichwertig‹ (mit dem ›deutschen‹ Abschluss) eingestuft, ihr Arbeitgeber übergeht dies jedoch und stellt sie als Küchenhilfe ein:

> *es ist ja es ist anerkannt äh als ich war be-/äh wann ich war wann ich habe diese Vorqualifizierung?//I: mh//gemacht ich war äh als äh wie arbeitslos (1) und ich habe auch dann meine Papier gegeben,//I: mh//mein Ausbildungs und mein Studium für das Anerkennung lassen, und äh Studium hat 100 Euro gekostet, Ausbildung hat 420 gekostet, und das hat Agentur für Arbeit finanziert, und ja es ist (2) anerkannt, es ist gleichwertig (1) und mit einem Papier, das war vielleicht mein Fehler (3) weiß ich nicht (3) weil jetzt die=die=die machen Akzent nur auf das* (INT5 Z1624–1641)

Obwohl die Kosten von der AA übernommen wurden, gestaltet sich die berufliche ›Anerkennung‹ – gemeint ist die Gleichwertigkeitsfeststellung nach BQFG (vgl.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kapitel 3.5), die von der IHK[64] durchgeführt wird – durch die Verschränkung des Ausbildungszeugnisses mit der Bewertung ihres Hochschulabschlusses als außerordentliches Problem. Beide Verfahren dienen trotz ihrer Unterschiede der Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt. Allerdings werden ihr – durch die Akzentuierung der Ausbildung als Köchin seitens der AA-Mitarbeiterin – vorwiegend Stellenangebote aus der Gastronomie unterbreitet. Auf die Frage, wie es dazu käme, dass sie trotz der ›Anerkennung‹ den Job als Ungelernte ausführt, erzählt sie, dass ihr in dem kleinen, nicht tarifgebundenen Betrieb ein Wechsel auf eine höhere Position versprochen wurde. Die höhere Position wäre in der Buchhaltung, was ihrem Studium, zumindest symbolisch, näherliegt. Dieses Versprechen wird jedoch nicht eingelöst und nach einigen Wochen ist die Stelle bereits mit einer anderen Person besetzt.

Tatjana* knüpft in Bezug auf ihre Erstausbildung an vergeschlechtlichte Normen an, indem sie einleitend darauf hinweist, dass sie diese Richtung vormals nicht im Sinne einer Berufsausübung eingeschlagen hat, sondern der antizipierten Erfüllung von Familienaufgaben. Mit ihrer Tätigkeit im Bereich der Erstausbildung verkehren sich diese Normen in Bezug auf die Alltagspraxis zum Gegenteil. Sie betreffen nun die Arbeitsteilung und -zeiten und gehen einher mit einem enormen Autonomieverlust. Sie illustriert das anhand ihres aktuellen Arbeitsverhältnisses in der Küche:

> *zum Beispiel der Koch […] er hat drei Kinder//I: mh//okay er ist ein* ***Mann****, und seine Frau sie sitzt zu Hause mit Kinder ne drei Kinder, er sieht gar kein sein Kind, weil er kommt äh Kinder sind (1) manche eine sind im Kindergarten andere im Schule ne//I: mh//[…] er kommt zu Hause, um zwölf oder um eins Uhr* ***nachts****, wann die Kinder* ***schlafen*** *wann die Kinder stehen auf früh auf um sechs um sieben, er wollte auch ein bisschen schlafen, natürlich er macht (1) eine Auge auf ne,//I: ja//aber was ist das? was ist das für Papa ne? okay er ist ein Mann er verdient Geld ne äh die Frau sind mit Kinder wie diese (1) Modell ne Familienmodell, aber für* ***Frau*** *(1) arbeitet so es ist unrealistisch//I: mh//und deswegen ist es auch ähm der Plan warum wollte ich auch (1) viel schneller raus vom Gastronomie* (INT5 Z1678–1706)

Tatjana* beobachtet, dass die Arbeitszeiten in der Gastronomie dazu führen, dass ihr Kollege seine Kinder kaum sieht. An dieser Stelle bleibt fraglich, ob »*der Koch*« selbst dies ihr gegenüber problematisiert, oder ob Tatjana* zeitliche Vorgaben kontrastiert und abstrahiert – sie selbst hat keine Kinder, aber einen abstrakten Familienwunsch. Was durchscheint ist, dass die Erzählende hier negativ Bezug nimmt auf einen zukünftigen Selbstentwurf. Sie geht zu diesem Zeitpunkt keiner Sorgearbeit nach, identifiziert sich aber mit der »*Frau*« – ausgehend von einem Selbst-

64 Gemeint ist hier das Kompetenzzentrum FOSA (Foreign Skill Approval) der Industrie- und Handelskammer.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

entwurf, in dem Familie und Beruf vereinbar sind. Dies könnte sie mit anderen berufsbedingten Tagesabläufen vereinbaren, aber nicht in einer Konstellation in der Gastronomie, so ihre Schlussfolgerung. Egal, welcher Elternteil dort arbeitet: dieser bekommt seine Kinder nicht zu Gesicht. Da Kinder Zuwendung brauchen, liegt für sie nahe, dass der:die andere nicht arbeiten kann.

Tatjana* kann nicht an die bereits absolvierte Vorqualifizierung für kaufmännische Berufe anschließen und findet den Einstieg in den Brückenkurs. Dieser ermöglicht es ihr zumindest, die Anwendung von ›Regeln‹ des angestrebten beruflichen Bereichs in einer heterogenen Gruppe praktisch einzuüben. Diese Übungen, z.B. in Form eines nachgestellten Bewerbungsgesprächs, helfen ihr und sie bekommt Feedback. Dieses Feedback ist jedoch nicht immer deckungsgleich mit Anforderungen. So gibt es Verwirrung darüber, wie ein Lebenslauf ›richtig‹ auszusehen hat. Der Brückenkurs kann also nur bedingt helfen. Tatjana* hat aber Erfahrungen im Service, arbeitet im Brückenkurs weiter an ihren Soft Skills und zeigt eine ausgeprägte Affinität, im Verkauf zu arbeiten. Dass ihr diese Fertigkeiten auch bei der Formulierung eines Plans B helfen, zeigt der nachfolgende Abschnitt.

Exit-Option: »*So eine selbstständige Tätigkeit*«

Tatjana* antwortet auf die Frage nach ihren Zukunftsvorstellungen relativ gerade heraus und durchaus selbstbewusst, kommt aber zunächst ins Stocken, als es darum geht, ihr Vorhaben, »*eine selbstständige Tätigkeit*«, zu konkretisieren.

> *I: aber wenn du für dich selber einen* ***Wunsch*** *frei hättest in Bezug auf deine berufliche Zukunft was wäre das?*
> *B: so eine selbstständige Tätigkeit (2)*
> *I: kannst du das noch ein bisschen ausführen? also*
> *B: ja was genau ((ausatmen)) (4) ja jetzt wollte ich im Verkauf mich ein bisschen orientieren//I: mh//ä:hm ja vielleicht (1) oder Network Marketing//I: mh//weißt du?*
> *I: mh schon mal gehört, aber ich kann das (1) leider nicht sagen*
> *B: es ist wie Direktmarketing weißt du? nicht wie du zum Beispiel gehst im Rewe und kaufst eine Flasche Wasser,//I: mh//weil es ist schon- vor dem Flasche steht schon Lieferanten und das und jenes ne//I: mh//und wer das produziert aber Direktmarketing bist du (1)* ***Firma*** *du, und noch ein Mensch, und er kann selber//I: ah ja//direkt zum Firma ne ohne es ist äh es kostet* ***weniger****, es ist äh* ***sicherer****//I: mh//ja weil, solche Richtung ne und es kann man viel per Computer machen und da kann man auch äh (2) hm auch* ***Karriere*** *machen* (INT5 Z2358–2389)

Von der Exit-Option verspricht sich Tatjana* ein hohes Maß an Autonomie. Diese Autonomie bezieht sich dabei sowohl auf die Art der fehlenden Einbindung in das staatlich regulierte Arbeitssystem als auch auf ökonomische und Selbstverwirklichungsaspekte. Dass es ›weniger kostet‹ und weniger Instanzen am Vertrieb eines Produkts beteiligt sind, macht diese Art der Arbeit, die sich mit einem Job als Ver-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

treterin vergleichen lässt, für sie zugleich ›sicherer‹. Sicherheit heißt hier Unabhängigkeit und maximale Flexibilität, denn sie könnte dieser Tätigkeit am Computer nachgehen und, wie sie weiter ausführt, auch die Problematik der (Un-)Vereinbarkeit vermeiden. Die Antizipation von Vereinbarkeitsaspekten spielt in der Thematisierung von Beruf und Geschlecht für Tatjana* eine wichtige Rolle.

Dieses ambivalente Autonomieversprechen lässt sich kontrastiv zu den oben genannten Ausführungen zu der *vergeschlechtlichten Falle der Prekarität* (Arbeit in der Gastronomie), ihrer Annahme des Nicht-Zählens von Bildung (ein erneutes Studium) sowie entsprechenden Anforderungen seitens der Beraterin betrachten: Tatjana* wählt einen anderen Weg und entwickelt einen Plan, den sie bereits durch die Teilnahme an einer staatlich unterstützten kaufmännischen Vorqualifizierung auf eigene Faust eingeschlagen hat. Dabei wählt sie keine zusätzliche Qualifizierung, sondern eine Tätigkeit, die aber in einem für sie ähnlichen Bereich anzusiedeln ist – den Direktvertrieb. Performativ greift sie dieser neuen Rolle vor, indem sie im weiteren Verlauf der Ausführungen ein Verkaufsgespräch am Beispiel einer Wasserflasche demonstriert. Und auch stimmlich verändert sie sich mit der Beschreibung ihres Plans, der Organisationsstruktur des Direktvertriebs (ohne den Umweg über Geschäftslokale oder große Marketingkampagnen) und des Erfolgsbeispiels einer Bekannten (Z2420). Man könne in dieser Firma mit der Zeit höhere Positionen bekleiden und darüber hinaus auch mehr Verantwortung übernehmen – »*du bist selber Chef und dann machst du sein eigene Team*« (Z2443). Diese fast schon spielerische Rezeption eines möglichen Aufstiegs ohne problematische Implikationen durch Mehrfachbelastung, Abhängigkeit von staatlicher Arbeitsvermittlung, Berufsverbänden und finanzieller Unsicherheit mutet fast schon illusionär an. Allerdings kann an dieser Stelle argumentiert werden, dass sich darin auch kreative Strategien und die Hoffnung auf ein ›anderes Arbeiten‹ widerspiegeln, die nicht auf dem deutschen Arbeitsmarkt realisiert werden können. Der Zukunftsentwurf erscheint ihr weniger risikobehaftet[65] als der unwahrscheinliche Ausweg in andere Arbeitsbereiche, die wesentlich strukturierter sind. Hier kann von einer nicht privilegierten Selbstständigkeit (*non-privileged self-employment*, vgl. Apitzsch/Kontos 2008) gesprochen werden, die aufgrund von Nicht-Zugängen zum qualifizierten Arbeitsmarkt als individuelle Strategie und gehäuftes Phänomen auftaucht. Menschen mit Migrationshintergrund sind zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Berufsbiografie davon ebenso betroffen wie Menschen ›ohne‹ Migrationserfahrung. Die spezifische Vulnerabilität bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Erwerbsorientierung in einem stratifizierten Arbeitsmarkt verweist sowohl auf Ohnmacht als auch auf Handlungsfähigkeit. Der Plan von der Selbstständigkeit ist in der Zukunft zu situieren, jedoch spielt er deutlich in die Gegenwart des Interviews hinein.

65 Vergleichbar sind diese Risiken mit denen von Solo-Selbstständigen (vgl. Pongartz/Bührmann 2018).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

»*Vollzeit*«: Arbeit und Bildung als simultane Instanzen

Mit dem Besuch des Brückenkurses realisiert sich für Tatjana* zusammen mit der Tätigkeit in der Gastronomie im Umfang von 120 Stunden im Monat das, was sie als »***Vollzeit***« (Z483) benennt. Die formale Teilnahme an einem institutionalisierten, aber nicht formalisierten Lernangebot bedeutet für sie zwar eine objektive Doppelbelastung (Arbeitszeiten müssen auf das Lehrangebot ausgerichtet und Wege mit eingeplant werden), aber eine subjektive Möglichkeit, fachlich an das Studium anzuknüpfen, ohne bezahlt arbeiten zu können. Sie findet mit der Teilnahme den richtigen Weg einer Qualifizierung für sich, da andere Qualifikationswege verhindert wurden oder diese von ihr nicht verfolgt werden konnten. Die Verbindung von ›Küche und Management‹ (der Bürojob in dem Restaurant, in dem sie arbeitet) ist gescheitert ebenso wie die Möglichkeit, eine kaufmännische Ausbildung zu absolvieren.

Wie bereits in der Situation mit der Arbeitsvermittlerin deutlich wurde, formuliert Tatjana* sehr konkrete Vorstellungen davon, was sie leisten kann und möchte und was dazu notwendig wäre. Die Leistungsbereitschaft ist vor dem Hintergrund ihrer Bildungsbiografie und der Verwehrung von Zugehörigkeit zu sehen, die sie begleiten:

> *auf die deutsche Markt ein bisschen äh kommen ne, und das ist schwer, das ist vielleicht die* ***schwierigste*** *dass du wolltest ähm (2) dass du wolltest wirklich ein gutes Job, ein ein (1) auch etwas Gutes tu=tun für=für diese hm Land ne//I: mh//weil ich wollte hier bleiben mir gefällt es hier, und ich will nicht nur von also auf kleine Basis arbeiten, natürlich ich kann mit das* ***anfangen****//I: ja//ja ich habe schon mit Reinigung angefangen, ich kann auch auf kostenlose Praktikum anfangen* (INT5 Z1586–1596)

Sie ist sich der objektiven Barrieren bewusst und ist bereit, über das Risiko nicht bezahlter Arbeit innerhalb eines Praktikums an einen ›guten Job‹ zu gelangen. Was ein ›schlechter Job‹ ist, wird durch die Beschreibung des Ist-Zustands klar: Die Gastronomie bietet keine Hilfe bei der Erfüllung eines guten Lebens. Der Brückenkurs ist symbolisch richtungsweisend und bietet eine Hilfe bei der Aufrechterhaltung eines beruflichen Selbstverständnisses und -bewusstseins. Das Lernen dort knüpft an die geforderte Kompetenz an, *sich selbst präsentieren zu können*. Die Bereitschaft, Zugehörigkeit zu einem Beruf über das Zertifikat ihres Hochschulabschlusses zu demonstrieren und einzufordern, ist eine ›Trockenübung‹. Der Zugang zum Arbeitsmarkt bleibt ihr faktisch, wie sie selbst weiß und anführt, aufgrund der Bestimmung, dass Praktika ab drei Monaten besoldet werden müssen, verwehrt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6.3.2 Anong* – Doppelte Absicherung und Verunsicherung

Kurz nach ihrem Umzug in eine deutsche Großstadt wird Anong* klar, dass der Bachelor-Abschluss, den sie in Thailand erlangt hat, in Deutschland nicht als gleichwertig anerkannt wird, weder von der ZAB noch von deutschen Hochschulen oder Arbeitgeber:innen. Daraufhin entschließt sie sich zu einem Studium im Bereich Wirtschaftswissenschaften, besucht weiter Deutschkurse und schließlich den Brückenkurs. Sie baut sukzessive ihre Wissensbestände entlang von greifbaren Stationen aus. Anongs* Weg ist aber ebenso bestimmt von einer tiefgreifenden Verunsicherung, die ihr insbesondere in der frühen Phase der Immigration gespiegelt wird: Sie internalisiert die Defizitadressierung als genuinen Bestandteil ihrer selbst und dessen, was sich schließlich – trotz eines ›deutschen‹ Hochschulzeugnisses – als ›Reduktion auf (geringe) Deutschkenntnisse‹ auch in ihrer Teilnahme am Brückenkurs zeigt.

Das Interview: Setting und Ablauf

Wie auch für andere Teilnehmerinnen des Kurses stand für Anong* nicht zur Debatte, das Interview an einem anderen Ort als den Räumlichkeiten des Bildungsträgers durchzuführen. Wir verabredeten uns für den Nachmittag, da sie vormittags einen Deutschkurs besuchte. Für das Interview hatte ich keinen Raum reservieren können, was jedoch für Anong* selbst kein Problem darstellte. Am Tag des Interviews trafen wir uns vor dem Gebäude und die Begrüßung empfand ich als herzlich und offen. Wir gingen in einen Seminarraum, den sie selbst auswählte.[66] Vor dem Interview fragte sie mehrmals, ob es auch um ›das Land (wo sie herkomme)‹ gehen würde. Ich bejahte diese Frage, wenngleich ich noch nicht wusste, worauf sie genau zielte. Hier liegt die Vermutung nahe, dass es sich um eine Vergewisserung handelt, nicht nur über gegenwärtige Problemlagen zu sprechen.

Die Biografie

Anong* wird Anfang der 1980er-Jahre in einem ländlichen Teil des Königreichs Thailands geboren. Ihre Eltern sind Arbeiter:innen. Sie ist die älteste Tochter und hat eine jüngere Schwester. Die Schulzeit, die sie im Interview ausführlich beschreibt, ist für sie geprägt von eher starren Hierarchien zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, einer dezidierten Geschlechtertrennung bei gleichzeitiger Koedukation, aber auch von Kooperation unter Lernenden. In der Oberstufe ent-

66 Die Selbstverständlichkeit, mit der sie das tat, erschien mir wie eine Einladung. Untermauert wurde der Eindruck durch konkrete Handlungen, z.B. das zielstrebige Vorangehen und die Demonstration der Kenntnis, welcher Raum ›nie benutzt‹ wird. Bei einem anderen Interview hatte eine Teilnehmerin Kaffee und Tee bereitgestellt, was sich wie ein positives Bestreben darstellte, sich den Raum zu eigen zu machen und gleichzeitig für eine offene Bildungseinrichtung steht.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

scheidet sie sich für einen naturwissenschaftlich-mathematischen Schwerpunkt und nach dem High-School-Abschluss für eine Ausbildung mit Schwerpunkt Rechnungswesen und Betriebswirtschaft – zum einen, weil ihr dieser Bereich liegt, wie sie anführt, zum anderen, weil sie die Ausbildung als eine sichere Option sieht und sie sich das Studium nicht sofort zutraut. Während der Ausbildung absolviert Anong* einige Praktika in großen Unternehmen, wobei zu den Tätigkeiten auch Kaffeekochen gehört, wie sie sagt. Insgesamt ist das Verhältnis dort, trotz der Hierarchien, ein anderes als in der Schule.

Anfang bis Mitte der 2000er-Jahre studiert sie vertiefend Rechnungswesen an der Universität. Ihre Eltern und andere Verwandte unterstützen sie dabei finanziell. Nach dem erfolgreichen Abschluss nimmt Anong* eine Arbeitsstelle in einem großen Unternehmen an. Mit der Zeit merkt sie, dass die Aufstiegsmöglichkeiten eher beschränkt sind – ebenso wie die Perspektiven zur persönlichen Entwicklung oder organisationale Veränderungen, die auf Abwechslungsreichtum hinauslaufen. Etwa zur gleichen Zeit lernt sie ihren späteren Ehemann kennen, der sich kurzzeitig beruflich in Thailand aufhält und deutscher Staatsbürger ist. Sie besucht einige Deutschkurse in Thailand und entschließt sich Ende der 2000er-Jahre, zu ihm nach Deutschland zu ziehen. Ungefähr ein Jahr nach ihrer Ankunft in einer deutschen Großstadt nimmt sie erneut ein grundständiges Studium an einer Universität auf, das sie allerdings bald abbricht. Sie entscheidet sich für ein anderes Studium, nämlich für Wirtschaftswissenschaften. Dieses schließt sie Mitte der 2010er-Jahre ab und bewirbt sich immer wieder erfolglos bei verschiedenen Unternehmen in der Region. Zum Zeitpunkt des Interviews besucht sie den Brückenkurs, einen weiteren Deutschkurs und ist ohne Leistungsbezug arbeitsuchend gemeldet.

Der Interviewanfang: Organisierte Altersnorm

Anong* wählt einen institutionenbezogenen Einstieg: Es ist im Wesentlichen die Schilderung einer verorteten und verzeitlichten Bildungslaufbahn, die sich an einer übergreifenden Altersnorm orientiert. Zunächst fordert sie jedoch Orientierung bezüglich des Interviews ein. Sie positioniert sich dabei als sich Vergewissernde:

B: okay ich ich glaube ist be- bisschen besser wenn frag
I: ja ja klar
B: weil deshalb interessiert es dich äh meine Erfahrung was ich dort gemacht habe?
I: genau, also du kannst ansetzen wo du möchtest in deiner, in deinem Leben
B: ah okay, ich äh bei uns früher zum Bei- ich bin jetzt nicht mehr so jung ich 35 Jahre alt und früher ist ist so, dass man äh bei uns bis zu 18 Jahre alt muss man zur Schule gehen und dann macht man Abitur//I: mh//und wenn man es 18 ist danach dann geht man direkt, an der Uni, oder man macht einfach eine äh Ausbildung […] aber diese Ausbildung braucht nur zwei Jahre (1) und nach meiner Highschool da habe ich einfach zwei Jahre

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> *Ausbildung gemacht (1) und dann mit Schwerpunkt Rechnungswesen und äh Betriebswirtschaft und dann nach meiner Ausbildung haben wir die Möglichkeit dass wir einfach äh Bachelor, noch zwei und halb Jahr zu machen, und dann das heißt das am Ende dass man äh Bachelor-Abschluss haben und dann mache ich noch mal zwei Jahre an der Uni […] und zum Glück nach mein Studium habe ich direkt äh eine S- (1) Arbeitsstelle gefunden bei einem Konzern* (INT8 Z14–36)

Ähnlich wie schon bei Jure* (Kapitel 6.2.1), der von sich sagt, ›relativ spät‹ nach Deutschland gekommen zu sein, stellt auch Anong* einen Verweis auf ihr Alter voran. Die Altersnorm, so wurde in Kapitel 6.1.1 argumentiert, bedarf Instanzen, die Abweichungen sanktionieren oder reglementieren. Zum einen wäre herauszufinden, ob diese tatsächlich eine Wirkung entfalten, zum anderen ist die Frage, ob sie tatsächlich so relevant sind, wie es zunächst den Anschein macht. Wie im späteren Verlauf deutlich wird, bezieht sich Anong* auf eine Generationenfrage, die sich weniger ausschließlich auf ihre Migration oder einen ›verzögerten Einstieg‹ bezieht, sondern auf ihren Status als Expertin für das thailändische Schulsystem. Ihre Schulzeit, so impliziert sie, liegt schon einige Jahre zurück. Sie versucht sich zu erinnern und greift auf ähnliche Mittel zurück wie Tatjana* oder Hasim*, wenn sie über das Schulsystem referiert. Gleichwohl geht es mehr noch um damit verbundene Optionen: eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren. Wie schon bei Tatjana* kann hier davon ausgegangen werden, dass es sich um Optionen handelt, die für sie oder andere Gleichaltrige aus ihrer Umgebung zum damaligen Zeitpunkt infrage kamen und Möglichkeiten eröffneten.

Setzt man das in dieser Passage angegebene Alter in Beziehung zu Räumen und Zeiten, so ergibt sich hieraus die Präsentation eines normalisierten, allgemeinen Schul- und Ausbildungsweges, der ohne die Nennung staatlicher Grenzen auskommt. Der einzige Hinweis, der spezifiziert, dass es sich um eine Differenzsetzung handelt, ist paradoxerweise die soziale und räumliche Angabe »*bei uns*« in Zusammenhang mit der zeitlichen Angabe »*zwei Jahre Ausbildung*«*:* Hier stehen sich die Regelzeit und eine Verkürzung als Ausnahme gegenüber. Es kristallisiert sich eine Problemlage heraus, die weniger die Dauer einer nicht anerkannten Ausbildung adressiert: Anong* problematisiert die Kürze ihrer Ausbildung in Thailand bereits zu Anfang, stellt zugleich aber die Möglichkeit heraus, studieren zu können. Was sie zum Zeitpunkt der Emigration jedoch nicht absehen kann ist, dass ihr Bachelor-Abschluss auf wenige Prüfungsleistungen reduziert wird.

Im Folgenden wird eine Frage sein, woran sich die Normalität des Weges bemisst und wie sie gegebenenfalls erschüttert wird. Oder anders: Was zeichnet die *Differenz* von Anongs* Bildungsweg aus, scheint dieser sich doch kaum von einem deutschen zu unterscheiden? Und welche Funktion erfüllt ihre Betonung des Unterschieds?

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Frühe Erfahrung in der Schule: Kontrast der Bildungskontexte

Teile von Anongs* Bildungserzählung sind geprägt von der Schulzeit, und hier vor allem von Ausführungen zu alltäglicher Disziplin und dem Tragen von Schuluniformen. Inhaltlich stellt sie Kontinuitäten der Bildungsbiografie heraus, die die Wahl eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkts in der Oberstufe und die darauffolgende Ausbildung im Bereich Rechnungswesen miteinander in Beziehung setzen. Kontrastiv benennt sie von ihr identifizierte Eigenheiten des Lern- und Lehrkontextes in Thailand mit dem Verweis ›ich weiß nicht, wie es hier ist, aber in Thailand ist es so …‹. Ihre eigene vage Positionierung ergibt sich dabei aus dem Vergleich und der daraus resultierenden Differenz. Neben dieser räumlichen kommt noch eine zeitliche Vergleichsdimension hinzu: Gemeint ist der Vergleich zu ihrer Nichte, die im Grundschulalter einerseits ähnliche Erfahrungen in der Schule wie sie macht. Anderseits sei es der Nichte aber möglich, der Lehrerin Fragen zu stellen und die Eltern einzubeziehen. Bei Anong* gibt es diese Interaktionen nicht – Lehrer:innen erscheinen autoritär, während sich Schüler:innen fügen und Eltern keine weitere Rolle im Schulalltag spielen. Auf die Frage nach einer besonderen Situation im Klassenzimmer antwortet sie mit einer exemplarischen Schilderung:

> *bei eine **Matheaufgabe** und der Lehrer hat einfach falsch äh gerechnet und er hat es aufgeschrieben hat ziemlich lange erzählt und das Ergebnis war falsch, und jeder hatte das falsch, […] was er geschrieben ha=hat das war hoch drei, das ha- das Ergebnis war falsch […], und dann **niemand** sagt das, und dann wartet jeder noch so in der Pause, wenn (1) die Stunde zu Ende ist und dann geht zu Lehrer und dann sagt/ja \(1) und dann der Lehrer […] wenn die wieder äh Stunde haben und dann sagt er/oh letztes Mal war **falsch** ist so so \[…] er sagt auch nicht/warum hab=habt ihr (1) äh mir nicht gesagt? \nee, bei uns muss einfach vorsichtig sein* (INT8 Z186–202)

Anong* stellt hier vordergründig ein spezifisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden dar, das durch eine Hierarchie geprägt ist, innerhalb derer Korrekturen und Kritik bestimmten Regeln unterliegen. Diese kontrastiert sie im weiteren Verlauf insbesondere mit Situationen in Kursen in Deutschland. So sei sie ›schockiert‹ gewesen, als sie das erste Mal mitbekam, dass ein Schüler eine Lehrerin geradeheraus kritisiert. Gemeint ist ein Deutschkurs, auf den weiter unten noch einmal eingegangen wird. Korrekturen, die als Affront gedeutet werden können, spielen sich in Anongs* Wahrnehmung der Schulzeit nicht im Lichte der Öffentlichkeit ab. Sie sind dennoch aus Warte der Schüler:innen möglich: Anong* erzählt vordergründig eine Geschichte über einen ›Verhaltenskodex‹, der impliziert, dass Kritik zeitlich versetzt und jenseits des Unterrichtsrahmens stattzufinden hat. Sie

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

thematisiert allerdings auch, auf welche Weise Hierarchien überwunden werden können innerhalb der Sicherheit[67] geschützter (Lern-)Räume.

In ihren weiteren Ausführungen bezieht sie sich auf Unterschiede zwischen Deutschland und Thailand hinsichtlich der Frage, ab wann ein Mensch als ›erwachsen‹ gilt: »*[Bei] uns bis zu Uni Abschluss dann man ist noch ein Kind, ist nicht Erwachsene*« (Z1064f.). Die Rolle der Lernenden und der Erwachsenen schließen sich, so die Konsequenz von Anongs* Ausführungen, aus. ›Erwachsensein‹ wird hier zu einem klar definierbaren Zustand nach einer Statuspassage erklärt, der sich, anders als bei Tatjana*, nicht durch den Besuch der Hochschule quasi von allein – z.B. durch Selbstorganisation – einstellt. Eine Wiederholung der Statuspassage ist nicht vorgesehen: Die neue Phase, der Eintritt in das Berufsleben, wird durch das Ablegen der Schuluniform eingeleitet, die während des gesamten Bildungswegs, also auch während der Hochschulzeit, getragen wird. Diese Uniform bewirkt Anong* zufolge, dass ›alle gleich sind‹ (vgl. Z119).

Die Norm der Sicherheit: Gewährleistung von Bildung

Die Sicherheit und die (Rück-)Versicherung, die sich durch Anongs* Erzählung ziehen, finden sich auch in anderer Form. Sie beziehen sich zum einen auf die Planung der eigenen Bildungsschritte, zum anderen auch auf die Sicherheit der Finanzierung des Studiums. Anongs* Eltern ermöglichen Bildung und unterstützen sie auch im weiteren Verlauf. Grundlage für diesen weiteren Verlauf – Ausbildung, Hochschule – bildet aber ihre ›eigene Kalkulation‹: Mit Naturwissenschaften seien die Chancen auf dem Arbeitsmarkt insgesamt besser und vor allem diverser (INT8 Z89–93).

Mit der Wahl des Schwerpunkts Naturwissenschaften erweitert sich einerseits der Möglichkeitsraum (»*bessere Chancen*«). Andererseits verschließt sich dieser für Anong* ebenso, weil sie zunächst eine Ausbildung einschlägt. Die Wahl ist aber ihren eigenen Präferenzen geschuldet: An anderer Stelle erklärt sie, dass ihr der Bereich Naturwissenschaften auch mehr läge als Sprachen. Auf die Frage, wie die Ausbildung war, antwortet sie mit einer Begründung ihrer individuellen Wahl anhand struktureller Kriterien, die sich vor allem auf die zeitliche Dimension (zwei Jahre Ausbildung vs. vier Jahre Studium) beziehen.

---

67 Diese Sicherheit basiert hier auf der Geschlechtertrennung und damit einhergehenden heteronormativen Annahmen. Letzteres unterstreicht sie bspw. dadurch, dass Jungen und Mädchen zwar gemeinsam privat lernen können, Jungen aber zu einer bestimmten Uhrzeit den Raum zu verlassen haben, während die Mädchen auf engem Raum die Nacht miteinander verbringen können. Bei Anong* wird nur implizit deutlich, was die Sicherheit durch Geschlechtertrennung auszeichnet, während Fina* (Kapitel 6.1) ganz klar die Geschlechtertrennung in der Bildung, die sie während der Schulzeit erfährt, auf das Negativszenario der ›verfrühten Schwangerschaft‹ bezieht.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

I: und wie war die Ausbildung dann?
B: ja, ä:h (1) weil ich äh erst mal direkt nach mein Highschool äh diese Ausbildung gemacht hast äh äh Rechnungswesen da dachte ich wenn ich nächste vier Jahre mein Bachelor nicht schaffe […] das bedeutet habe ich nur Highschool Abschluss und ***lieber*** *probiere ich erst mal eine* ***Ausbildung*** *zu machen dauert nur zwei* ***Jahre*** *und man lernt ganze Basic äh mit Rechnungswesen alles was man braucht, weil ich wollt sowieso äh mit mein äh* ***Bachelor*** *mit Rechnungswesen und Controlling Schwerpunkt machen (1) und dann nach zwei Jahre zumindest hab ich eine Ausbildung Abschluss (2) das heißt wenn etwas passiert, wenn ich gehe einfach weiter nach äh zu Uni noch zwei Jahre und dann höre ich auf dann habe ich zumindest meine Ausbildung Abschluss, […] und dann kann man immer noch überall in eine Büro arbeitest, okay man verdient weniger als jemand der Uni Abschluss hat aber zumindest man hat diese* ***Zertifikat*** *(1) was man braucht um eine Arbeitsplatz zu finden, […] ein bisschen ähm praktische Erfahrung, weil wenn man einfach direkt an der Uni geht dann lernt man bisschen äh ist mehr* ***Theorie****, bei uns ist Pflicht nur sechs Monate muss man […]* ***Praktikum*** *machen//I: ja//aber äh wenn man eine* ***Ausbildung*** *macht das heißt man macht immer jedes Semester, das heißt ein Tag müssen wir immer, in eine Betrieb (1) Praxis arbeiten//I: mh//und man lernt bisschen mehr, man hat bisschen mehr Erfahrung oder so, ist besser dass man einfach direkt an der U=Uni gehen, ja deswegen hab ich einfach gesagt ja im Sicherheit erst mal probiert diese Zertifikat//I: mh//wenn etwas Schlimmes passiert dann zumindest habe ich äh nicht nur mein Highschool Abschluss habe sondern habe ich auch noch äh diese Ausbildung dass ich später auch noch etwas anfangen kann* (INT8 Z411–445)

Die Ausbildung erscheint als ein sicherer Weg, denn auch »*wenn etwas passiert*«, hat sie immer noch ihren Beruf. Was passieren kann, bleibt vage. Denkbar sind hier alle möglichen Szenarien, die zu einem frühzeitigen Abbruch eines längeren Studiums führen können: z. B. Reformen des Bildungswesens, die Zertifikaten und Bildungsabschnitten neue Plätze zuweisen; oder eben fehlende finanzielle Rücklagen, die einen Hochschulbesuch in vielerlei Hinsicht erschweren. Mit einer Ausbildung könne sie ›immer noch und überall in einem Büro arbeiten‹, was auch die Möglichkeit eröffnet, selbst für ihren Lebensunterhalt aufzukommen – unabhängig davon, ob sie später noch einen Bachelor erlangt. Wichtig erscheinen erstens der Praxisbezug und zweitens der Erwerb von Zertifikaten in einer selbstgewählten, aber dennoch aufeinander aufbauenden Schrittfolge. Anong* schafft sich parallel zu der finanziellen Absicherung durch die Eltern ein eigenes Sicherheitsnetz, und das gerade auch, weil es an anderen Instanzen fehlt.

B: […] wenn du kein Geld hast kannst du nicht direkt zu Arbeitsamt, wir haben nicht, wir haben auch Arbeitsamt aber (1) diese Unterstützung pro Monat haben wir nicht, sondern ist es nur einfach Verwandte oder Eltern, oder man muss einfach für sich selber kämpfen, aber die meisten sind lei- in mit ***Verwandte****//I: mh//ja in eine Gruppe und du versuchst immer am besten aus diese Gruppe zu helfen oder so, ja*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

I: mh, wie war das bei dir?
B: bei mir zum Glück meine Eltern war ziemlich fleißig ja ((lacht)) da=dass sie bisschen für, sie versucht immer s- viel Arbeit und dann damit einfach […] wie ich vorher gesagt habe, damit die Kinder nicht so viel arbeiten müssen (INT8 Z483–495)

Für Anong* entfaltet sich die Sicherheitsabwägung aber vor allem in einem spezifischen Spannungsverhältnis zwischen einer sukzessiven Annäherung an fachliche Inhalte über Einschätzungen subjektiver Fähigkeiten einerseits und dem Anliegen, dem Vertrauensvorschuss ihrer Familie in angemessener Weise nachzukommen, andererseits. Angesichts fehlender staatlicher oder anderer Sicherungssysteme konstituiert sich Bildung nicht als individuelles Prinzip, sondern als etwas, das in Anongs* Fall durch die Elterngeneration gewährleistet wird. Es zeigt sich ein *Planungsimperativ* (vgl. z.B. Schimank 2015), der befolgt wird – »*ihre Kinder sollte einfach Hochschulabschluss haben*« (Z214f.) – und der auf der Annahme gründet, dass »*die Kinder nicht so viel arbeiten [müssen]*«, wenn sie eine höhere Bildung haben.[68]

Ihre Ausbildung im Bereich Rechnungswesen schließt Anong* binnen zwei Jahren ab. Das Studium erscheint im weiteren Verlauf ihrer Erzählung als eigenständige Bildungsphase, die sich aber kaum von der Schulzeit unterscheidet. Anong* erzählt lange über technische Aspekte ihres Studiums in Thailand, das insgesamt »*nicht zu kompliziert*« (Z1040) war: u.a. dass Prüfungen so oft wie nötig abgelegt werden konnten. Die Hochschule wird darüber hinaus als Dreh- und Angelpunkt für das Knüpfen von Kontakten (»*Vitamin B*«, Z1027) beschrieben, die die wesentlichere Zäsur – den Eintritt in das ›Erwachsenenleben‹ – vereinfachen.

Arbeitsroutinen als Stagnation

Im Anschluss an ihr Studium steigt Anong* in eine große Firma ein und arbeitet dort in der Buchhaltung. Sie wird einige Monate eingearbeitet und übernimmt dann immer mehr Aufgaben, die zwar mit der Zeit differenzierter werden, aber sich von ihren Abläufen her kaum verändern. Anong* rahmt die erlangte Routine, wie oben bereits angeführt, als ›langweilig‹.

I: kannst du dazu noch ein bisschen was erzählen?
B: […]nach z- zwei Jahre ist immer die gleiche […] Buchhaltung […] immer die gleiche Rechnung kommt von X Filialen ist jeden Tag immer die gleiche Montag bis Freitag//I:

68 »Die Kinder sollen es mal besser haben«, ist auch in Deutschland ein gängiges Motiv, das insbesondere mit dem Bildungsaufstieg der Nachkriegsgeneration in Verbindung gebracht wird und das sich ebenso in Befunden der Migrationsforschung wiederfindet. Dass dieses Moment konstitutiv für die Mehrheit im Sample ist, wird am Ende noch einmal aufgegriffen. Anong* ist jedoch die Einzige, die es so klar im Hinblick auf ihre eigene generationale Stellung benennt. Hier realisiert sich ein Optimismus der Eltern, der auf neue Durchlässigkeiten im Bildungs- und Berufssystem verweist und der von Anong* nicht nur wiedergegeben, sondern auch eingelöst wird.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> *hm//und (1) man sieht macht einfach man geht zu Arbeit dann schaltet man einfach erst mal Computer an und dann sieht man okay jetzt muss einfach drucken siehst ganze Rechnung einfach wie Routine Aufgabe, man weiß genau wie w- wie ich das mache ist immer die gleiche ist immer und dann irgendwann diese Veränderung (1) ist einfach nicht da, es gibt nicht etwas Neue, es gibt immer (1) die gleiche Tätigkeit* (INT8 Z1315–1328)

Anong* unterhält in dieser Zeit Kontakt zu einer anderen Kollegin, die sie aber nie trifft, da sie an einem anderen Standort arbeitet. Andere Personen dieser Arbeitsstelle tauchen in der Erzählung kaum auf. Wieder dominieren Ausführungen darüber, wie man sich der Form nach anderen zuzuwenden habe. Diese Form erscheint als eine Verlängerung der Organisation der Schule, wenngleich sie in Anongs* Wahrnehmung weniger durch das Autoritätsgefälle geprägt ist. Der Aspekt der Kooperation überwiegt hier. Es scheint trotzdem, als sei die Erzählende gänzlich allein mit sich und ihren Arbeitsmitteln, die eine Struktur vorgeben. Die repetitive Arbeit empfindet sie insbesondere nach Schule, Ausbildung und Studium als eher ermüdend und auch angesichts ihres jungen Alters – sie ist zu dem Zeitpunkt Mitte/Ende zwanzig – als wenig zukunftsweisend. Die ›Veränderung, die nicht da ist‹, wirkt wie ein Wunsch, der sich nur dann realisieren lässt, wenn sie den Arbeitsbereich verlässt. In der gleichen Zeit kommt sie mit ihrem in Deutschland lebenden Partner, der aus beruflichen Gründen in Thailand war, zusammen.

Migrationsmotiv, Gatekeeping und die Grenze der Globalisierung

Das Migrationsmotiv wird von Anong* direkt zu Anfang der Einstiegserzählung aufgegriffen. Eingeleitet wird die Passage, die sich in vier zeitliche Abschnitte einteilen lässt, durch die Aufforderung einer Freundin:

> *die sagt **komm** lassen wir einfach etwas **Neues** machen, und dann haben wir einfach jede Woche Sprache gelernt und ja (1) und irgendwann (1) habe ich meinen Mann kennengelernt und dann ja (ich sage ja?) gehe ich erst mal nach **Deutschland**, vielleicht kann ich hier mit mein Studium und so weiter (1) arbeiten oder (1) steht eine Möglichkeit dass ich noch mal hier in Deutschland studiere, das war so früher, aber mein Mann sagte es gibt keine Möglichkeit dass du hier in Deutschland arbeiten du musst erst mal deine Studium hier noch mal machen oder als Ausbildung, weil in Deutschland wir haben ziemlich andere Konzept als bei uns in Asien, zuerst dachte ich nee weil das ist Buchhaltung sind überall gleich, wir haben äh nach ähm USA Standard* (INT8 Z45–56)

Der erste Abschnitt verweist auf einen Wunsch nach Veränderung, die weder durch ihre berufliche Tätigkeit noch Stellung in Aussicht ist. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass sie zunächst ihren späteren Ehemann kennenlernt, hier der zweite Abschnitt, und Anong* daraufhin eine Freundin zum gemeinsamen Besuch des Deutschkurses ermuntert. In der thematischen Trennung des Veränderungsanspruchs und des Kennenlernens ihres Partners wird gleichsam ihr *Präsentations-*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

interesse deutlich: Sie möchte Migration nicht ›aus Liebe‹[69] begründen, sondern als autonome Entscheidung, die aus ihr allein heraus erwächst. Der dritte Abschnitt wird eingeleitet durch die aktiv formulierte Bestrebung, »*erst mal*« nach Deutschland zu gehen und »*vielleicht*« dort zu arbeiten oder »*noch mal hier in Deutschland zu studieren*«. Letzteres bildet eine nachträgliche Vervielfältigung von Arbeits- und Bildungsoptionen bei gleichzeitiger Sicherheitsabwägung.

Der vierte Abschnitt lässt sich durch die zeitlich gefasste Zäsur bestimmen: »*das war früher so*«. Anders als ›damals‹ ist nun nicht mehr der eigene Wunsch nach Veränderung bestimmend, sondern die Eingrenzung des bildungs- und berufsbezogenen Möglichkeitsraums sowie seiner Bedingungen: Um in Deutschland zu arbeiten, müsse sie erst einmal ein Studium oder eine Ausbildung in Deutschland absolvieren. Ihr Partner übernimmt die Rolle des ersten *Gatekeepers*, dessen Annahme, dass Anongs* Studium nicht zu den Inhalten ›hier‹ passt, in einem Beratungsgespräch an der Hochschule bestätigt wird.[70] Anong* geht in der Phase zwischen den beiden Gesprächen noch von der Kompatibilität der beiden nationalen Rechnungslegungsstandards aus und sucht Rat von institutioneller Seite, die aber die Passung von Kompetenz und Zertifikat ebenfalls verneint. Der Wunsch nach Veränderung und darüber hinaus auch Flexibilität wird hier erneut eingeengt auf eine Notwendigkeit – nämlich ein neues Zertifikat zu erlangen. Dass sie sich dabei nicht für eine Ausbildung entscheidet, hängt zum einen damit zusammen, dass sie bereits mit dem Hochschulkontext vertraut ist und eine reine Berufsausbildung wieder zu einer Verengung führen würde, zum anderen lässt sich vermuten, dass ihr der Zugang dazu in gewisser Weise verwehrt bleibt.

---

69 Dass sie dies tut, kann auf eine diskursiv hergeleitete Stellung zurückgeführt werden, die im globalen Ungleichheitsgefüge ›Heiratsmigrantinnen‹ einen besonderen Platz zuweist: »When marriage involves a bride from an economically poorer global location to marry a groom from a wealthier one, an economic approach assumes that the expected economic benefit and the opportunity for migration play a major part in the bride's decision.« (Suksomboon 2011:222) Die These der *paradoxical hypergamy* (vgl. Pananakhonsab 2016:33f.) zeigt demgegenüber auf, dass es für höher qualifizierte Frauen aus Ländern mit geringerem Lebensstandard durch die E-/Immigration zu Effekten der Abwärtsmobilität kommt. Dies nehmen sie, der Forschung zufolge, indirekt angesichts der problematisierten Stellung gutausgebildeter Frauen auf dem Heiratsmarkt in Kauf (vgl. ebd.). Tatsächlich lässt sich aufgrund des Interviewzuschnitts nicht letztendlich klären, wie und ob Anong* in Thailand eine Beziehungsorientierung verfolgt hat, die schließlich nur mit einem Ausländer realisiert werden konnte. In der Darstellung geht es vielmehr um die bildungsbezogene Abwertungserfahrung selbst, die aus der eingebüßten beruflichen Stellung resultiert.

70 »Abschlüsse, für die die ZAB keine Zeugnisbewertung ausstellen kann: Alle Abschlüsse mit einer regulären Studiendauer von weniger als drei Jahren«. KMK (o.A.) »Thailand«, URL: https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/zeugnisbewertung/einzureichende-dokumente/thailand.html [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Erneute Studienaufnahme

Da für sie deutlich wurde, dass sie in Deutschland nicht einfach in ihrem Beruf arbeiten kann und weder die Ausbildung noch das Studium ›anerkannt‹ würde, entschließt sie sich zunächst für ein gänzlich anderes Studium. Die Wahl fällt auf den Bereich Ingenieurswissenschaften. Damit realisiert sie den Wunsch, etwas gänzlich Neues zu machen. Die Ausführungen dazu sind sehr knapp und werden von Anong* eher als eine Art undurchdachtes Intermezzo dargestellt. Ähnlich wie Hasim* (vgl. Kapitel 6.2.2) bricht sie es alsbald ab. Während Hasim* jedoch strukturelle Schwierigkeiten für den Abbruch des Studiums verantwortlich machte, benennt Anong* hingegen ihren eigenen (mangelnden) Wissensbestand als Hürde: »*das war ziemlich schwer für mich, weil i=ich fehlt diese Grundwissen, was man braucht, und dann habe ich einfach ähm auf BWL gewechselt*« (Z1522–1524).

Anong* vergegenwärtigt sich eigene Grenzen von Fähigkeiten, knüpft an das bestehende Wissensrepertoire an und wechselt zudem von der Universität zur Fachhochschule. Wie »*einfach*« sich das gestaltet hat, ist nicht bekannt – denkbar ist jedoch ein ähnlicher Zugang, wie er sich bei Hasim* findet. Und auch die Hochschulform wird nicht von ihr thematisiert. Dennoch reißt sie einige Eckpunkte an, die zu den zuvor formulierten Bedürfnissen nach Sicherheit und Kontakt passen: Kommiliton:innen seien weniger anonym und die Dozent:innen aufgeschlossener.

Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Anong* mit außerordentlicher Prüfungsangst zu kämpfen hat. Der Druck verstärkt sich dadurch, dass sie zweimal eine Prüfung nicht besteht und beim dritten Versuch der Ausschluss vom Studiengang droht: »*[Dann] dritte Versuch ja (1) und man konnte nicht konzentrieren, man hat Angst das einfach jetzt vorbei ist, wenn man diese Prüfung nicht schafft*« (Z1761f.). Sie besteht die Prüfung, aber die Angst bleibt weiter gegenwärtig. Sie begleitet sie auch beim Verfassen von Hausarbeiten, wobei sie passende Hilfestellungen durch eine Dozentin findet, auf die sie auch bei der Fertigstellung der Abschlussarbeit bauen kann.

Defizitadressierung und die Verweigerung von Verschiedenheit

Das positive Beispiel der unterstützenden Dozentin heißt jedoch nicht, dass Anong* nur gute Erfahrungen in Lernsituationen oder mit Lehrenden in Deutschland macht. Um die ambivalenten Wirkungen zu erfassen, lohnt daher ein Blick auf eine Erfahrung, die sich nicht genau datieren lässt, die aber wahrscheinlich bereits vor der Studienaufnahme liegt und bis in die Gegenwart hineinwirkt. Die Vermutung ist, dass sie mit dem ausbleibenden Zugang zum Arbeitsmarkt nach wie vor mit Defizitadressierungen konfrontiert ist und sie ›Lernende‹ bleibt – eine Rolle, die sie in Teilen annimmt, in Teilen aber auch ablehnt. Der Leidensdruck, der ausgehend von dieser Situation entsteht, ist noch acht Jahre nach ihrer Ankunft in Deutschland so enorm groß, dass sie auf die Frage nach der ersten Zeit in

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Deutschland mit ihrem Erleben des ersten Deutschkurses antwortet. Die folgende Passage bezieht sie auf die Adressierung auf sie als ›Asiatin‹ bzw. ›asiatische Lernende‹,[71] mit der sie in Lernsituationen immer wieder konfrontiert ist. Demnach würde damit die Unterstellung einhergehen, dass sie ›zurückhaltend‹ ist und nicht ›spontan‹:

> *jeder sagt/ja aber Sie müssen etwas sagen hier in Deutschland, Sie müssen nicht immer zurückhalten (1) da muss einfach sagen was gefällt was nicht und muss sofort ja oder nein sagen \bei uns wie ich vorher gesagt hast, wir können nicht sofort ja oder nein, na-* ***ja*** *kann man immer sagen aber* ***nein*** *(2) bei uns ist nein das ist unhöflich, müssen wir einfach nein, aber kommt diese Aber-Begründung, und schon (2) es manche Mal (1) ist bisschen problematisch wenn man mit andere Person redet und wenn ich=ich kann nicht sofort nein sagen ich sage/ja aber* \(INT8 Z1583–1591)

In dieser Darstellung erhält die Erzählende nicht nur eine Lektion der deutschen Sprache, sondern auch des ›richtigen Verhaltens‹. Anongs* *Präsentationsinteresse* gilt hier weniger einer Annahme von ›Kritik‹ als einem Beharren auf *Akzeptanz*. Der zuvor thematisierte ›erlernte‹ Aspekt, dass Korrekturen zeitlich versetzt in einem geschützten Raum einzubringen sind, wird mit dem Verweis auf die Unmittelbarkeit (»*sofort*«) erschüttert. Hier zeichnen sich Kontinuitäten in Anongs* Selbstwahrnehmung ab, die mit einer Veränderung von außen einhergehen. Auch wenn sie an anderer Stelle anführt, dass sie hoffe, dass sich ›die Situation in Thailand‹ bald verändere, so scheint doch der Wunsch nach Veränderung dann eher ein von außen an sie herangetragener zu sein. In der Kurssituation macht sie zudem die Erfahrung, dass Zurückhaltung nicht belohnt wird. Der daraus resultierende Druck hat für sie nicht den Effekt, dass sie tatsächlich ›richtiges Verhalten‹ lernt, sondern merkt, dass sie davon abweicht und dies, evoziert durch eine Adressierung der ›Andersartigkeit‹, auch in Zukunft tun wird. An anderer Stelle benennt sie dies als Problem in der Arbeitswelt.

> *weil wenn man unterschiedlich/okay wenn jemand direkt kommt von dem Land aber wenn man in zwei Länder lebt und dann sieht man einfach unterschiedlich was man (1) was man hier in Deutschland ist normal und was bei uns ist nicht normal* (INT8 Z742–745)

71 Der Begriff ›asian learners‹ wird in mannigfaltigen Publikationen verwendet. Verknüpft wird dieses Stereotyp insbesondere mit Auswendiglernen, Gruppenbildung und Autoritätshörigkeit. Zudem wird es pauschal auf Schüler:innen vieler asiatischer Länder übertragen. Dies trifft auch in Anongs* Situation zu: Sie sitzt, ihrer Erzählung nach, in dem Deutschkurs neben einer japanischen Mitlernenden. Daher ist davon auszugehen, dass die Lehrerin diese undifferenziert als Gruppe adressiert.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Die Gleichzeitigkeit und Anerkennung von verschiedenen Verhaltensweisen kann in ihrer Argumentation durch Austausch hergestellt werden. Dass Anong* immer wieder auf die Unterschiede rekurriert, lässt sich auf die Erfahrung der Verweigerung unterschiedlicher Herangehensweisen zurückführen. Auch in dem Deutschkurs wird nur eine bestimmte Art der Beteiligung honoriert, die zugleich Teilhabe ermöglichen soll. Den wechselseitigen Ausschluss legitimiert Anong* mit der Bezugnahme auf eine Essenz (›wir/ich sind/bin anders‹), deren Kritik sie bereits zum Teil verinnerlicht hat, aber nicht umsetzen kann. Dass diese nicht unbedingt zutrifft, verdeutlichen nicht nur ihre kritische Nachfrage bezüglich des Projekts, das Hinzuziehen von Beratung und Unterstützung sowie der nachfolgende Abschnitt, der aufzeigt, dass das Problem woanders liegt.

Ihre Aussagen lassen sich dahingehend deuten, dass trotz der Vielfalt der Herkunftsländer in den Sprachkursen für Verschiedenheit nur bedingt Platz ist. Anong* berichtet von ähnlichen Erfahrungen an der Hochschule wie Jure* und Hasim*. ›Deutsche Studierende‹ »*sagten immer ja ausländische Student,/sie haben sowieso keine Ahnung sowieso verstehen sie nicht*\« (Z1704).[72] Die mehr oder weniger offenkundige Abwertung führt im weiteren Verlauf dazu, umso mehr demonstrieren zu wollen, dass es eine Lern- und Veränderungsbereitschaft gibt. Gleichzeitig hemmt die Abwertung, die Anong* auch in dem diversen Setting der Hochschule erfahren hat. Für sie, aber auch für andere Teilnehmende des Brückenkurses, die keine Hochschule in Deutschland besucht haben, gestalten sich die Erfahrungen ähnlich: Sie wissen gar nicht mehr, wie denn nun z.B. eine ›richtige Bewerbung‹ aussieht (vgl. Tatjana*) oder was ›richtiges Verhalten‹ heißt. Das Fehlen von Feedbacks seitens potenzieller Arbeitgeber:innen wird zu einem Verhängnis, das in dem Brückenkurs teilweise aufgefangen wird. Anong* hingegen hat in ihrer Darstellung gleich mehrere Feedbacks erhalten, die immer auf das Gleiche hinauslaufen: Sie müsse ihre »*Deutschkenntnisse noch verbessern*« (Z1896). Wer aber genau dieses Feedback gibt, ist unklar. Aus genau der Situation der anschließenden Arbeitslosigkeit heraus entscheidet sie sich, zwei Jahre nach dem Abschluss an der Fachhochschule, für den Besuch des Brückenkurses, bei dem sie sowohl bereits Erlerntes wiederholt als auch sich selbst präsentieren übt. Interessanterweise führt sie jedoch beiläufig an, dass diese Selbstpräsentation nicht nur auf dem freien Arbeitsmarkt helfen soll, sondern möglicherweise auch

72 Dass ›keine Ahnung‹ haben auch drastischer ausgedrückt werden kann, verdeutlicht eine andere ehemalige Teilnehmerin dieses Kurses (INT9) rückblickend in Bezug auf ihr aufbauendes Studium in Deutschland: In der Wahrnehmung ›deutscher Studierender‹, auch derjenigen mit Mobilitätserfahrung, sei das Label ›ausländische Studierende‹ gleichbedeutend mit ›dumm‹.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

im Umgang mit staatlichen Arbeitsmarktakteur:innen, die ihr zufolge nicht immer die Zeit haben, sich mit Bewerbungsunterlagen genauer auseinanderzusetzen.[73]

Abwertung eines ›deutschen‹ Abschlusses und unsichtbare Arbeit

Wie bereits angeführt, hat Anong* sich nicht dazu entschieden, ihren ›thailändischen Abschluss‹, der von der ZAB nicht positiv geprüft worden wäre, in Deutschland auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren. Stattdessen optierte sie für einen ›deutschen Abschluss‹, der sie zwar nicht zur ›Bildungsinländerin‹ macht, von dem sie aber annahm, dass er ihr bessere Chancen in Aussicht stellen würde. Dass dem realiter nicht so ist, begründet sie mit der Bemängelung ihrer Sprachkenntnisse, die sie selbst bereits verinnerlicht hat.

> *B: ja, aber das steht auf dem Papier okay ich habe diese Probleme das/manche hast äh wegen diese Papier Anerkennung dass man Abschluss hat aber in Deutschland wird nicht apziert akzeptiert, aber ich habe diese Abschluss ((lacht)) aus Deutschland*
> *I: das wird nicht trotzdem nicht*
> *B: nein nein, i- äh mei- mein Abschuss hier in Deutschland akzeptiert, aber ich kann die Arbeit nicht finden […] wegen meine äh wegen meine Sprachkenntnisse […] und deswegen denkt man sich okay mache ich mein Deutschkenntnisse und dann meine Freundin sagt wieso machst du noch mal? ich sag ja ich habe keine Arbeit gefunden ich muss einfach mein Deutsch- du verstehst mich wenn ich Deutsch rede mit dir weil du kennst mich ziemlich lange* (INT8 Z2064–2077)

Anong* beschreibt mit der Diskrepanz zwischen »*auf dem Papier*« und »*Arbeit*« zunächst das Szenario der mangelnden Akzeptanz einer »*Anerkennung*«, die sie aber selbst nicht betrifft, da sie über einen »*Abschluss aus Deutschland*« verfügt. Sie rekurriert damit unmittelbar auf eine andere Konstellation, die auf das gleiche hinausläuft: die Teilnahme am nächsten (Deutsch-)Kurs, die sie, qua Abschluss und Rückmeldung einer Freundin, eigentlich nicht nötig hat/haben sollte. Die Freundin, die ihr gut zuredet, bildet allerdings keine objektivierbare Referenz, da das ›Verstehen‹ aus Anongs* Sicht insbesondere auf den intensiven Kontakt zurückzuführen sei.

Ähnlich wie schon Tatjana* verteidigt Anong* hier Grenzen – wenn auch nicht eindeutig gegenüber einer Instanz wie der Beraterin der Agentur für Arbeit. Das erfolgreich absolvierte Fachhochschulstudium und etliche Deutschkurse, die sie

73 Die Frage, *für wen* die Befragten eigentlich *was* lernen bzw. üben, wird am Ende noch einmal aufgegriffen. Bei Anong* handelt es sich lediglich um einen kleinen Hinweis, der nicht direkt darauf hinausläuft, dass sie für das Jobcenter ein Bild von sich als effizient, sprachlich sicher und gleichzeitig souverän zeichnen muss. Die internalisierte Anforderung, sich gegenüber arbeits- und bildungsvermittelnden Instanzen zu präsentieren, wurde und wird aber auch in anderen Fällen deutlich (vgl. Tatjana*, INT6 und 7).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

besucht hat, haben jedoch auch keinen objektiven Wert. So bleibt ihr nur, es weiter zu versuchen und an sich zu arbeiten. Diese Anforderung ist ausgeprägt, weil ihre Position als Ehepartnerin ohne Leistungsanspruch außerhalb des Systems der Beratung angesiedelt ist:

> *es gibt viele Leute dass die äh auch äh Hochschulabschluss haben?//I: mh//aber ist nicht äh bekommt kein Geld über Jobcenter, vielleicht kann jemand arbeitet oder so bestimmt äh die ich kenne//I: mh//und trotzdem muss man selber für ganze Information bekommen// I: ja//obwohl man arbeitssuchend gemeldet hast, aber* ***trotzdem*** *(1) diese Information ist nicht da und dann wir sagt wieso? warum haben sie nicht?* (INT8 Z2115–2125)

Bei der Beratung erfährt Anong* keine Unterstützung, sondern eher die Adressierung weiterer Anforderungen, die sie mit der *Arbeit an sich (selbst)* konfrontiert. Der Gang zur Arbeitsagentur verursacht nur mehr (unsichtbare) Arbeit (»*Informationen bekommen*«), die nicht auf spezifische, möglicherweise erschwerte Übersetzungsleistungen zurückzuführen ist, sondern auf Unkenntnis von Arbeitsmarktakteur:innen. Für nicht reglementierte Bereiche gibt es zudem keine Verzahnung von verschiedenen Instanzen, die an der Herstellung juristischer ›Anerkennung‹ beteiligt sind. Mit dem Besuch des Brückenkurses kämpft Anong* gegen diese strukturellen Defizite an, auch wenn sie streng genommen mit ihrem ›deutschen Abschluss‹ nicht mehr zur Zielgruppe gehört. Gleichzeitig kommt sie damit aber einer Aufforderung nach: Die Adressierung ›ausländische Absolventin mit ungenügenden Deutschkenntnissen‹ liegt wie ein Filter über ihrer Bildungsbiografie.

Anong* wünscht sich zum Zeitpunkt des Interviews, dass sie eine Anstellung in dem von ihr studierten Bereich findet, dass sie »*spontan reagieren kann*« (Z2062) und mehr Informationen von offiziellen Stellen auf einen Blick bekommt. Was dieses ›spontan‹ heißt, erschließt sich aus der Erfahrung im Deutschunterricht: Es handelt sich um eine Reaktionsanforderung, von der sie denkt, ihr (noch immer) nicht gerecht zu werden. Das Lernen und die Korrektur dessen, was sie bisher ›falsch gemacht‹ hat, bleiben zumindest in dieser Phase ihre ständigen Begleiter.

6.3.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit (Nicht-)Zugehörigkeit

Der Brückenkurs adressiert Bildungsausländer:innen, die im Ausland ein Fach studiert haben, das in Deutschland beruflich gesehen dem nicht reglementierten, akademischen Bereich zugeordnet wird. Damit dient die freiwillige Teilnahme dem Einstieg in den Arbeitsmarkt in einem prinzipiell eher durch Informalität geprägten Bereich. Die Wirtschaftswissenschaftler:innen des Kurses kommen aus mannigfaltigen Ländern inner- und außerhalb der EU und einige könnten, theoretisch, auf Grundlage der Lissabon-Konvention direkt auf dem deutschen Arbeitsmarkt konkurrieren. Da sie de facto als ausländisch Qualifizierte weniger Chancen haben, arbeiten sie mit dem Kursbesuch auch inhaltlich gegen die Abwertung ih-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

res Abschlusses an. Im Kurs werden den Teilnehmenden vornehmlich Grundlagen des Wissens des anvisierten Arbeitsbereichs vermittelt. Praktisch können sie dieses aber nicht erproben, da sie keinen Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber:innen haben und der Zugang zu Praktika durch die Mindestlohnregelung zusätzlich erschwert ist. Trotzdem bildet der Kurs eine Art Anerkennungsressource, die es den Frauen ermöglicht, weiter an ihrer bereits erlangten Qualifikation festhalten zu können. Das Lernen in einem nonformalen Angebot gestaltet sich als *Re-Qualifizierung*, da das Zertifikat zusätzlich aktiv von den Teilnehmenden mit Sinn gefüllt werden muss. Dass dieser Strategie bereits vielfältige andere Orientierungen vorausgingen, zeigt sich in der Rekonstruktion der Bildungsverläufe.

Tatjanas* initiales Migrationsmotiv lässt sich als ein Streben nach Verbesserung einer weiter gefassten Lage umreißen. Die abweisende Grundhaltung geht dabei insbesondere auf Erfahrungen der Zugehörigkeitsverwehrung zurück. Diese Erfahrung hat sehr konkrete, wiederkehrende Konsequenzen für ihre Bildungsentscheidungen: Sie verlässt die Schule zugunsten einer Ausbildung in einem Bereich, mit dem sie sich nicht identifiziert. Mit diesen Bildungsentscheidungen überwindet sie jedoch auch Grenzen, und so erscheint das Studium, das sie am Ende abschließt, nicht selbstverständlich. Eine *Arbeitsmigrantin* im prekarisierten Bereich will sie umso mehr nicht bleiben. Daher mündet ihr Weg zwangsläufig immer wieder in Bildung.

Anong* hat in Thailand bereits früh auf ihre Fähigkeiten bei gleichzeitiger Sicherheitsabwägung gebaut. Aktiv stellt sie sich gegen die Reduktion auf eine *partnerschaftliche Orientierung* und betont die Arbeits- und Bildungsorientierung. In Deutschland jedoch gerät diese angesichts von Zuschreibungen in den Hintergrund: Sie wird wieder zu einer Lernenden und besucht abermals eine Hochschule, um gegen antizipierte und attestierte Defizite anzugehen. Dass sie als ›deutsche Studienabsolventin‹ in einem Kurs für ›ausländisch Qualifizierte‹ sitzt, lässt auf erhebliche Kontinuitäten der Abwertungen von nicht deutschen Bildungsverläufen schließen. Bei Anong* äußern sie sich zusätzlich in rassifizierten Diskriminierungserfahrungen, bei denen Ethnizität und Lernen eine unheimliche Allianz bilden.

Anong* und Tatjana* haben darüber hinaus Erfahrungen mit staatlichen Arbeitsmarktakteur:innen. Die Teilnahme an Deutschkursen und auch die Teilnahme am Brückenkurs dienen dazu, sich gegenüber den Berater:innen behaupten und artikulieren zu können. Dabei werden strukturelle Defizite der Arbeitsvermittlung deutlich: Anong* ist als Ehepartnerin in einem Haushalt mit dem Einkommen ihres Mannes nicht sichtbar und muss selbst aktiv Angebote und Hilfsstrukturen aufsuchen.

Anong* und Tatjana* haben kontinuierlich und unter dem Vorzeichen eines Aufstiegsversprechens formal aufbauende Qualifikationen verfolgt, die in Deutschland keine eigene Bewertung im Sinne einer ›Anerkennung‹ erfordern. Zugehörig-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

keit und Nicht-Zugehörigkeit liegen hier dicht beieinander: Das Zertifikat schafft die Grundlage, als qualifizierte Wirtschaftswissenschaftlerin adressiert werden zu können; um Wirtschaftswissenschaftlerinnen zu *sein*, bräuchten sie aber eine qualifikationsadäquate Anstellung. Mit der Teilnahme an dem Brückenkurs realisiert sich eine Norm, in einem wenig formalisierten Bereich Kompetenz zu reaktualisieren, ohne dabei zwangläufig einer fachlichen Neuorientierung folgen zu müssen. Eine Neuorientierung ist aber dennoch gefordert: Sie müssen ihre qualifikationsadäquate Arbeitsfähigkeit aktiv und abermals durch eine Bildungsteilnahme unter Beweis stellen, ohne dass das Kurszertifikat dabei einen objektivierbaren Wert hat.

6.4 Der Anerkennungslehrgang: Die Grenzen des Berufs

Der *Körper* im Sinne seiner sozialen und leiblichen Dimensionierung spielt für die Teilhabe in einer Gesellschaft eine ungemein wichtige Rolle.[74] Als eine zentrale Vergesellschaftungsinstanz wird er in Bezug auf Bildung und Arbeit zu einem Mittler der Positionszuweisung. Dabei spiegelt diese Vergesellschaftungsinstanz Modi der Veränderung wider, die sich mit der Re-Qualifizierung vollzieht. In diesem Kapitel geht es um die Perspektive einer heterogenen Berufsgruppe, deren zentrales Merkmal die ›Arbeit am Menschen‹ bzw. die ›Interaktion mit dem Körper‹ (vgl. Weishaupt 2006:87) ist: im Gesundheitssektor Lernende und Arbeitende. Im Zuge des Einsatzes ausländischer Zertifikate in diesem Bereich werden bewertende Prozesse sowohl relevant entlang der Bezeichnung (wer darf sich Krankenpfleger:in nennen?), der Art der institutionalisierten Wissensvermittlung (Studium oder Berufsschule?) als auch der Art der Tätigkeit selbst (was gehört zur Praxis einer:s Krankenpfleger:in?).

74 Dies mag selbstverständlich klingen. Folgt man einer theoretisch fundierten Phänomenologie, kann *Körper* mit all seinen Bezügen als ein Modus der Vergesellschaftung und grundlegendes Selbst- und Weltverhältnis verstanden werden (vgl. z.B. Lindemann 2017). Konkreter zu fassen wird der Begriff im Hinblick auf Arbeit: Gabriele Winker und Nina Degele (2010:52f.) definieren *Körper* als eine Strukturkategorie, die maßgeblich an der Verteilung von Produktions- und Reproduktionstätigkeiten mitwirkt. Gemeint sind z.B. differenzierende Implikationen wie Alter oder die Einordnung von Krankheit und Gesundheit. Hier unterliegt der Körper gesellschaftlichen Normierungen, die mit der Zuweisung von Ressourcen einhergehen und Ungleichheit produzieren. In Bourdieus praxeologischer Herangehensweise konstituiert sich der *Habitus* als »*Einverleibung* von Kultur« (Bourdieu 1979:199, kursiv i. O.) und »Körper gewordene soziale Ordnung« (Bourdieu 1987:740), die die unwillkürliche Integration der herangetragenen Norm und ihres Praktizierens meint.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Regulation durch Gesetze

Während, wie im letzten Kapitel deutlich wurde, die Arbeitsplatzsuche in einem nicht reglementierten akademischen Beruf stark an informelle individuelle Leistungen und undurchsichtige Normen gekoppelt und weniger durch ›harte Zertifikate‹ reguliert ist, sind letztere für reglementierte Berufe unabdinglich. Wann jedoch ein solches Zertifikat vorliegt, steht in Deutschland je nach Herkunftsland zur Disposition. Insofern stellt die Bildungsteilnahme zu Zwecken der ›Wiederherstellung des Zertifikats‹ für viele im Nicht-EU-Ausland Ausgebildete eine notwendige Leistung dar, um in Deutschland in einem bereits zuvor erlernten Beruf arbeiten zu können.

Im Gegensatz zum relativ breiten Feld der Gesundheitsberufe, das auch prinzipiell nicht reglementierte Tätigkeiten umfassen kann (wir erinnern uns an Paolas* Szene mit dem Praktikumsgeber, der sie lieber ungelernt einstellen wollte), sind die über 20 Heilberufe[75] gesetzlich verankert und bundesweit geschützt:

> Das heißt, dass die Berufsbezeichnung nur mit einer Approbation oder Berufserlaubnis geführt werden darf und ein Verstoß als Straftat oder Ordnungswidrigkeit geahndet wird. Approbation oder Berufserlaubnis werden auf Antrag erteilt, der unter anderem den Nachweis erfordert, dass die gesetzlich geregelte Ausbildung abgeleistet und die staatliche Prüfung bestanden wurde.[76]

Als Beispiele für gesetzliche Regelungen können für den Zeitraum der Durchführung der Forschung das Krankenpflegegesetz (KrPflG) und das Altenpflegegesetz (AltPflG) für Gesundheitsfachberufe angeführt werden. Seit 2020 wird die Ausbildung in einem neuen Pflegeberufegesetz[77] vereint. Heilberufe innerhalb der Europäischen Union, des EWR und der Schweiz werden automatisch anerkannt, sofern der Ausbildungsnachweis vor einem bestimmten Stichtag – in der Regel Beginn der Mitgliedschaft des Staates – erworben wurde (vgl. Kapitel 3).

Pflegerische Drittstaatenqualifikationen, um die es in diesem Kapitel geht, werden nicht automatisch anerkannt, sondern können im Rahmen des BQFG unter Bezugnahme des KrPflG geprüft werden. Wenn ›wesentliche Unterschiede‹ festgestellt werden, können Inhaber:innen eine Kenntnisprüfung ablegen, die sich am Umfang der staatlichen Abschlussprüfung orientiert (vgl. Sommer 2015:182).

---

75 Nochmals kategorisiert werden sogenannte sektorale Berufe (Ärzt:innen, Zahnärzt:innen, Tierärzt:innen, Apotheker:innen, Krankenpfleger:innen, Hebammen und Architekt:innen).

76 BMG (17.02.2020) »Gesundheitsberufe«, URL: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/gesundheitswesen/gesundheitsberufe/gesundheitsberufe-allgemein.html [20.04.2020].

77 Vgl. BMG (06.12.2018) »Pflegeberufegesetz«, URL: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz.html [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Das Bildungsangebot

Der Anerkennungslehrgang bereitet auf diese Kenntnisprüfung vor und kann über einen Weiterbildungsgutschein des Jobcenters oder der Agentur für Arbeit absolviert werden. Er richtet sich an Nicht-EU-Bürger:innen, deren Abschluss in Deutschland nicht automatisch ›anerkannt‹ ist, die aber über eine nachgewiesene Ausbildung in der Kranken-, Kinder- oder Altenpflege verfügen. Nachgewiesen heißt in diesem Fall, dass bereits alle anderen Schritte des Anerkennungsverfahrens (z.B. die Beratung und die Prüfung übersetzter Dokumente) unternommen wurden. Die Teilnehmer:innen erhalten bereits vor dem Anerkennungslehrgang eine ›teilweise Anerkennung‹, die weiter zu kompensieren ist:

> Bei reglementierten Berufen legt die zuständige Stelle eine Ausgleichsmaßnahme fest, mit der die wesentlichen Unterschiede ausgeglichen werden können. Möglich sind ein Anpassungslehrgang, die Eignungsprüfung oder die Kenntnisprüfung. Wenn die Antragstellenden die Ausgleichsmaßnahme erfolgreich abschließen, wird die Gleichwertigkeit der Berufsqualifikation festgestellt. Im Anschluss werden die weiteren Voraussetzungen für die Berufszulassung geprüft.[78]

Die Anpassungsqualifizierung – wie solch ein Lehrgang auch genannt wird – umfasst verschiedene Teile, die sprachlich wie fachlich auf das Ablegen des Examens vorbereiten. Zu den Inhalten gehören theoretische und praktische Module, die insgesamt über ein Jahr verteilt mit der Kenntnisprüfung abschließen (können) und somit zu einem Nachweis der staatlichen Anerkennung als Pflegekraft führen. Die Kursteilnehmerinnen – in diesem Jahrgang besuchten ausschließlich Frauen den Kurs – sind zum Zeitpunkt des Interviews erwerbslos, haben jedoch bereits den praktischen Teil des Lehrgangs in Form eines mehrwöchigen Praktikums in Einrichtungen absolviert.

Adressierung von weiblichen Pflegefachkräften aus Drittstaaten

Im Folgenden werden die Kursteilnehmerinnen nicht nur als ›Pflegefachkräfte‹ oder, gesetzeskonform, ›Kranken- und Gesundheitspflegerinnen‹ bezeichnet, sondern auch als ›Krankenschwestern‹, da es sich dabei um eine meist selbstgewählte und nach wie vor gängige, alltagssprachliche Bezeichnung handelt, wenngleich diese als veraltet angesehen werden kann: Der Begriff ›Schwester‹, so auch die Landespflegekammer Rheinland-Pfalz, suggeriert eine falschverstandene Vertrautheit und historisch gewachsene Vergeschlechtlichung, die insbesondere mit Opferbereitschaft und Gehorsam verbunden wird.

78 Vgl. Anerkennung in Deutschland (19.02.2020) »Anerkennungsverfahren«, URL: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/pro/anerkennungsverfahren.php [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

> Pflegende, die ihr Examen vor der Novellierung des Krankenpflegegesetzes 2003 abgelegt haben, dürfen auch die früheren Bezeichnungen ›Krankenschwester‹ oder ›Kinderkrankenschwester‹ führen. Mit Inkrafttreten des Pflegeberufsreformgesetzes werden künftig die Bezeichnungen ›Pflegefachfrau‹ und ›Pflegefachmann‹ eingeführt.[79]

Der Anerkennungslehrgang ist für das eigene Verständnis des Berufs interessant, aber nicht die wichtigste Instanz, die dieses vermittelt. Vielmehr vollzieht sich in dem Kurs ein ›Umlernen‹, das neutral erscheint: ›Deutsche‹ Ausbildungsinhalte werden, praktisch wie theoretisch, vermittelt und ersetzen ›ausländische‹. In den weiter unten ausgeführten Fällen können sie dezidiert auch als Abwertung vorhandenen Wissens interpretiert werden. Die Annahme liegt nahe, dass dies mit einer vermeintlich späten Migration nach Deutschland und einer bereits ›ausgebildeten Identität‹ in einem medizinischen Fachberuf zu tun hat.

Für den Komplex ›Migration und Pflege‹ ist ein besonderer Wirkungszusammenhang zu berücksichtigen, der in Kapitel 6.1 ausführlicher behandelt wurde. Daher gilt auch hier:

> Der für die jeweilige Einrichtung spezifische Diskurs eines Krankenhauses, aber auch der öffentliche Diskurs über MigrantInnen in der weiteren Gesellschaft werden ganz wesentlichen Einfluss auf die Lebenserzählung einer Migrantin in der Pflege haben. (Rosenthal 2002:141)

Dieser Diskurs, so die Annahme, unterscheidet sich jedoch von den Pflegekräften in Ausbildung durch eine andere Einbettung: Alter, Art der Ausbildung, Berufserfahrung in speziellen Einrichtungen, Migrationsmotiv, ökonomischer Druck, Familienstand, aber auch Wohnsituation sind anders gelagert und tragen die Abgrenzung von einem deutschen Pflegeverständnis maßgeblich mit. Innerhalb erster Erfahrungen mit der Institution des Krankenhauses in Deutschland vollziehen sich biografisch eingebettete Grenzziehungen sowie -verwischungen *in situ*. Als Dimension dieser Grenzziehung können die Arbeit am Körper als relationaler Entität (vgl. Gugutzer 2012), die Überschreitung körperlicher Grenzen und deren Verweigerung gesehen werden. Diese Grenze wird bei den nachfolgend behandelten Fällen sowohl beruflich wie auch privat herausgefordert und trägt maßgeblich zum Verhältnis bei, das die beiden interviewten Frauen zu ihrem Beruf in Deutschland haben.

Kontinuitäten und Brüche von Karrieren und Status sowie vergeschlechtlichte Anforderungen im Kontext von Sorge (vgl. Kapitel 6.1) liegen in diesem Kapitel dicht beieinander. Hinzu kommen berufsspezifische Hierarchisierungsprozesse

79 Pflegekammer (11.12.2018) »Ist ›Schwester‹ eine geschützte Bezeichnung?«, URL: https://www.pflegemagazin-rlp.de/ist-schwester-eine-geschuetzte-bezeichnung [20.04.2020].

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

im Krankenhaus: zwischen Ärzt:innen und Pflegepersonal, aber auch innerhalb des Pflegepersonals selbst. Das Zusammenspiel dieser Hierarchien und der Migration ist umso komplexer. Minna-Kristiina Ruokonen-Engler zeichnet diese Komplexität ausgehend von den Erfahrungen finnischer Migrantinnen in Deutschland nach:

> Obwohl nun Tarja und Outi die gleiche Arbeit wie ihre Kolleginnen, die Gastarbeiterinnen, im Krankenhaus erledigten, wurden sie durch ihren Status als Finninnen und Praktikantinnen höher angesehen als die anderen Mädchen, die als Gastarbeiterinnen definiert wurden. Zugleich verdeutlicht dieses Beispiel, wie an der Konstituierung und Konstruktion von Migrantinsein unterschiedliche Achsen von Differenzen und Hierarchien wirksam werden. (Ruokonen-Engler 2012:60)

Hier wirken statusbezogene Ethnisierungsprozesse, die Positionen zuweisen, die maßgeblich durch die Kategorisierung der Migration bemessen sind. Das Krankenhaus als Kontext umfasst dabei mehr als die Summe seiner Personen.

Professionelle Grenzziehung und Grenzverwischung

In Deutschland wurden die Kranken-, Kinder- und Altenpflege ab dem Jahr 2020 als sogenannte generalistische Pflegeausbildung zusammengefasst. Bereits zuvor wurde innerhalb von anpassenden Kursen in der Selbstdarstellung ein umfänglicheres Bild der Pflegeausbildung vermittelt. Die Vereinheitlichung von Mitarbeiter:innen der anbietenden Bildungseinrichtungen wurde dabei kritisch betrachtet. Trotzdem stehen den meisten Teilnehmer:innen Tätigkeiten in Aussicht, die gemeinhin aus der Pflege – und im Speziellen der Altenpflege – bekannt sind. Diese beziehen sich auf ›Arbeit am Körper‹ (wenngleich sie nicht darauf beschränkt sind, wie Finas* Interaktion im Altenheim, Kapitel 6.1.2, verdeutlicht hat). Selbst unter Wahrung der Anerkennung der ausländischen Qualifikation werden Grenzen gesetzt, die sich zwangsläufig auf die Berufsbiografie und das jeweilige Selbstverständnis auswirken. Dreh- und Angelpunkt der professionellen Selbstbehauptung unter neuen Vorzeichen ist eher die Überschreitung des Körpers, wie die Teilnehmerinnen eindringlich anhand eigener Erfahrungen in dem Feld demonstrieren.

Die Abwertung des Berufs vollzieht sich damit von einer:m Träger:in eines zunächst klar umrissenen Berufs hin zur *Lernenden*. Diesen Aspekt teilen die ›Krankenschwestern‹ z.B. auch mit Ärzt:innen aus Drittstaaten. Anders als bei diesen werden jedoch der Umriss und die Grenzen des Berufs neu definiert. Die befragten Personen aus dem untersuchten Anerkennungslehrgang sind allesamt Krankenpflegerinnen – und keine Altenpflegerinnen. Mit der Migration nach Deutschland wird der Fokus der Teilnehmerinnen auf andere Bereiche verlagert, und damit, so die Argumentation, eben auch abgewertet. Die Stellung im Heimatland, ebenso die Prämissen, die Ausbildung sowie die nachfolgenden Positionen, die nicht selten durch Aufstieg gekennzeichnet waren, haben sich verändert und verändern sich weiter durch die Teilnahme am Anerkennungsverfahren, aber auch durch bio-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

grafische Ereignisse. Um diese Veränderungen nachvollziehen zu können, wird die gesamte Verlaufsgeschichte betrachtet und die Möglichkeiten zum Autonomieerhalt werden kontextualisiert. Bei der Untersuchung der beiden Fälle von Frau Miler* und Rafaela* wird besonders auf zwei Modi der Abgrenzung zu schauen sein: zum einen auf *hierarchische Positionierung*, zum anderen auf die Abgrenzung des Berufs durch *Tätigkeiten* in verschiedenen nationalstaatlich gefassten Kontexten.

Kontext des Kurses

Ähnlich wie schon bei den Pflegekräften in Ausbildung (Kapitel 6.1) und den Wirtschaftswissenschaftlerinnen (Kapitel 6.3) konnten die Teilnehmerinnen aus dem Kurs und mithilfe der Kursleitung für Interviews gewonnen werden. Allerdings wurde der Kurs nicht aufgesucht, sondern die Kontakte direkt über die Leitung vermittelt. Die Gewinnung von Interviewpartner:innen über die Kursleiterin ist dabei nicht ganz unproblematisch: Die Teilnehmerinnen nehmen zwar vordergründig freiwillig an dem Interview teil, jedoch ist unklar, wie den Frauen die Teilnahme als interessant vermittelt wurde. In einem Gespräch mit der Kursleiterin vor dem ersten Interview beschrieb jene, dass sich in diesem Durchgang die Teilnehmerinnen ›schwertäten‹, einige motivierter seien als andere und insgesamt Perspektiven fehlten. Was damit konkret gemeint ist, ist jedoch nicht klar. Die Unterschiede innerhalb der Gruppe seien eklatant, und so ergab sich für mich bereits im Vorhinein eine Art unfreiwilliger Vorab-Kategorisierung einiger Teilnehmerinnen, die zum damaligen Zeitpunkt zwischen 30 und 50 Jahren alt waren. Wohlgemerkt darf an dieser Stelle nicht unterstellt werden, dass die Kursleiterin sich allein auf fachliche Fähigkeiten bezog, sondern dass hier Motivationen moniert wurden, ›den Lernstoff‹ bewältigen zu können (oder wollen) und vorhandenes fachliches Wissen ins Deutsche zu übersetzen.

Für Teilnehmende anderer Bildungsangebote konnte rekonstruiert werden, dass ein spezifisches Präsentationsinteresse, aber auch eine praktische Problembewältigung (z.B. Deutsch üben) initial bei der Interviewteilnahme im Fokus standen. Die Notwendigkeit, sich selbst zu präsentieren, ist hier, anders als bei den Wirtschaftswissenschaftlerinnen, nicht im gleichen Maße gegeben: Die Teilnehmerinnen bewegen sich in einem spezifischen, reglementierten Feld, und nach der ›Anerkennung‹ haben sie gute Aussichten, eine qualifizierte Anstellung zu finden. Darüber hinaus absolvieren sie Praktika in ausgewählten Einrichtungen, sodass sie Kontakte zu potenziellen Arbeitgeber:innen knüpfen können.

Beim Anerkennungslehrgang kamen insgesamt sechs Interviews zustande. Im Nachhinein betrachtet könnte ein weiterer Grund für die Teilnahme am Interview eine Rolle gespielt haben: Das Interview bietet einen Rahmen, über Probleme sprechen zu können und auch dafür, Entscheidungen für einen ›späten Wiedereinstieg‹ zu legitimieren. Die Teilnehmerinnen leben zum Zeitpunkt des Interviews zum Teil

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

schon sehr lange in Deutschland, sie sind erwerbslos und in allen Fällen für die Kinderbetreuung und -erziehung zuständig. Eine Teilnehmerin hatte lange Zeit einen ungewissen Aufenthaltsstatus, was die Aufnahme einer Tätigkeit oder eines Bildungsgangs über viele Jahre hinweg verunmöglichte. Auch spielen Krankheiten und besondere Pflegebedürfnisse der Kinder bei manchen Frauen eine Rolle: In einem Fall entschied sich eine Teilnehmerin gegen die Anerkennung als Geburtshelferin in Deutschland, was sich auf die komplikationsreiche Geburt des eigenen Kindes in einer Klinik zurückführen lässt. Hinzu kommt bei einer anderen Teilnehmerin die Erfahrung der Degradierung: Zuvor hatte sie als Ausbilderin gearbeitet, in Deutschland, so ihr Eindruck, fange sie bei null an.

In den folgenden Beispielen im Ausland ausgebildeter Pflegefachkräfte mit Schwerpunkt Krankenpflege sind die biografischen Entscheidungen ganz besonders deutlich, da sie die Grenzen von Privatem, Aufenthaltsrechtlichem und Beruflichem verwischen lassen.

Auswahl der Fälle: Allgemeine Überlegungen

Es wurden zwei Interviews mit Teilnehmerinnen ausgewählt, die sich auf den ersten Blick stark ähneln: Beide Frauen haben langjährige Arbeitserfahrungen, gehen einer gut bezahlten sowie sicheren Tätigkeit nach, die sie aufgeben, als sie zu ›Heiratsmigrantinnen‹ werden, und bekommen jeweils ein Kind, das in Deutschland geboren wird. Den Aspekt der ›Heiratsmigration‹ teilen sie mit anderen Interviewpartnerinnen aus dieser Bildungsmaßnahme, aber auch mit einigen Wirtschaftswissenschaftlerinnen (vgl. Anong*, Kapitel 6.3.1). Dabei kann nicht pauschal angenommen werden, dass das ›Eingehen einer Ehe in einem fremden Land‹ (vgl. Herzberg/Igersky 2000:121) in diesen und anderen Fällen als Bruch anzusehen ist: So identifiziert Ruokonen-Engler (2012:201) bei einigen ihrer finnischen Interviewpartnerinnen eine Kontinuität der internationalen Orientierung über den biografischen Verlauf hinweg. Und Nadia Baghdadis Befunde in ihrer Studie zu migrierten muslimischen Frauen ›zwischen Karrieresprung und Ausschlusserfahrung‹ zeigen, dass nicht die Migration selbst zu einem ›Schock‹ – also zu einer Veränderung der Prozessstruktur (vgl. Schütze 1984) – führt, sondern, über den Statuswechsel hinaus, »die erlebte soziale und ökonomische Abwärtsmobilität« (Baghdadi 2012:252) erschüttert wird – es kumulieren Abwertungserfahrungen. ›Heiratsmigration‹, so Ahmet Toprak (2014:59), führt nicht zwangsläufig zu einer ›Verbesserung der sozialen Lage‹, in diesem Fall der Frauen.

›Heiratsmigrant:innen‹ mit spezifischen Problemlagen konfrontiert (vgl. Büttner/Stichs 2014). Als vom Arbeitsmarkt kaum berücksichtigte Gruppe wird ihnen oft ein verzögerter Spracherwerb zugesprochen, sie gehen Beschäftigungen unterhalb ihres Qualifikationsniveaus ein und sie begleitet ein allgemein negatives Bild in der Öffentlichkeit hinsichtlich eigener Integrationsbestrebungen. Der ›ver-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

zögerte Spracherwerb‹ spielte für einige der befragten Frauen, die ebenfalls mit der Heirat nach Deutschland gekommen sind, eine wichtige Rolle. Er bleibt jedoch nicht auf diese beschränkt, wie der Fall der EU-Staatsbürgerin Tatjana* zeigt. Und auch gestaltet er sich anders, als zu vermuten wäre.

Rafaela* und Frau Miler* ziehen nach Deutschland, weil der Lebensmittelpunkt ihrer Partner als einziger in Betracht kommt. Mit der Migration hatten beide eine Entscheidung zu treffen – nämlich ihre Arbeitsstelle aufzugeben. In Deutschland besuchen sie Sprachkurse, gehen aber zunächst keiner Erwerbstätigkeit nach, obwohl sie in einem gefragten Beruf ausgebildet sind und bereits langjährige Berufserfahrungen haben. Beide tragen den Nachnamen ihrer Ehemänner, die nicht auf eine eigene oder übergenerationale Migrationsgeschichte deuten lassen. Ähnlich wie schon bei Ruokonen-Englers (2012) finnischen Migrantinnen kann gesagt werden, dass es sich um ›unsichtbare Migrantinnen‹ handelt. Darüber hinaus sind sie auch arbeitsbezogen *unsichtbar*,[80] da sie zum einen wenig wertgeschätzte oder sozial anerkannte Reproduktionsarbeit verrichten. Zum anderen werden sie als Ehefrauen von Einkommen beziehenden Ehemännern nicht zwangsläufig von Arbeitsmarktakteur:innen wie der Agentur für Arbeit und dem Jobcenter adressiert.

Auf den zweiten Blick offenbaren sich jedoch eklatante räumliche, zeitliche, institutionelle und soziale Unterschiede. Die Unterschiede zwischen beiden begründen zugleich Ausprägungen von Mobilität, die, wie bereits ausgeführt, nicht allein als objektivierbarer gefasster Auf- oder Abstieg begriffen werden können. Dennoch lässt sich im Fall der ›Krankenschwestern‹ – ausgehend von einer spezifischen Fachlichkeit (vgl. Kontos et al. 2019) – ein eindeutigeres Bild von erlebten Abwärtsmobilitäten nachzeichnen. Rafaela* und Frau Miler* sind mit der Migration nach Deutschland keine ausgebildeten und arbeitserfahrenen Pflegefachkräfte mehr, sondern befinden sich in einer Schleife von Re-Qualifizierung, die sich zeitlich und sozial jeweils unterschiedlich darstellt. Die beiden Frauen blicken zudem eher mit Sorge auf das, was sie nach der vollständigen Anerkennung erwartet.

6.4.1 Frau Miler* – Karriere als Fallstrick

Frau Miler*, die Einzige aus dem Sample, die ich sieze, ist in der Sowjetunion ausgebildete Krankenpflegerin und hat von allen Befragten die längste Berufserfahrung, wobei sie sowohl in der Ukraine als auch in Libyen gearbeitet hat. Ihr Fall zeigt, dass Wissensbestände auf verschiedenen Ebenen miteinander konkurrieren können: Sie

80 Das Wort ›unsichtbar‹, im Sinne von *invisible* oder *hidden* (vgl. Parreñas 2001), wird im Kontext von Migration und Arbeit vor allem für illegalisierte Menschen verwendet. Die juristische Dimension des Nationalstaates spielt in Bezug auf die Aufenthaltsperspektive jedoch keine vordergründige Rolle. Vielmehr geht es um die Nicht-Anerkennung von erworbenen Qualifikationen im Spannungsverhältnis zur (Nicht-)Berücksichtigung als Arbeitssuchende.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ist Mutter eines kranken Kindes, das sie pflegt. Ihre berufliche Praxis und ihr Wissen bleiben in Deutschland aber über weite Strecken unbeachtet. Dabei zeigt sich in der Rekonstruktion, dass Frau Miler* bereits einige Transformationen in ihrem beruflichen Werdegang erlebt hat. Als Arbeitskraft in Libyen erfuhr sie Wertschätzung und ökonomische Sicherheit. Diese Erfahrung formiert sich bei der Rückkehr in die Ukraine als zusätzlich gewonnenes kulturelles Kapital. Mit dem Gang nach Deutschland ist sie hingegen auf die Rolle einer unbezahlten Familienarbeitskraft beschränkt. Durch die Teilnahme an der Anpassungsqualifizierung baut sie auf der einen Seite ihre Handlungsfähigkeit wieder auf, indem sie nach vielen Jahren in Deutschland ohne Erwerbstätigkeit wieder in den Beruf einsteigen möchte. Auf der anderen Seite ist das erneute Lernen eine Herausforderung für sie und ihr Umfeld, von dem sie nur bedingt Unterstützung erfährt.

Das Interview: Setting und Ablauf

Das Interview sollte auf Frau Milers* Wunsch hin bei ihr zu Hause stattfinden. Am Haus von Frau Miler* klingelte ich, sie öffnete die Tür, begrüßte mich und sagte mir, dass es wahrscheinlich bei ihr zu Hause am unkompliziertesten sei, da sie ihre Tochter zu betreuen habe. Dass sie ihr Kind mit in die Bildungseinrichtung nimmt, kam für sie, anders als für andere, nicht infrage. Ihr Zuhause war ein kleines Einfamilienhaus mit eigenem Garten, drinnen übersichtlich eingerichtet. Als ich das Wohnzimmer betrat, saß ihre Tochter am Esstisch und schrieb dort etwas in ein Heft. Auf dem gleichen Tisch türmten sich Bücher, die der Ausbildung der Mutter zuzuordnen waren – allerlei Fachbücher, die in ihrer Masse eher dem Pensum eines fortgeschrittenen Medizinstudiums glichen, – ein Sachverhalt, den sie selbst aufgriff. Frau Miler* bat die Tochter hinaus und wir nahmen Platz. Sie trank einen Energydrink, um wach zu bleiben und sich auf eine lange Lernnacht vorzubereiten, wie sie scherzte. Sie wirkte müde, ein wenig aufgedreht, aber trotzdem sortiert. Ihre Tochter hat Diabetes, was für Frau Miler* hieß, immer die Uhrzeit im Blick zu haben. Die Tochter kam mehrfach in die angrenzende Küche und bereitete sich eine Mahlzeit zu. Ihre Mutter saß zwar mit dem Rücken zu ihr, schien jedoch über jeden Schritt und die jeweiligen Handgriffe informiert zu sein. Frau Miler* schickte sie insgesamt zweimal hinaus.

Die Haupterzählung ist mit mehr als einer halben Stunde eine der längsten in der Reihe der hier geführten Interviews mit Krankenschwestern. Trotz einiger Sprünge verbleibt die Erzählerin streng in der Chronologie. Der erste Nachfrageteil ist detailliert, medizinisch-fachsprachlich untermauert und betrifft vor allem Beobachtungen körperlicher Erscheinungen des Kindes und als demütigend erfahrene Interaktionen mit dem Personal einer Klinik. Auf diesen Teil werde ich später noch einmal eingehen.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Ich hatte den Eindruck, dass Frau Miler* im Interview streckenweise Teile des Lernpensums wiederholt und darstellt, als würde sie den Stoff im Kopf noch einmal durchgehen. Sie zeigte mir auch ein Souvenir, das sie von einem längeren Arbeitsaufenthalt mitgebracht hatte.

Die Biografie

Frau Miler* wird Anfang der 1970er-Jahre in einer kleinen Stadt in der heutigen Ukraine und damaligen Sowjetunion als zweites Kind geboren. Sie hat einen älteren Bruder, der später ein technisches Studium absolviert. Als Schülerin möchte Frau Miler* Medizin studieren, jedoch können ihre Eltern, wie sie sagt, nur das Studium für eines der Kinder finanzieren. Da zudem Frau Milers* Noten nicht fürs Studium ausreichen, beginnt sie nach dem Schulabschluss mit 16 Jahren eine dreijährige Ausbildung als Krankenpflegerin. Während dieser Zeit wohnt sie bei ihren Eltern, die Mutter ist im Wesentlichen mit der Hausarbeit betraut. Das Lernpensum ist hoch, jedoch zu bewältigen. Resümierend beschreibt sie die Ausbildung als ›vielleicht schönste Zeit‹ ihres Lebens. Unmittelbar nach ihrer Ausbildung gelangt Frau Miler* über familiäre Kontakte an eine Anstellung in einem Krankenhaus. Der Eintritt in die Arbeitswelt fällt in die Zeit des Zerfalls der Sowjetunion und die nachfolgenden Jahre sind geprägt von politischen und wirtschaftlichen Umbrüchen in der Ukraine als souveränem Staat. Ihr Beschäftigungsverhältnis bleibt gleichwohl länger als zehn Jahre bestehen.

Ende der 1990er-Jahre lernt Frau Miler* ihren Partner kennen, mit dem sich die Beziehung eher schwierig gestaltet, wie sie sagt. Über eine Freundin erfährt sie von der Möglichkeit, im Ausland als Pflegefachkraft zu arbeiten. Die Vermittlung wird von einer ausländischen Agentur organisiert und sie entschließt sich, Anfang der 2000er-Jahre nach Libyen zu gehen, wo auch weitere Krankenpflegerinnen aus der Ukraine arbeiten. Sie bleibt insgesamt drei Jahre dort, räumlich getrennt von ihrem Partner, der sie einige Male besucht. Während ihres Aufenthalts lernt sie ein wenig Arabisch. Die Arbeitsbedingungen in Libyen beschreibt sie zwar als teils belastend, insgesamt bleibt es für sie jedoch eine außerordentlich positive Erfahrung. Nach ihrer Rückkehr in die Ukraine muss sie Abgaben für die im Ausland erzielten Einkünfte zahlen, die höher sind, als sie dachte. Die Tätigkeit im Ausland erweist sich jedoch als gut investierte Zeit. Sie zieht in eine größere Stadt und findet schnell eine gut bezahlte Anstellung in einer Privatklinik und kann eine kleine Wohnung kaufen. Ihr langjähriger Partner stirbt kurze Zeit nach ihrer Rückkehr plötzlich und sie gerät in eine Phase, die sie selbst als düster beschreibt. Einige Monate vergehen, bis ihr eine Bekannte von einem Freund aus Deutschland erzählt, der sie gern kennenlernen würde. Sie treffen sich einige Male, werden ein Paar und er macht ihr einen Heiratsantrag. Die beiden heiraten. Sie bleibt noch

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einige Zeit in der Ukraine und arbeitet weiterhin in der Privatklinik, bis sie Ende der 2000er-Jahre zu ihrem Ehemann nach Deutschland zieht.

Etwa ein Jahr später wird Frau Milers* Tochter geboren. Im Alter von einem halben Jahr zeigen sich bei ihr einige schwerwiegende Symptome, die von den Ärzt:innen zunächst nicht zu einem stimmigen Krankheitsbild zusammengefügt werden. Nach einigen mehrmonatigen Krankenhausaufenthalten wird bei ihrer Tochter schließlich Diabetes Typ 1 diagnostiziert. Frau Miler* widmet sich nun der Erziehung und Pflege der Tochter, nachdem sie zuvor noch das Sprachniveau B1 in einem Sprachkurs erworben hat.

Einige Zeit später, Anfang der 2010er-Jahre, besucht Frau Miler* eine vorbereitende Qualifizierungsmaßnahme in der Krankenpflege. Weiterhin nimmt sie teil an privat finanzierten Deutschkursen und an einem Kursangebot mit Schwerpunkt Sprache und Austausch für Mütter. Nach der Einschulung der Tochter besucht sie den einjährigen Anerkennungslehrgang für Pflegefachkräfte aus Drittstaaten, der mit der Examensprüfung abschließt.

Zur Zeit des Interviews ist Frau Milers* Ehemann in Vollzeit beschäftigt und unter der Woche nicht zu Hause. Die Familie wohnt in einem Einfamilienhaus in einer westdeutschen Großstadt. Einmal im Jahr reist sie in die Ukraine, um ihre Familie zu besuchen. Bei diesen Reisen ist sie seit 2014 zum Teil mit Erscheinungen des Krieges konfrontiert, von denen ihr insbesondere ehemalige Kolleginnen berichten. Zwei weitere, fernere Verwandte von Frau Miler* absolvieren ein Studium im europäischen Ausland.

Der Interviewanfang: Hierarchien und Apparate

Frau Miler* steigt nicht mit ihrer Erzählung ein, sondern greift stattdessen einen möglichen Rahmen zukünftiger Geschichten persiflierend auf. Nach der Erzählaufforderung rekurriert sie zunächst scherzhaft auf eine mögliche Position, die sie einnehmen möchte. Der Scherz bezieht sich auf die Pseudonymisierung, die sie durch ihre mögliche Selbstbezeichnung vorwegnimmt:

B: okay, ich bin ((lacht)) Frau ((lacht))/M oder S oder
I: ja, das wird auch-
B: is okay, okay, ich komme aus der Ukraine, ich habe Ausbildung in der Ukraine gemacht [Jahr], ich habe fertig gemacht, dann ich bekomme […] eine Arbeitsstelle in Station, dann ich arbeite, in, Infektion bei uns war Abteilung Infektion mit Erwachsene und Kinder, und ich habe wenn zum Beispiel mit Dysenterie es gibt bei uns wir teilen, therapeutische und infektiöse Patienten und sie haben spezielle Boxen und so und war zum Beispiel Gastritis Kolitis, und äh Hepatitis […] ich arbeite als- bei uns es gibt, äh Ärztin dann Krankenschwester und Sanitäter//I: mh//Sanitäter, sie sollen Fußboden waschen und zum Beispiel helfen zum Krankenschwester//I: mh//Krankenschwester bei uns machen, ärztliche Verordnung, und assistieren zum Beispiel Arzt (INT20 Z21–37)

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Entsprechend der Frage der *narrativen Identität* (vgl. Kapitel 5.4.2) rekurriert diese Interaktion zwischen Interviewpartnerin und Interviewerin auf die Frage: »Was bin ich für ein Mensch, als was für ein Mensch möchte ich von meinem Interaktionspartner betrachtet und behandelt werden?« (Lucius-Hoene/Deppermann 2004:168).

In der einfachen Betrachtung der Interviewsituation bildet dieser unkonventionelle Einstieg einen ›Eisbrecher‹, indem Frau Miler* gegenüber der Interviewerin ›scherzt‹. Sie karikiert in gewisser Weise die Situation des Interviews, indem sie auf ein Außerhalb anspielt. Dass Interviewte nach der Erzählaufforderung Fragen zu möglichen Einstiegen oder Ansätzen ihrer eigenen Geschichte stellen, ist an und für sich nicht ungewöhnlich. Fragen zu technischen Abläufen, wie ›wer das (alles) transkribiert‹ (vgl. Kapitel 6.2) können als empathische Interventionen in den Interviewablauf entlang eigener Prekaritätserfahrungen gedeutet werden. Bei Frau Milers* Einstieg handelt es sich jedoch nicht um eine Frage, sondern um eine Setzung, die die Interviewsituation kurz aufbricht und möglicherweise neu zusammenstellt. Es zeigt sich aber auch eine *erweiterte Gegenwart des Interviews*. Erstens vergegenwärtigt Frau Miler*, dass es sich um ein Interview handelt, indem sie es kurz ad absurdum führt. Zweitens positioniert sie sich als eine *Darstellerin*.[81] Und drittens definiert sie damit ebenso indirekt die Position der Interviewerin, die etwas Bestimmtes, gesellschaftlich Anerkanntes von ihr hören will. Der Einschub könnte bedeuten, dass bestimmte Teile der nachfolgenden Erzählung verborgen bleiben oder dass bestimmte Teile nur unter dieser Bedingung – dem Verbergen des Klarnamens – erzählt werden. An dieser Stelle kommt es zu einer Verwischung, die von verschiedenen Positionalitäten zeugt. Im Folgenden wird deutlich, dass mit dieser Eingangspassage bereits ein Grundstein für ein tragendes Thema des gesamten Interviews gelegt wird: den Autonomieerhalt im Allgemeinen, der sich in der Gesprächsführung zeigt, sowie im Kontext der Krankenpflege im Speziellen, um den es im Folgenden geht.

Frau Miler* unterbricht meinen Versuch, das Prozedere der Anonymisierung zu erklären und reagiert recht pragmatisch. Mit dem »*[O]kay*« wechselt sie zu einer gewissen Ernsthaftigkeit, die Positionen wieder umkehrt. In ihrer Erzählung beginnt mit einem Ort, ungenau als die »*Ukraine*« gerahmt, und situiert dort ihre Ausbildung, die sie den Zeitangaben zufolge noch in der UdSSR respektive der Ukrainischen SSR gemacht hat. Die Benennung eines später autonomen Staates, der Ukraine, lässt auf Kontinuitäten schließen, nicht zwangsläufig der Politik und auch nicht unbedingt der Bildung, sondern vor allem des Bewusstseins darüber,

81 In Anlehnung an Goffman (1976:35) ließe sich sagen, dass es sich dabei um eine »Tendenz der Darsteller [handelt], beim Publikum einen auf verschiedene Art idealisierten Eindruck zu erwecken«.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dass man sich in der Ukraine aufhält und nicht in irgendeiner anderen Sowjetrepublik.

Ihre Ausbildung thematisiert Frau Miler* im Einstieg nicht näher, weder die Bezeichnung noch den Ablauf, wohl aber, dass sie direkt danach eine Anstellung bekam. Die Umstände, wie es dazu kam, nennt sie noch nicht. Wichtig erscheint vor allem, *was* sie während der Arbeit in welcher Konstellation getan hat.

Das bestimmende Moment in dieser Passage sind verschiedene *Relationierungen*, die von Frau Miler* selbst in Bezug auf ihre Tätigkeit und ihren Beruf gesetzt werden: erstens die Relation zu bestimmten Krankheiten und deren Einordnung; zweitens die Relation zu Patient:innen (Erwachsenen und Kindern) und den erforderlichen Maßnahmen, die sich aus den Krankheiten ergeben; sowie drittens die Relation zu Hierarchien innerhalb des Krankenhauses (Ärzt:innen und Sanitäter:innen). Als vierte Dimension kann zudem die Relation zu Apparaturen (Boxen) – und überhaupt Materialien – im Krankenhaus genannt werden, die die Positionen bestimmen: So waschen Sanitäter:innen den Boden, eben das, was die Krankenschwestern nicht machen müssen. Die Position der Krankenschwestern, d.h. des ausgebildeten Pflegepersonals, wird bestimmt durch ›höhere‹ Tätigkeiten wie Verordnungen ausstellen und den Ärzt:innen assistieren.

Bevor ich weiter auf Frau Milers* Beruf eingehe, wende ich mich wieder vorausgehenden Bildungsstationen chronologisch und erzählerisch zu.

Die bildungsbezogene Selbstpräsentation: Generationales Wunschdenken

Obwohl Frau Miler* im gesamten Interview kaum etwas über ihre Schulzeit erzählt, gibt es dennoch eine Bildungsgeschichte, die eng mit ihrer Familie verbunden ist. Wie bereits angeführt, wollte Frau Miler* ursprünglich Medizin studieren. Dieser Wunsch entstand in der frühen Kindheit durch ihr Interesse an Anatomie. Dass sich der Studienwunsch nicht realisieren lässt, kann auf ökonomische, leistungsbezogene, generationale und vergeschlechtlichte Faktoren zurückgeführt werden. Wie diese sich treffen, zeigt eine Passage, der die Frage vorausgeht, wann Frau Miler* zum ersten Mal daran gedacht habe, eine Ausbildung zur Krankenpflegerin zu absolvieren:

> *mein […] Bruder wollte Ingenieur werden und er hatte auch gute Noten und er geht zur Uni aber muss bisschen Teil auch bezahlen, meine Eltern hat bezahlt und für mich war kein Geld, mein Vater hat gesagt du hast verpasst ((lacht kurz)) und kein Geld um zwei gleichzeitig kann zur Uni//I: mh//und dann ich überlege gehen zum- als Krankenschwester werden auch nicht schlecht, und dann, mir gefällt […]es ist* ***meine*** *Ziel obwohl wenn ich zum Beispiel kleine Kind war ich wollte erste Mal Friseur werden dann Lehrerin aber, ja, so meine Tochter jetzt auch, wollte Zahnarzt werden ((lacht kurz))* (INT20 Z374–384)

Die Aussage des Vaters »*du hast verpasst*« wirkt zunächst niederschmetternd, zugleich wird sie durch das Lachen abgeschwächt. Es zeigt sich eine Art Kontinuie-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

rung entlang von Familienmitgliedern. Eine *intergenerationale Klassenmobilität* (vgl. Groh-Samberg/Hertel 2011) und ein Überqueren der Klassengrenzen wird aber innerhalb der Dreigenerationen-Konstellation lediglich ihrem Bruder zugestanden. Wegweisend erscheint eine Naturalisierung, die sich anhand von innergenerationaler Reihung, ökonomischen Möglichkeiten, Leistung und Geschlechtergrenzen bemessen lässt. Im Kontrast zum Bruder, so die Annahme, hat sie nicht die guten Noten, die benötigt werden, um ein Studium in der Ukraine aufnehmen zu können, wenn das Geld fehlt. Leistung kompensiert hier fehlende finanzielle Mittel, die einer spezifischen Verteilungslogik unterliegen. Dieser Vergleich überlagert daher zunächst die anderen Grenzen, die ihren Weg auf die eingeschlagene Bahn lenken und sich auf die nächste Generation übertragen: Es handelt sich um einen ›kindlichen Traum‹, beschränkt auf eine vorinstitutionelle Phase (vgl. Kapitel 6.3.1), der sich innerhalb ›erwachsener Realitäten‹ und damit innerhalb von Institutionen bewähren muss. Diese Bewährungsprobe kann allerdings auch durch spezifische Strategien umgangen werden, die die Interviewpartnerin von ihren Verwandten kennt: Die Kosten für ein Studium in der Ukraine seien auch heute nach wie vor hoch und Abschlüsse würden, so Frau Miler*, im Ausland nicht anerkannt; daher absolvieren einige Verwandte ihr Studium in Polen. Diese Möglichkeit steht Frau Miler* damals nicht zur Verfügung. Vielmehr handelt sie strategisch innerhalb der restringierten Ordnung und schlägt den Weg der Ausbildung zur Krankenpflegerin ein. Die Erfahrung der Ausbildung schildert sie wie folgt:

> *war bisschen schwierig weil neues das Pharmakologie muss viel lernen aber ich war, ich bin war jung//I: mh//und kann lernen nicht so viel jetzt, ich muss Termine behalten zu meine Tochter von meinem Mann für alle ((lacht kurz)) (4) ja das ist, und wir haben, 30 (Lernende) und ja, war gut (3) am schönste Zeit vielleicht ((lacht))* (INT20 Z418–422)

Die Interviewpartnerin kontrastiert implizit Lerninhalte der Ausbildung mit denen aus der Schule und explizit mit dem, was sie zum Zeitpunkt des Interviews für den Anerkennungskurs als Lernpensum zu bewältigen hat. Zum heutigen Lernpensum kommen noch andere Aufgaben hinzu wie die Organisation von Terminen für die Familie. Die Reihenfolge – ihre Tochter, ihr Mann – wird ergänzt durch ein nicht näher bestimmtes Ganzes: »*für alle*«. In dieser ganzheitlichen Beziehung erscheint Frau Miler* als Verwalterin. Und diese Verwaltung, die mit mannigfaltigen organisatorischen und emotionalen Anforderungen einhergeht, steht im Widerspruch zum Lernen. Sie situiert die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Lernen als eine Eigenschaft, die sie mit ihrer Jugend verbindet. Im weiteren Verlauf wird Lernen immer wieder als Vereinbarkeitsproblematik gerahmt. Dies ist vor allem der Fall, als es um den deutschen Spracherwerb geht. Dagegen sind die Prüfungen, die sie am Ende ihrer Ausbildung absolvieren muss, weniger fordernd. Sie besteht sie ohne große Mühe. In der Chronologie des Erlebten findet sie im Anschluss direkt eine Arbeitsstelle.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Arbeitsvermittlung und Beziehungsmoratorium

Für die ›Vermittlung‹ einer Arbeitsstelle sei früher für viele Ukrainer:innen eine ›Gebühr‹ angefallen. Sie begründet das mit einem Überschuss von Qualifizierten bei gleichzeitigem Mangel an verfügbaren Arbeitsplätzen. Sie selbst muss diese nicht bezahlen, weil Bekannte ihrer Eltern entsprechende Verbindungen haben. Die Aufnahme der Arbeit in einem staatlichen Krankenhaus in einer mittelgroßen Stadt fällt in die Zeit des Zerfalls der Sowjetunion und eines gesellschaftlichen Umbruchs. Das Gesundheitswesen ist zu diesem Zeitpunkt äußerst marode und in den nachfolgenden Jahren gibt es kaum Reformen (vgl. Polese/Stepurko 2016). Die ›Informalität‹ in diesem Sektor ist auch im Arbeitsalltag unmittelbar für sie erfahrbar, allerdings bedient sie narrativ weder das Bild eines durch Korruption gekennzeichneten Bereichs (vgl. Polese 2008; Gupta 1995) noch thematisiert sie direkt Probleme der Infrastruktur. Zu vermuten ist, dass sie die Informalität in ihrem Arbeitsalltag nicht stärker einschränkt. Dies unterscheidet sie von Tatjanas* Rezeption eines anderen post–sowjetischen Raums, der insgesamt dysfunktional erscheint (vgl. Kapitel 6.3.1).

Insgesamt sind die knapp zehn Jahre, die Frau Miler* in dem ukrainischen Krankenhaus arbeitet, durch Kontinuität geprägt. Dabei sind zwei Themen repräsentativ für diese Kontinuität: der Personalschlüssel und die Hierarchie, die bereits in der Stegreiferzählung behandelt wurden. Den Berufsalltag im ukrainischen Krankenhaus thematisiert Frau Miler* vor allem vor dem Hintergrund ihrer neueren Erfahrungen, die sie während eines Praktikums an einer Klinik gemacht hat:

> *in Deutschland ganz stressig wir haben zum Beispiel nur, nur 30 Minuten Pause manchmal haben keine Pause muss schnell Patienten waschen duschen Injektion machen oder etwas machen, aber in der Ukraine wir haben das, nicht **so** Zeitdruck* (INT20 Z64–67)

Auch in dieser Passage wird deutlich, dass Frau Miler* ihren Arbeitsalltag in der Ukraine immer wieder mit einer prospektiven Tätigkeit in Deutschland kontrastiert. Der Wechsel von Zeitebenen dient dabei einer Vergegenwärtigung des eigenen beruflichen Verständnisses, das sie zu Beginn des Interviews eingeführt hat. In weiteren Passagen rekurriert sie auf die *relative Autonomie*, die ihr als Krankenschwester in einem ukrainischen Krankenhaus gewährt wird: Sie muss zwar Rücksprache mit Ärzt:innen halten, kann aber oft auch selbst entscheiden (vgl. Z537ff.). Zu dieser Autonomie gehört auch die beschränkte Verfügung über die Pausenzeiten.

Dass Frau Miler* ihre Anstellung in dem ukrainischen Krankenhaus schließlich aufgibt, erscheint nicht unbedingt naheliegend, zumal sie zu dieser Zeit auch eine ernsthafte Beziehung führt. Ihr Partner ist allerdings weiterhin stark mit seiner ehemaligen Ehefrau verbunden, was die neue Beziehung belastet und die Planung eines gemeinsamen Lebens schwierig gestaltet.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Auch ausgehend von dieser Konstellation entscheidet sich Frau Miler* schließlich, ohne ihren Partner ins Ausland zu gehen, als ihr eine Kollegin von einer ausländischen Agentur berichtet, die ukrainische Pflegefachkräfte nach Libyen vermittelt. Das Gehalt dort ist um ein Vielfaches höher und es scheint keinerlei Nachteile zu geben. Der Antrag ist schnell ausgefüllt und bereits einen Monat später kann sie nach Tripolis reisen. In einer weiter entfernten Klinik arbeitet sie dann zusammen mit anderen Kolleginnen aus der Ukraine. Die Zeit im Ausland, weg von ihrem Partner, dient für Frau Miler*, die damals Ende 20 ist, auch als Moratorium, um die Beziehung zu überdenken.

Libyen: Differenz, *Respektabilität* und neues Lernen

Die Passagen des Interviews, in denen es um Frau Milers* Aufenthalt in Libyen geht, lassen sich mehreren Themen, die unterschiedlich verortet und verzeitlicht sind, zuordnen (z.B. ›neue Erfahrungen‹, ›Krieg‹, ›Auf-/Abwertung von Wissen‹). In der Erzählung kristallisieren sich drei Positionierungen heraus, die zueinander in Verhältnis gesetzt werden können: Sie beziehen sich erstens auf Frau Miler* als *ukrainische Krankenschwester in Libyen*, zweitens auf sie als *auslandserfahrene Fachkraft in der Ukraine* und drittens auf die Vernichtung der beiden ersten Positionierungen, die in einer *Nicht-Positionierung in Deutschland* mündet und auf der Nicht-Anerkennung eines erlangten beruflichen Status gründet.

Die Figur der ›ukrainischen Krankenschwester in Libyen‹[82] ist eng verbunden mit dem damals herrschenden Regime. Frau Milers* Ankunft dort ist jedoch eher von sinnlichen Eindrücken und teilweise enormen Belastungen geprägt: In der Klinik, in der sie arbeiten wird, muss sie zunächst selbst wegen eines Hitzeschlags behandelt werden. Sie gewöhnt sich, wie sie sagt, jedoch schnell an die Umgebung und die sprachlichen Anforderungen.

> *dort ich habe Arabisch gelernt weil ich musste mit Patienten Arabisch sprechen und diese Arbeit in allen dokumentieren mussen wir auf Englisch//I: mh//[…] und steht fast alles auf Latein, welche zum Beispiel Medikamente muss geben oder Infusion,//I: mh//das war nicht so schwierig aber mit Arabisch wir haben* ***keine*** *Schule* (INT20 Z77–82)

82 Besetzt ist diese durch die eher boulevardeske Berichterstattung im Zusammenhang mit Muammar al-Gaddafi und »dem Team von osteuropäischen Krankenschwestern«, das ihn stets umsorgte: SPIEGEL (07.04.2011) »Papa mag's gern warm«, URL: https://www.spiegel.de/panorama/papa-mag-s-gern-warm-a-755290.html [20.04.2020]. Frau Miler* arbeitet nicht im Stab von Gaddafi. Tatsächlich wurde medizinisches Fachpersonal auch aus anderen osteuropäischen Staaten wie Bulgarien oder Serbien für das libysche Gesundheitswesen rekrutiert. Anders als bei deutschen Programmen wie Triple-Win oder MobiPro (Kapitel 6.1) gründete die Anwerbung jedoch nicht auf bi- oder multilateralen Abkommen, sondern erfolgte einseitig ausgehend von Libyen.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Sie empfindet den Beruf der Krankenpflegerin in Libyen als wertgeschätzt, was sich auch in einem guten Gehalt ausdrückt. Das Erlernen der arabischen Sprache in einer »*Schule*« steht nicht im Fokus, vielmehr bringen sich die Kolleg:innen untereinander Bruchstücke bei. Der Arbeitsalltag wird durch eine Gleichzeitigkeit verschiedener Sprachen bewältigt und verläuft trotzdem reibungslos. Frau Miler* durchläuft einen Lernprozess: Sie macht neue Erfahrungen und erfährt auf diese Weise eine Ausweitung ihres Handlungsraums. Es handelt sich um ein Lernen in der alltäglichen beruflichen Praxis. Das Erlernte kann sie später in der Ukraine als neu erlangtes Kapital zumindest symbolisch einsetzen.

Sprachlich und fachlich ist sie in Libyen mit einigen ›Andersartigkeiten‹ konfrontiert, die sie als andere »*Mentalität*« (Z91, Z28) verbucht: Neben formellen Aspekten lernt sie am Rande für sie unkonventionelle Konzepte von ›Körper und Heilung‹ kennen. Zur Illustration präsentiert sie mir ein Souvenir. Den handlichen Gegenstand, der als Dekoration im Wohnzimmer steht, holt sie während des laufenden Interviews an den Esstisch. Über diesen Gegenstand generiert Frau Miler* eine sehr kurze Geschichte, die Zeugnis über ihre beruflich initiierte Reise ablegt. Sie erzählt, wie sie das Souvenir in Deutschland einmal mit in eine Bildungseinrichtung brachte:

> *unsere Lehrerin hat gesagt dürfen nicht, ins Flugzeug und das ist//I: okay//ich weiß nicht ich wusste nicht weil ich, fliege nach der Ukraine in meine Tasche war, und dann zurück nach Deutschland, […]//I: aber–//aber das ich verkaufe nicht//I: nee=nee//das ist für mich und das ist, nur so* (INT20 Z708–712)

Welches Präsentationsinteresse zeigt sich hier? Bei dem Andenken handelt es sich um das einzig sichtbare Zeugnis ihrer Tätigkeit in Libyen, die in Deutschland keinen Wert hat. Für die Erzählende ist der Gegenstand sowohl Erinnerung an einen Ort als auch an Fähigkeiten, die im Privaten erhalten bleiben.

In den unmittelbar darauffolgenden Abschnitten wendet sich Frau Miler* Kriegsschauplätzen zu und eröffnet damit einen sie übersteigenden Erfahrungsraum, den sie kurz globalpolitisch einordnet und dann mit ihrer eigenen Positionierung als gut bezahlte Fachkraft einordnet (»*ja, aber Arbeit war mehr Gehalt jetzt bis heute in Libyen als in der Ukraine und in der Ukraine jetzt, auch hat jetzt Krieg*«, Z75ff.5). Mehrere Jahre vor Ausbruch des Bürgerkrieges in Libyen hat Frau Miller* das Land bereits wieder verlassen. Einige ihrer Kolleginnen waren jedoch während dieser Zeit im Land und berichten von Bombenangriffen. Ihre ostukrainischen Kolleginnen, die sie in Libyen kennengelernt hat, kehren später selbst in ein Kriegsgebiet zurück.

Von ihrer eigenen Zeit in Libyen berichtet sie sehr beschwingt und nahezu euphorisch, sodass ihr Aufenthalt dort fast schon wie eine Urlaubsreise anmutet. Und auch wenn diese Passagen aufgrund der damaligen und insbesondere späteren politischen Situation arglos erscheinen, so stehen hier doch zwei Konzepte im

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vordergrund: die *Anerkennung von Diversität* und die *Herstellung und Aufrechterhaltung von ›Respektabilität‹* (vgl. Gardemin 2006) angesichts von Unsicherheit. Frau Miler* hat mit dem Gang nach Libyen ihren Status gesichert, ohne dabei auf (nicht vorhandene) staatliche Sicherungssysteme oder familiäre Netzwerke zurückgreifen zu müssen.

Ukraine: Das ›Aber‹ der Familie

In Frau Milers* Erzählung ist die Rückkehr in die Ukraine mit der Hoffnung verbunden, ihren langjährigen Partner zu heiraten und mit ihm eine Familie zu gründen. Noch während ihres Aufenthalts in Libyen verspricht er ihr, dass sich die Situation mit seiner Ex-Frau ändern werde und er dafür in eine neue Stadt ziehen möchte. Ihr Lebensmittelpunkt hat sich in eine Großstadt verlagert, wo sie in einer kleinen Eigentumswohnung zusammen mit ihren Eltern wohnt.

Zurück in der Ukraine muss sich Frau Miler* erst einmal wieder beruflich orientieren. Sie war drei Jahre nicht im Land und weiß, dass Arbeitsstellen meist über persönliche Kontakte, auf Empfehlungen hin oder durch das Bezahlen eines Vermittlungsgeldes gefunden werden. Da sie die entsprechenden Kontakte in dieser Situation nicht mehr hat, bleibt ihr nichts anderes übrig, als bei potenziellen Arbeitsgebern vorstellig zu werden: Sie geht die Anzeigen in Zeitungen durch und wird schnell bei einer Privatklinik fündig. Am Telefon nennt sie ihre Referenzen und ihren letzten Arbeitsplatz.

Die durch den Libyen-Aufenthalt erlangte Arbeitserfahrung sowie die Tatsache, dass sie zuvor ein Jahrzehnt in der Ukraine gearbeitet hat, helfen ihr ungemein beim Finden einer neuen Arbeitsstelle. Auch die Ausweitung des privaten Gesundheitssektors, der vormals ausschließlich staatlich organisiert war, kommt ihr zugute. Sie wird angestellt bei einer Klinik, die sich durch modernste Technik auszeichnet und die über die Landesgrenzen hinweg bekannt ist. Frau Miler* *navigiert* in einem für sie eher ungewohnten Rahmen und besetzt eine Stelle, die sie mit Prestige ausstattet. Trotzdem hat die Arbeit Kehrseiten. Insbesondere thematisiert sie die Klientel der Privatklinik und die Anforderungen an die Arbeit insgesamt: Die Arbeit mit dem Computer macht ihr zu schaffen ebenso wie die Patient:innen, die mit ›Geld um sich schmeißen‹ (Z219): Der Umgang mit Geld steht im Widerspruch zu ihrem eigenen Verhältnis zu dem hart Erarbeiteten und zu Möglichkeiten, die ihr aufgrund beschränkter finanzieller Ressourcen verwehrt bleiben. Sie profitiert jedoch trotzdem von Vorteilen der neuen Position und dem Erlernen neuer Routinen (*»mit Computer«)*, auch wenn diese ihr eigenes Verständnis der Tätigkeit in mancherlei Hinsicht überschreiten. Frau Milers* scheint hier angekommen zu sein.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Ihr Partner, ihre erste Liebe, wie sie ihn nennt, stirbt jedoch recht bald nach ihrer Rückkehr bei einem Verkehrsunfall, ein Ereignis, das sie mit einem Schock zurücklässt, der nur langsam abklingt. Ihre Mutter spricht ihr in dieser Zeit zu:

> *du musst andere Weg suchen und etwas Neues machen und, ja, und ich habe dann war bisschen nicht ganz, schwarz aber ich glaube halbes Jahr war, grau für mich//I: mh//ich habe nichts gesehen nicht gehört das ist, war bisschen schwierig* (INT20 Z877–880)

Die Phase der zugestandenen Trauer überschneidet sich mit der Aufnahme der oben genannten Tätigkeit in der Privatklinik. Der *»andere Weg«*, der ihr von ihrer Mutter vorgeschlagen wird, hat weitreichendere Konsequenzen, als sie zunächst erahnen kann.

Eine Bekannte der Familie wird indes auf Frau Milers* Schicksalsschlag aufmerksam und initiiert ein Treffen mit einem in Deutschland lebenden Spätaussiedler. Mit der Gruppe der Spätaussiedler verbindet sie nichts. Sie habe ›nichts dazu in der Schule gelernt hat‹ (Z964), wie sie sagt. Sie telefonieren und verabreden dann zunächst ein Treffen in der Ukraine. Miteinander sprechen sie Russisch. Die Erzählende berichtet von romantischen Settings weiterer Treffen im Ausland sowie vom Heiratsantrag, den er ihr nach mehreren Monaten der Beziehung macht. Ihre Reisen nach Deutschland sind immer wieder von Visabeantragungen geprägt, verlaufen jedoch ohne größere Probleme. Sie willigt ein, was aber perspektivisch heißt, die Ukraine dauerhaft zu verlassen. Ihr Partner möchte in Deutschland bleiben, auch weil er einen langwierigen Prozess der beruflichen Etablierung hinter sich hat und nun endlich ›angekommen‹ zu sein scheint. Drei weitere Jahre vergehen, bis Frau Miler* nach Deutschland zieht. Bis dahin arbeitet sie weiter in der besagten Privatklinik und erledigt die für die Emigration notwendigen Schritte. Es ist tatsächlich unklar, ob und in welchem Umfang sie in dieser Zeit Deutsch lernt.[83] Die Entscheidung, nach Deutschland zu gehen, fällt nicht so plötzlich, wie Frau Miler* sie im folgenden Zitat darstellt, doch die Konsequenzen sind für sie zu dem Zeitpunkt nicht gänzlich absehbar.

> *ich wusste nicht ich* ***wollte*** *die-, ich habe gute Arbeit ich habe nicht gedacht ich habe, ganz gute Arbeit noch bekommen, mehr Finanzierung, neue andere* ***gute*** *Stelle kann man sa-*

83 Die Verpflichtung, als Ehepartner:in einen Deutschnachweis A1 zu erbringen, bestand bereits in dem Jahr, als Frau Miler* zu ihrem Partner zog. »Der Gesetzgeber legt in § 30 Aufenthaltsgesetz fest, dass sich Ehegatt/-innen vor der Einreise auf einfache Art in Deutsch verständigen müssen.« Die Abnahme der Deutschprüfung erfolgt durch die Deutsche Auslandsvertretung bzw. im Mandat des Goethe-Instituts, wo das entsprechende Zertifikat erworben werden kann (vgl. iaf e. V. 2018). In welcher Form sie diesen erbrachte und ob sie bspw., wie Hasim* oder Anong*, am Goethe-Institut einen Deutschkurs besuchte, ist nicht klar. Als Ehegattin eines anerkannten Spätaussiedlers ist sie nach § 27 BVFG von dieser Pflicht entbunden.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gen wie, wie sagen Karriere//I: mh//und dann plötzlich muss entscheiden, ja aber Familie für uns es ist wichtig, und ich habe entscheiden und so (INT20 Z939–942)

Die Erzählerin ringt in dieser Passage um die Bestimmung ›der guten Arbeit‹ und setzt dabei zunächst bei sich als aktiver Instanz an (*»ich wollte«, »ich habe«)*, um dann in ein Passiv überzuleiten, das ihren Weg in einen übergeordneten Kontext einordnet und zugleich verzeitlicht: »*noch*« habe sie eine »*neue andere **gute** Stelle*« bekommen, was ihr mit Mitte 30 und ohne Kontakte nach der Rückkehr nicht selbstverständlich erschien.

Aufgrund des ›guten Gehalts‹, der Arbeit mit ›teuren Instrumenten‹ und wegen des Umgangs mit prominenter Kundschaft kam der Wechsel in das private Gesundheitssystem einem Karrieresprung gleich, der so für ausgebildete Pflegefachkräfte eigentlich nicht vorgesehen ist. Sie hatte es geschafft, ihre Laufbahn nach der zeitweisen Abwesenheit aufrechtzuerhalten und zu gestalten. Daher konstituiert sich das ›*Wie* einer Karriere‹ als Chance und tatsächliche Aufstiegsmöglichkeit, die nun jäh unterbrochen wird. Die ›plötzliche Entscheidung‹ beschreibt die Zeitgleichheit von Phasen der Lebensplanung und bezieht sich auf Erwerbsarbeit und Familiengründung. Der eingeschlagene berufliche Weg konfligiert mit der Gründung einer eigenen Familie. In der Gegenwart des Interviews lässt sie aber bereits im Beruf Errungenes und die finanzielle Unabhängigkeit hinter sich und wendet sich einem neuen Abschnitt zu. Als Begründung dafür nennt sie die Erfüllung einer Anforderung, die sie an dieser Stelle nur andeutet: »*für uns es ist wichtig*«, wobei unklar ist, wer genau das ›Wir‹ ist, ihre engere Familie oder eine größer gedachte Form der Gemeinschaft. In jedem Fall will sie keinen Platz für eine reine Karrierebestrebung ausfechten, weder für sich noch für andere. Der von ihr einzunehmende Platz ist jedoch durch die Heirat mit einem Spätaussiedler mehr als nur räumlich verlagert.

Die Erkrankung des Kindes: Verlagerung der Arbeitskraft

Einige Grenzen – generational, geschlechtlich, ökonomisch – wurden bereits weiter oben benannt. Mit dem Umzug nach Deutschland wird Frau Miler* darüber hinaus mit weiteren Grenzen konfrontiert, die sich insbesondere auf den Beruf und darüber hinaus auf individuelle Leistungen beziehen. Recht bald, nachdem sie zu ihrem Ehemann in eine westdeutsche Großstadt in Deutschland zieht, wird sie schwanger. Noch vor der Geburt ihrer Tochter besucht sie den Integrationskurs und unternimmt weitere Schritte, die zu einem nahtlosen beruflichen Übergang führen sollen. So reicht sie übersetzte und beglaubigte Unterlagen ein, besucht Ämter und informiert sich über berufsbezogene Angebote. Die Geburt der Tochter verläuft ohne weitere Probleme, etwa nach einem halben Jahr erkrankt das Kind jedoch schwer. In den nachfolgenden Monaten sind mehrere Krankenhausaufenthalte nötig.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Schilderung der vorherigen Arbeitsstationen nimmt verhältnismäßig wenig Raum im Interview ein verglichen mit dem, was sie als langes Martyrium schildert: die Diagnose der Krankheit ihrer Tochter. Die These ist hier, dass Frau Miler* in diesem Zuge noch vor einer möglichen beruflichen Anerkennung, die ihr eine qualifizierte Arbeitsstelle in Aussicht stellt, eine Verkehrung ihrer vormaligen beruflichen Position erfährt. Im Folgenden wird diese Erfahrung durch eben jenes Herausstellen ihrer ›Erstdiagnose‹ innerhalb eines für sie fremden Settings, das zugleich ihr prospektiver Arbeitsort sein könnte, eingeführt:

> *B: ja, und ich muss **alleine**, ich habe kleine Tochter//I: mh//ich muss zum Arzt gehen, verstehe **ja: ungefähr bisschen** aber nicht Detail, detailisiert **so**, ich kann nicht verstehen ich habe keine Unterstützung obwohl fünf Schwestern da und zwei Brüder war, […]//I: mh//, [Name] ich glaube muss*
> *I: ja gucken Sie ruhig mal ja*
> *B: mit meine **Tochter noch** schwierig, ich-, wenn sie, wir bekommen, ich verstehe was ist das weil, meine Tochter bekommt erste (Diagnose) von **mir**//I: mh//ich hab gemerkt ge- ((flüstert))*
> *I: gerade was haben Sie (als Letztes) gesagt, dass Sie,*
> *B: ah, schwierig mit meine, mit Diagnose//I: genau//weil ich hab gesehen, ungefähr […] halbes Jahr, sie hatte starke Schmer- Bauschmerzen//I: mh//sie schläft alleine, sie hat kleine- ((zur Tochter: ja is okay du musst bald essen okay))* (INT20 Z1010–1030)

Ihre zu diesem Zeitpunkt eingeschränkten Deutschkenntnisse und die geringe familiäre Unterstützung werden zu einer schwer zu bewältigenden Herausforderung. Das ›Alleinsein‹ bezieht sich zunächst auf die buchstäbliche und sinnbildliche Abwesenheit ihres Ehemannes, der unter der Woche unterwegs ist und sie nur selten zu den Terminen begleitet. Dieser »*verstehe gar nichts*« (Z300) – von der Krankheit, ihren Sorgen und darüber hinaus auch nichts von dem, was die Ärzt:innen erklären. Sie führt dann das überlastete Krankenhauspersonal an, das zusätzlich den Eindruck des Alleinseins verstärkt. Obwohl genug Pfleger:innen anwesend sind, sind diese nicht mit den notwendigen Befugnissen, fachlichen Kompetenzen und sprachlichen Kenntnissen ausgestattet. Auch die Hierarchie wird durch die eher scherzhafte Anführung von ›Schwestern und Brüdern‹ angedeutet, die quasi zu sehenden, aber schweigenden Kompliz:innen des Geschehens bzw. Nicht-Geschehens werden.

Die nachfolgenden Teile der Erzählung bestehen vorwiegend aus Beschreibungen der Symptome ihrer Tochter. Detailgenau zählt sie weitere sichtbare körperliche Veränderungen des Kindes sowie die daraus resultierende Behandlung im Krankenhaus auf: Es wird eine Lebensmittelunverträglichkeit vermutet, was zunächst zu einer Behandlung mit Medikamenten, dann zu einer Endoskopie unter Narkose und schließlich zu weiteren ergebnislosen Tests führt. Hinzu kommen Atemwegsprobleme, die nichts mit dem Diabetes, der zu dem Zeitpunkt noch

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nicht diagnostiziert ist, zu tun haben. Frau Miler* sieht die Schuld bei einer anderen Mutter, mit der sie und ihre Tochter sich das Krankenhauszimmer teilen, die, während sie kurz das Zimmer verlassen hat, das Fenster öffnet, was beim Baby zu einer Bronchitis führt. Der Arzt gibt, ihrer Erzählung nach, der anderen Mutter mit dem gleichen Wortlaut recht (»*frische Luft ist gesund*«, Z1106, Z1111) und Frau Miler* vermutet ein Bündnis gegen sie. In dieser Situation ist sie am Ende ihrer Kräfte und isst und schläft selbst kaum noch. Sie hat den Eindruck, nicht verstanden zu werden und kann noch nicht einmal darauf hoffen, sich über andere in einer ähnlichen Lage Gehör zu verschaffen. Darüber hinaus wird ihr eigenes medizinisches Wissen abgewertet und durch das Bild der ›hysterischen Mutter‹ überzeichnet, mit dem sie immer mehr konfrontiert ist. Die langen Passagen wirken, als würde sie die Auseinandersetzungen noch einmal am eigenen Leib durchleben. Ihren Höhepunkt erfahren sie, als Frau Miler* schildert, wie das Kind – ihrer Ansicht nach vorzeitig – aus der Klinik entlassen werden soll:

> *diese Arzt, war Praktikant und hat gesagt ich schicke nach Hause, ganz gesund und diese Therapeutin kommt, Psychotherapeutin und hat gesagt du musst nach deine Heimat fliegen, ich hab gesagt warum, und sie hat gesagt, du verstehen weniger und vielleicht deine Eltern und du verstehst besser in der Ukraine, und mir so geschickt, und ich hab gesagt sie ist Deutsche okay ich bin ukrainisch, aber* ***sie*** *ist Deutsche, und sie* ***hier*** *geboren und sie wenn hat Bauchschmerzen* ***hier*** *muss behandelt werden, warum ich fliege nach der Ukraine, ich hab gesagt ich habe kein Geld, wenn Sie kaufen mir Ticket, dann ich fliege, ich bleibe hier* (INT20 Z1136–1143)

An dieser Stelle eskaliert die Situation zwischen fehlgeleiteten Diagnosen, mangelnder Unterstützung und Verletzung des professionellen Selbstverständnisses. Der ›Arzt/Praktikant‹ verlässt die Szene und wird durch eine Psychologin ersetzt, die nun nicht das Kind untersucht, sondern die Verfassung der Mutter beurteilt und schließlich auf die Notwendigkeit verweist, die Behandlung in Deutschland abzubrechen und in Frau Millers »*Heimat*« fortzuführen. Der Tochter wird damit das Recht abgesprochen, in Deutschland adäquat ärztlich versorgt zu werden. Um dieses Recht wiederherzustellen, verweist sie auf das ›Deutschsein‹ der Tochter. Frau Miler* schließt die Szene mit einer sarkastischen Bemerkung, in der sie das Szenario, die Behandlung in der Ukraine fortführen zu wollen, aufgreift. Zu einem nicht näher bestimmten Zeitpunkt reist Frau Miler* tatsächlich in die Ukraine, um sich dort entsprechenden medizinischen Rat zu holen. Dort wird ihr – umgekehrt – geraten, sie solle die Behandlung in Deutschland fortführen. Mit der Erkrankung ihrer Tochter bleibt Frau Miler* ohne Ort, an dem sie Gehör und Unterstützung erfährt. Zudem werden ihre Kompetenz sowie ihre Intuition nicht ernst genommen.

Wichtig erscheint an dieser Stelle, dass die langwierige Diagnostik mit der *Aberkennung* der eigenen Kompetenz und Sprechfähigkeit korrespondiert. Dieser

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Angriff vollzieht sich im Kontext ihres erlernten Berufs, der ihr nicht zugestanden wird. Es ist anzunehmen, dass sich dieses Ausgrenzungserleben fortführt und maßgeblich auf den weiteren Weg der Adressierten (als ›ausländische Mutter‹, nicht ›Fachkraft‹) auswirkt. Zunächst einmal geht es aber um eine begrenzte Aufrechterhaltung von Autonomie an der Schnittstelle Fachkraft/Mutter, die dadurch erreicht wird, dass sie zumindest das letzte Wort behält. Dass dieses Wort einem anderen, gewichtigeren entgegensteht, wird vor allem in der Art der Dokumentation des Ereignisses deutlich:

> *Arzt hat gesagt dürfen nach Hause gehen, okay dürfen aber ich bekomme diese Brief, war mir so peinlich war vor dem Kinderarzt, unsere Kinderarzt und steht im Brief, ich habe* ***behalten*** *diese Brief, äh steht im Brief diese Ärztin hat geschrieben, Mama psychologisch nicht gut, vielleicht Psychologin muss suchen//I: mh//äh und* ***wenn, nötig*** *ist dann dürfen zu uns kommen, wenn Kleinigkeit muss bleiben zu Hause, so steht im Brief* (INT20 Z1147–1152)

Das Hinzuziehen der Psychologin bleibt nicht auf eine einmalige Intervention im Krankenhaus beschränkt. Der Brief des Arztes manifestiert ihre psychische Verfassung und das Scheitern der Kommunikation ›schwarz auf weiß‹, er fungiert als ›Zertifikat‹ – als *Zeugnis und Attestierung der individualisierten Krise* – und beraubt Frau Miler* darüber hinaus weiterer Handlungsmöglichkeiten.

Aus diesem Missverhältnis zwischen Selbstbild und Fremdzuschreibung wird Frau Miler* heimlich zu einer medizinischen Expertin und beobachtet den Körper ihrer Tochter minutiös. Sie entwirft schließlich ein für sie stimmiges Bild einer Krankheit, für deren Beweis sie den Glukosetest hinzuzieht. Dieser bestätigt ihren frühen Verdacht, dass es sich um Diabetes Typ 1 handelt. Die Krankheit strukturiert fortan ihren Lebensrhythmus, zumindest so lange, bis die Tochter selbst einbezogen werden kann. Dass Frau Miler* die Verantwortung nicht gänzlich aus der Hand gibt, demonstriert sie während des Interviews: Die Tochter wiegt zwar ihr Butterbrot selbst ab, Frau Miler* kontrolliert aber zumindest verbal, ob sie dies tatsächlich getan hat. In der Interviewsituation wird der Diabetes als ständiger Begleiter deutlich in die Gegenwart versetzt. Die ›Arbeit als Krankenschwester‹ verlagert sich so in den privaten Bereich und dominiert fortan ihre Rolle im Haushalt, die eben auch umfasst, für andere ›mitzudenken‹. Damit verkehrt sich das Bild der ›*idealen*‹ *Angestellten* (Hochschild 2002:XXVII), die ungebunden und voll einsatzfähig ist, hin zu einer nicht als solcher anerkannten *Familienarbeitskraft*.[84] Sie erhält

84 Der Begriff ›Familienarbeitskraft‹ ist in Deutschland lediglich in der Landwirtschaft verankert. Hier geht es allerdings um eine konkrete Pflegeleistung in Verquickung mit *emotionaler Arbeit*, die insbesondere bei Angehörigen auftritt. Strukturiert wird diese bei Frau Miler* durch das Fehlen bzw. die ›Fehlfunktion‹ des sozialen Netzwerks, einhergehend mit einer gesellschaftlichen Missachtung der Reproduktionsarbeit insgesamt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

keinen Lohn, erfährt keine Wertschätzung und kann den ›Ertrag‹ des Geleisteten nur dadurch bemessen, dass der Alltag als solcher aufrechterhalten bleibt.

Die eigentliche *Grenzziehung* vollzieht sich in Frau Milers* Wahrnehmung als doppelter Ausschluss: Das ›Nicht-Anerkanntsein‹ zeigt sich als Missverhältnis von beruflichem Status und Fähigkeit; hinzu kommt eine ethnisierte Zuweisung, die sich von Frau Miler* auf ihre Tochter überträgt. Moderiert wird beides über die nicht gelingende sprachliche Verständigung, was bewirkt, dass der Leib ihrer Tochter zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit wird. Die *Hierarchie* wird darüber hinaus erschüttert: Frau Miler* erscheinen die Ärzt:innen und Pfleger:innen unfähig und unwillig, sie haben aus ihrer Sicht keine ausreichenden Kompetenzen, obwohl sie mit Qualifikationen ausgestattet und zum Helfen verpflichtet sind. Hier, so die These, entsteht ein für Frau Miler* undurchdringliches ›Machtvakuum‹, das sich maßgeblich auf ihr Selbstbild als Krankenschwester auswirkt.

›Ich weiß alles, darf aber nicht arbeiten‹

Wie im zweiten Fall dieses Kapitels noch eindringlicher zu sehen sein wird, zeigt sich die Abwertung des Wissens von im Ausland ausgebildeten Pflegefachkräften zum einen an der Frage der rechtlichen (Nicht-)Anerkennung. Zum anderen vollzieht sich die Abwertung im alltäglichen Umgang und in Beziehung zur Tätigkeit. Bei Frau Miler* setzt dieses an der Schnittstelle von erneutem Lernen und Fremdanrufung an.

> *wir haben Prüfung ja und fremde Wörter muss noch übersetzen ich habe, äh versuche behalten […] auf Russisch oder Ukrainisch, ich kann locker sprechen und verstehe alles, aber auf Deutsch übersetzen […] ich wollte nie ((lacht)) Note Eins haben ich wollte bestanden// I: mh//meine-, weil ich habe, ja große Erfahrung ich kann arbeiten wie im [Krankenhaus] meine zum Beispiel Kollegin hat gesagt du bist Krankenschwester ja, ich weiß alles aber dürfe nicht arbeiten weil, noch nicht anerkannt//I: mh//(3) ja es gibt zum Beispiel in unsere in der Ukraine nicht so viel hm, verschiedene Monitore ja Privatklinik hat alles das Gleiche* (INT20 Z304–313)

Die Kontinuität ihrer beruflichen Identifikation wird durch eine »*Kollegin*« attestiert: »*du bist Krankenschwester*«. Dass sie die Frau als Kollegin bezeichnet, lässt auf eine Persistenz des eigenen Selbstverständnisses schließen. Allerdings ermöglichen weder diese Anrufung noch ihre Noten oder ihr Wissen die Position ›der Krankenschwester‹. Dass sie ›alles weiß‹, hilft ihr auch im Praktikum nur bedingt. Die Begründung zielt auf eine zeitliche Dimension (»*noch nicht anerkannt*«). Als performative Demonstration rekurriert die Erzählende wiederum auf Technik und Apparate, die sie kennt und mit denen sie ihren Beruf narrativ herstellt. In der Diskrepanz zwischen »*in der Ukraine*« und einem anderen, unausgesprochenen Maßstab konstituiert sich die Legitimierung der Abwertung. Ähnlichkeiten zwischen der Ukraine und Deutschland sieht sie bei der Privatklinik, in der sie immerhin fünf

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Jahre gearbeitet hat. Das ›Krankenschwestersein‹ begründet sie aber vor allem im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen (»*auf Russisch oder Ukrainisch, ich kann locker sprechen*«), die sich in Interaktionen als Gruppenbildungsprozesse bemerkbar machen. Diese treten an anderen Stellen virulent in Erscheinung.

Gruppenbildung contra Selbstanspruch

›Lernen‹ spielt, wie das Interviewsetting (›stapelweise Bücher‹) verdeutlicht, in Deutschland eine enorme Rolle im Alltag von Frau Miler*, auch wenn es ihr, wie sie selbst sagt, schwerer falle als in jüngeren Jahren. Frau Miler* finanziert ihre Deutschkurse in privaten, kommerziell ausgerichteten Bildungseinrichtungen selbst. Diese seien, wie sie sagt, besser als die günstigeren Kurse von Volkshochschulen. Der Rahmen der VHS zeichne sich durch zu große Lerngruppen und sprachliche Gruppenbildungen aus: Russischsprachige unterhalten sich in der Pause auf Russisch. Das verleite auch sie dazu, nicht kontinuierlich Deutsch zu sprechen. Zu vermuten ist, dass in dem Kurs ein kommunikativer Rahmen hergestellt wird, der diese Gruppenbildungsprozesse begünstigt. Auch zu Hause spricht Frau Miler* mit ihrer Familie vorwiegend Russisch. Der Plan, diesen Kreis zu durchbrechen und »*ohne große Fehler*« (Z119) Deutsch zu lernen, geht für sie nicht auf, und so bezahlt sie das Doppelte der Kursgebühr. Die angestrebte Perfektion,[85] die sie an anderer Stelle deutlich macht, ist auch als Wunsch nach ›Unsichtbarkeit‹ der Migrationserfahrung zu deuten, die in diesem Fall keine Ressource, sondern eine manifeste Beschränkung darstellt.

Sie schafft es allerdings nicht, die Defizite praktisch aufzuheben, wenngleich sie die Prüfungen besteht. Während ihre Tochter im Kindergarten ist, besucht Frau Miler* einen Deutschkurs, der sich explizit an Deutsch lernende Mütter richtet. Das kostenfreie Angebot ermöglicht ihr zwar in der damaligen Arbeitslosigkeit mit anderen Frauen in Kontakt zu kommen, doch schließt sie hier weder an ihr Wissen noch an das Verfahren an, dass ihr den Einstieg in den Beruf ermöglicht. Als ihre Tochter dann schon etwas älter ist, entschließt sich Frau Miler* dazu, eine Maßnahme zu besuchen, die sie an die Tätigkeit in der Krankenpflege heranführt. Die Wiederannäherung an den Beruf erfolgt in kleinen Schritten, die von längeren Pausen unterbrochen werden. Frau Miler* findet weder die Kraft noch die Zeit, alle Schritte in kürzerer Zeit zu absolvieren.

85 Zwei Jahre nach dem Interview machte Frau Miler*, dann schon längst in einem Beschäftigungsverhältnis, diesen Anspruch noch einmal vehement deutlich. Die Anerkennung der begrenzten eigenen Sprechfähigkeit ist auch unter der eingelösten Integrationsbestrebung nach wie vor ein Problem für sie.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Lernen in Deutschland: Theorie und Praxis

In dem Interview mit Frau Miler* bildet das besuchte Bildungsangebot – der Anerkennungslehrgang – keine eigenständige Bildungspassage. Vielmehr erscheint der Lehrgang als Teil eines länger währenden Lern- und Umdeutungsprozesses, mit dem sie sich über die gesamte Zeit nach der E-/Immigration konfrontiert sieht. Bei dem Kurs geht es für sie um ein Ziel: Die Vorbereitung auf die Prüfung, auf die im besten Fall das Zertifikat folgt, das bestätigt, dass sie Krankenschwester *ist*. Der darauffolgenden Tätigkeit in einem Krankenhaus blickt sie eher zwiespältig entgegen, wie sie in den Kontrastierungen zwischen Deutschland und der Ukraine andeutet. Im Hinblick auf Diskrepanzen der Lerninhalte in der Sowjetunion/Ukraine und Deutschland konstatiert sie erschöpft am Ende des Interviews:

> *ich glaube wir lernen in der Ukraine […] war bisschen, nicht gleiche Theorie in Deutschland//I: hm//bisschen weniger, hier ganz detail- und tiefer Ar- äh lernen, fast wie Ärztin ich glaube aber bei uns wie zum Beispiel wir lernen mehr praktische//I: ja//Blutabnahme ich habe mehr ich glaube zweihundert Stunden praktische als hier* (INT20 Z1303–1309)

Frau Milers* Rezeption der Ausbildungsinhalte und dessen, was sie ›nachholen‹ muss, steht im Widerspruch zu dem, was sie zuvor ausgeführt hat (»*ich kann alles*«). Genauer betrachtet handelt es sich jedoch um eine Thematisierung von »*Theorie in Deutschland*« im Kontext der genannten ›Praxis‹ und der damit einhergehenden (Selbst-)Bezeichnung ›Krankenschwester‹. Während die Blutabnahme ebenso zu dieser Praxis gehört wie die Durchführung von Tests und kleineren Eingriffen, bleibt ihr nun das Lernen aus Büchern.

Diese praktische Rolle der ›deutschen Krankenpflege‹ deutet sie in dieser Passage um, indem sie sie in die Nähe der akademischen medizinischen Berufe stellt. Narrativ durchbricht sie damit die zuvor genannte Hierarchie, die für das gesamte Interview wegweisend war, und besetzt sie neu. An dieser Stelle kann argumentiert werden, dass es sich um einen Modus der Legitimation ihrer eigenen marginalisierten Position als ›ausländische Pflegefachkraft‹ handelt. Es ergibt sich eine absurde Situation: Frau Miler* wird als Pflegefachkraft adressiert; um aber tatsächlich ›Pflegefachkraft‹ *zu sein*, fehlt die Grundlage, was sie sich nur mit der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis erklären kann.

6.4.2 Rafaela* – Dequalifizierung durch ›Anerkennung‹

In Rafaelas* Fall zeigen sich Abwertungserfahrungen, die sich in der und durch die Teilnahme an einer anpassenden Maßnahme manifestieren. Sie hat in Brasilien ein Krankenpflegestudium absolviert und bereits einige Jahre im Bereich der Pflege gearbeitet, als sie nach Deutschland zieht. Sie folgt dabei einer Familienorientierung. In der Rekonstruktion ihrer Bildungs- und Berufsbiografie zeigt sich, dass Bildung vor

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

der Immigration stets zu einer nächsthöheren Stufe führte. Beim Besuch der Anpassungsqualifizierung in Deutschland hingegen handelt es sich um eine Fortführung des Bildungswegs, den sie nur widerwillig auf sich nimmt. Ihr Studium wird auf eine ›deutsche Ausbildung‹ reduziert. Im Interviewverlauf zeigt sich, dass der Schritt in den Pflegeberuf erstens kein selbstverständlicher war, und dass es sich, zweitens, um eine partiell reversible Entscheidung handelt: Sie möchte die ›Anerkennung‹ nutzen, um in einem verwandten Bereich zu arbeiten. Hier offenbart sich eine Strategie, die Qualifizierung entsprechend eigenen Vorstellungen umzudeuten.

Das Interview: Ablauf und Setting

Rafaelas* Kontakt wurde mir von einer anderen Teilnehmerin vermittelt, sie selbst hatte sich nicht in die Liste der Interviewinteressent:innen eingetragen. Sie wohnt im gleichen Stadtteil wie Frau Miler*, jedoch nicht in einem Einfamilienhaus, sondern in einem modernen Mehrfamilienhaus. In ihrer Wohnung angekommen, wies sie mich flüsternd darauf hin, dass sie ihr Kind gerade für den Mittagsschlaf vorbereite und noch wenige Minuten bräuchte. Wir verständigten uns dabei auf die Du-Form. Bevor sie in ein anderes Zimmer ging, ließ sie mich am Esszimmertisch Platz nehmen.

Ihr Ehemann hielt sich später immer wieder im Raum auf oder erledigte Dinge in der angrenzenden Küche. Nach dem Interview sprachen wir zu dritt. Dabei wurde seine Rolle bei der Bildungsteilnahme deutlich: Er bestärkte sie darin, zu versuchen, an ihren in Brasilien ausgeübten Beruf anzuknüpfen und eine Arbeit zu finden, wenngleich das Finanzielle nicht im Vordergrund stand.

Das Interview dauerte mit circa anderthalb Stunden kürzer als die anderen Gespräche. In der Haupterzählung schildert Rafaela* ausgehend von ihrer Familienkonstellation den eigenen Schul- und Ausbildungsweg in Brasilien und fordert mich dann auf, weitere Fragen zu stellen. Im ersten Nachfrageteil unterbreche ich die erzählte Chronologie und hake bezüglich ihrer Schulzeit nach. Der zweite Nachfrageteil geht über in Schilderungen von Erfahrungen der erneuten Bildungsteilnahme und zielt auf die empfundene Abwertung ihres Studiums.

Die Biografie

Rafaela* wird Anfang der 1980er-Jahre in einer brasilianischen Großstadt als jüngstes von insgesamt fünf Kindern geboren. Ihr Vater ist Kleinunternehmer und ihre Mutter arbeitet selbstständig im Handwerk. Als Kind wechselt Rafaela* häufig die Schule und ein Schuljahr wiederholt sie. Sie leidet unter einer Sehschwäche, trägt jedoch keine Brille, was sie mit einer rebellischen Haltung erklärt. Zugleich leiden jedoch ihre Schulleistungen darunter, da sie die Tafel kaum sieht. Im Alter von 17 Jahren verlässt sie vorzeitig und ohne Abschluss die Schule. Mithilfe ihres Bruders gelangt sie an einen Job in einem Textilunternehmen und arbeitet dort

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

in verschiedenen Bereichen. Im Alter von etwa 20 Jahren lernt sie ihren Partner kennen und beschließt, ihren Schulabschluss an einem privaten Oberstufenkolleg nachzuholen. Dies gelingt ihr in einer verkürzten Zeit von etwa anderthalb Jahren und als zweitbester des Jahrgangs. Sie entscheidet sich für ein Pflegestudium, weil die Hochschule in der Nähe ihres Wohnortes liegt. Nachdem sie an einigen Zulassungsprüfungen teilgenommen hat und die Zusage für ihren Wunschstandort erhält, konsultiert sie ihren Bruder bei der Frage, ob sie das Studium beginnen soll. Er ermutigt sie. Kurz darauf stirbt ihr Bruder, ein Polizist, bei einem Einsatz. Rafaela* durchläuft die Ausbildung, sie und ihr langjähriger Partner heiraten und sie nimmt ihre erste Arbeitsstelle im geschlossenen Regelvollzug für strafgefangene Männer auf. Die medizinische Behandlung von Strafgefangenen beschränkt sich auf kleinere Eingriffe, die Arbeit besteht vorwiegend aus Beratungen und der Ausgabe von Medikamenten. Parallel zu den ersten zwei Jahren der Tätigkeit absolviert sie ein weiteres Studium im Bereich Stationsleitung.

Nach drei Jahren im Regelvollzug geht Rafaela* in die Verwaltung, wo sie weniger Geld verdient. Sie und ihr Ehemann lassen sich scheiden. Da sie eine kleine Wohnung kaufen möchte, wechselt sie erneut die Abteilung, um ein höheres Gehalt zu erhalten. Fortan arbeitet sie wieder drei Jahre im Strafvollzug und betreut dort schwangere Frauen. Mitte der 2010er-Jahre lernt sie im Internet einen Mann kennen, der ebenfalls schon einmal verheiratet war und in Deutschland lebt. Für ein erstes Kennenlernen besucht er Rafaela* in Brasilien. Die beiden werden ein Paar und Rafaela* reist daraufhin für einige Wochen nach Deutschland, später auch für einige Monate. In dieser Zeit ist sie von ihrer Arbeit freigestellt. Nach der Rückkehr absolviert sie in Brasilien einen Deutschkurs und plant ihren Umzug nach Deutschland, den sie gut ein halbes Jahr später umsetzt. Die beiden heiraten schließlich in Deutschland und Rafaela* nimmt Beratungen zur Anerkennung ihrer Abschlüsse in Anspruch. Sie wird schwanger und besucht weiterhin Deutschkurse. Nach der Geburt ihres Kindes beginnt sie mit dem Anerkennungslehrgang, ihre Schwiegermutter entlastet sie bei der Betreuung des Kindes. Mit ihren eigenen Eltern, die bis dato noch nie selbst in Deutschland gewesen sind, telefoniert sie regelmäßig. Rafaelas* Arbeitsvertrag in Brasilien bleibt nach dem Umzug nach Deutschland noch zwei Jahre bestehen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist dieser Zeitraum bereits überschritten und sie geht keiner neuen Erwerbstätigkeit nach.

Der Interviewanfang: »*Ich war nicht immer Krankenschwester*«

Unmittelbar nach der Erzählaufforderung stellt Rafaela* eine vergewissernde Frage. Anders als Frau Miler*, die ihre Erzählung mit der Ausbildung und der Darstellung der Arbeitsumgebung beginnt, wählt Rafaela* den sicheren Raum der Familie, den sie nach der Erzählaufforderung selbst einfordert:

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

B: aber zum Beispiel über meine Familie
I: kannst du auch//B: ah okay//wenn das für dich wichtig ist, gerne
B: ich bin die Jüngste//I: mh//ich habe drei Geschwister//I: mh//meine Eltern wohnen in Brasilien//I: mh//eine Schwester in [Staat] äh und andere Schwester wohnt in Brasilien aber, sehr weit von meinen Eltern, und nur ein Bruder wohnt in der Nähe//I: mh//ich war schon einmal verheiratet, äh aber ich hatte kein Kind gehabt, was noch, hm ich muss- ((lacht)) ich war nicht immer Krankenschwester, äh bevor ich äh an der Uni war, war ich Sekretärin, Verkäuferin, ((flüsternd))/was noch/(7) mh Telefonistin//I: mh//(4) weiß ich nicht mehr ((kichert)) ah ich hatte noch äh einen Bruder aber er ist gestorben, er war Polizist und er er war umgebracht ja äh durch einen Drogenhändler das war [Jahr], und er hat eine Tochter, is schon [Alter] ne//I: mh//ja, und ich-, darf ich jetzt über Arbeit (INT23 Z19–33)

Rafaela* strukturiert den Raum entlang der Familie. Sie schreitet quer durch ihren Lebensweg, die erste Ehe und verschiedene Berufe. Der Weg endet schließlich wieder bei der Familie und dem Verlust des Bruders. Als ein zentrales Thema des Interviews werden im weiteren Verlauf die Transformation und Kontinuität innerhalb restringierter, begrenzter und begrenzender Kontexte herausgearbeitet. Diese Kontexte sind zum einen der Strafvollzug, in dem Rafaela* über Jahre arbeitet und innerhalb dem sich ihr Arbeitsverständnis herausbildet, und zum anderen das ›deutsche Verständnis von Pflegearbeit‹, welches sie für sich ablehnt und das hier noch nicht thematisiert wird.

Die vorwiegend in Brasilien wohnende Familie wird geordnet dargestellt: Ausgehend von ihrer Position als Jüngster werden die Eltern, quasi als Ausgangs- und Bezugspunkt, sowie die Geschwister in räumlicher Relation zu diesem Mittelpunkt der Reihe nach genannt. In diesem ersten Abschnitt gibt es zunächst weder Zeiten noch Berufe. Zur Familie gehört ebenso ihr ehemaliger Ehemann. Der Sachverhalt, dass sie keine Kinder hatten, kann als Begründung für das Nicht-Fortbestehen der Ehe gelesen werden. Genannt wird auch der verstorbene Bruder, der, als einziger mit einer Berufsbezeichnung ausgestattet, im Zuge seiner Ausübung des Polizeidienstes stirbt. Sie unterstreicht das Fremdverschulden seines Todes mit dem Hinweis, dass er umgebracht wurde. Wie sich später im Interviewverlauf herausstellt, war ihr Bruder maßgeblich an ihrer Entscheidung beteiligt, die Pflegeschule zu besuchen. Zwischen dem Bruder im Polizeidienst und Rafaelas Tätigkeit im Strafvollzug gibt es einen Zusammenhang, den ich später aufgreife.

Die Formulierung *»ich war nicht immer Krankenschwester«* sticht in besonderer Weise hervor und soll daher näher betrachtet werden. Gelesen werden kann sie als Hinweis auf eine Fragmentierung der Berufsbiografien. Zugleich schwingt mit, dass man erstens zur Krankenschwester wird, etwa durch ein Studium oder eine Ausbildung, und zweitens, dass das ›Krankenschwestersein‹ für sie zeitlich begrenzt ist und über die Art der Ausbildung *und* späteren Tätigkeit moderiert wird.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Letzteres erhärtet sich als Strukturhypothese für den vorliegenden Fall. Ein zeitlich überdauerndes und räumlich übergreifendes Moment kommt zum Tragen und lässt auf ein Vorher und Nachher schließen, was für eine Transformation des Selbst im erlebten Übergang steht. Dieser Prozess richtet sich gegen die biografische Kontinuität: Rafaela* war nicht immer Krankenschwester, und die Frage ist, ob sie heute noch eine ist.

Die anderen genannten Tätigkeiten – Sekretärin, Verkäuferin, Telefonistin – spielen sich alle in ein und demselben Unternehmen ab. Dies wird an dieser Stelle gar nicht gesagt, vielmehr scheint es sich um verschiedene Arten von Berufen zu handeln, die, einhergehend mit spezifischen Aufgaben, klar voneinander abgrenzbar sind. Sie folgen dabei nicht der chronologischen Reihenfolge, wie Rafaela* im Zuge des Nachfrageteils offenbart. Sie beschreiben eher einen Zustand vor der Professionalisierung, also vor der Zeit an der Universität.

Bildungsentscheidungen ex post

Rafaela* beendete ihre Ausführungen und fragte, ob es noch weitere Fragen gäbe. Ich griff zunächst einige Eckpunkte auf, jedoch geriet die Erzählerin ins Stocken. Daher fragte ich sie direkt nach ihrer Schulzeit. Anders als Frau Miler* berichtete sie daraufhin sehr detailliert:

> *I: […] du hattest ja zwar noch nichts zu gesagt aber vielleicht kannst du noch son bisschen auf deine Schulzeit eingehen*
> *B: ja das war, von [Jahr]//I: mh//bis Ende, Anfang [Jahr] bis Ende [Jahr]*
> *I: das war die Ausbildung//B: die Ausbildung//ich meine jetzt noch so davor, so als Kind, wo-*
> *B: ah okay, ich, ich war zur Schule äh erstes Mal als ich sieben war//I: mh//mh, und in meine erste Schule hab ich zwei Jahre äh, geblieben dann, war ich in andere Schule, mit meine, mit […] meine Schwester, und sie hat ein Jahr nicht bestanden […] wir waren zusammen äh, in eine Klasse//I: mh//((seufzt)), aber dann, ja ich war in vier verschiedene Schule//I: okay//ähm, (4) und ich habe auch ein Jahr nicht geschafft, ich war Rebell ich habe, Augenproblem ich kann nicht so gut sehen und ich musste Brille tragen, aber war sehr dick und ich war schüchtern, ich wollte nicht das tragen aber trotzdem konnte ich nicht äh die Tafel sehen ((lacht)) und ich wollte nur nicht haben und cool sein, und diese Brille nicht tragen, ich habe irgendwie nicht geschafft, wegen Mathe, ((lacht))* (INT23 Z73–92)

Die Frage wider die Chronologie der Erzählung zielt auf die »*Schulzeit*«, die zuvor nicht Thema war. Nachdem die Erzählende daraufhin die Jahresdaten der Ausbildung anführt, konkretisiere ich die Nachfrage auf eine wesentlich unpräzisere Phase der ›Erzählerin zu einem anderen Zeitpunkt‹: »*noch so davor, so als Kind*«. Erst daraufhin reagiert Rafaela* und benennt zunächst ihr Einschulungsalter, dann den Zeitraum bis zu einem Schulwechsel, der nicht weiter begründet wird. Ih-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

re Schwester wiederholt eine Klasse, sie selbst wechselt noch zweimal die Schule. Irgendwann während dieser Zeit schafft sie es ebenfalls nicht in das nächste Schuljahr und beschreibt ihre damalige Position als »*Rebell*« – eine Außenseiterposition, die aber dennoch starke Aspekte von Autonomie in sich trägt. Diese erklärt sie mit ihrer Sehschwäche, und dass sie keine dicke Brille tragen wollte. Die damit verbundene Scham und der Wunsch, ›cool zu sein‹ bzw. nicht ausgeschlossen zu werden, gehen so weit, dass sie in Kauf nimmt, die Tafel nicht zu sehen und somit dem Unterricht nicht folgen zu können. Dennoch hat sie eine Affinität zu naturwissenschaftlichen Fächern, die sie später noch einmal aufgreift: Anatomie und physiologische Abläufe faszinieren sie. Im Gegensatz zur Mathematik kann sie hier – trotz ihrer Sehschwäche – gute Noten erzielen. Mit dem Anführen von Funktionsweisen adressiert sie eher Aspekte ›technischen Wissens‹ und weniger der Fürsorge, die klassischerweise mit dem Pflegeberuf in Verbindung gebracht wird. Insofern kann auch nur bedingt von einer Kontinuität oder einer frühen Ausprägung gesprochen werden.

Wie bereits eingangs erwähnt, verlässt Rafaela* die Schule ohne Abschluss. Über ihren Bruder kommt sie an einen Job in einem Bekleidungsunternehmen und kann dort verschiedenen Tätigkeiten nachgehen, die ihr unterschiedlich gut gefallen. Auf eigenen Wunsch hin wechselt sie in den Verkauf. In dieser Zeit lernt sie ihren Partner kennen, der sie mit dazu ermutigt, ihren Schulabschluss nachzuholen.

> *meine drei letzten Jahre, ähm, hab ich äh aufgeholt, […] ich sage jetzt auf Portugiesisch//I: hmhm//das heißt [Ensino Médio], das ist die drei letzte Jahren in Schule, da hat man äh keine Ausbildung//I: mh//und danach muss zur Uni gehen, oder an die Ausbildung lernen und diese drei Jahre bin ich aufgeholt, weil ich habe-, ich wollte arbeiten und ich habe als Sekretärin gearbeitet aber dann als ich 19 war, äh hab ich gedacht, nein ich kann nicht äh, äh so bleiben, ich muss bis Ende meine Schule, meine Abschluss machen und ich bin wieder zur Schule gegangen, aber eine Privatschule, und ich habe-, das war sehr kurz, war nicht drei Jahre, das war jede Jahr sechs Monate das ist intensiv, war Intensivkurs, als ich 19 war, und ich habe das gemacht, und dann hab ich für, für meine Prüfung, bevor man zur Uni gehen muss, eine Prüfung schreiben, und ich habe sechs Monate eine Kurs äh besucht, wo diese Prüfung da habe ich für drei verschiedene äh Universitäten, Prüfung geschrieben, und zwei hab ich bestanden, aber eine war teuer//I: mh//und äh, andere war Nähe von meinem Haus* (INT23 Z78–107)

Die Abgrenzung »*keine Ausbildung*« taucht später noch einmal auf. Die Einrichtung lässt sich mit einem Oberstufenkolleg vergleichen. Der Wunsch nach Veränderung ist getrieben durch Vorstellungen von einer Verbesserung der Situation. Die Priorität liegt, einhergehend mit der Abwendung von der Schule, auf einem schnellen Arbeitsmarkteinstieg. Dann verlagert sich die Perspektive hin zu der Möglichkeit einer langfristigen Planung mit und durch Bildung. Das genannte ›Aufholen‹ er-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

weist sich trotz ihres überdurchschnittlich hohen Alters von 22 Jahren, das sie an anderer Stelle thematisiert, als Erfolg. Während ihre Mitschüler:innen ›Bier trinken und Spaß haben‹ (Z319), fühlt sich Rafaela* diesem Leben am Ende der Oberstufe nicht zugehörig. Sie lernt sehr viel und ihr Ziel ist es, im Anschluss eine ›gute Arbeit‹ zu finden. Während dieser Zeit wohnt sie bei ihren Eltern, wie auch später während des Studiums. Die Entscheidung für das nachfolgende Pflegestudium wird von ihrem Bruder mitgetragen, den sie konsultiert, als es darum geht, tatsächlich den Weg als ›Krankenschwester‹ einzuschlagen.

Die Ausbildung: Initiation und Verlust

Rafaela* nimmt den Studienplatz an der nächstgelegenen Hochschule an. Auf die Frage, wie sie die erste Zeit dort erlebt, ob sie bestimmte Erinnerungen aus dem Studium hat, schildert sie die Situation des Kennenlernens »*in der Klasse*«:

> *wir waren in der Klasse, wir waren ungefähr 30 Schüler, wir haben […] ein Stuhlkreis gemacht//I: mh//und jeder hat erzählt, warum […] wir wollen Krankenschwester lernen, und ich erinner mich dass ich äh, ich habe geweint, weil ich habe […] an meine Bruder erinnert, mein gestorbenen Bruder das war kurz [vorher] war er gestorben, und ich habe mit ihm geredet bevor ich zur Uni war, und ich habe ihn gefragt, was meinst du, ich glaube ich werde Krankenschwester lernen er sagte, das ist eine super Idee, das ist eine gute Idee, und dann habe ich mein Bruder nicht mehr am Leben gesehen und dann das war mir sehr sehr traurig, und ich schäme mich nicht, ich habe geweint als ich das erzählt, erzählt habe* (INT23 Z196–205)

Das Kennenlernen im Bildungssetting wird hier, ebenso wie in der Anfangssequenz, zunächst einmal räumlich erschlossen und dann biografisch. Auf die Frage hin, was ihre Motivation ist, ›Krankenschwester zu lernen‹, antwortet sie mit der Geschichte ihres zuvor verstorbenen Bruders. Die Szene zeugt von Intimität, sowohl in der Bildungssituation als auch im vorausgehenden letzten Gespräch, und bildet dahingehend ein Scharnier, das mit einer Umdeutung einer gemeinhin schambehafteten Körperreaktion (»*ich habe geweint*«)[86] einhergeht. Rafaela* schafft Kohärenz zwischen Situation und Reaktion, indem sie anführt, sich auch in der Gegenwart des Interviews nicht zu schämen, und ihre Trauer mitten im Stuhlkreis verortet. Diese Geschichte wird zu einer *Selbstinitiation* des zu erlernenden Berufs

86 In Anlehnung an Helmuth Plessner lässt sich das ›ungespielte Weinen‹ (vgl. Krüger 1999:154ff.) als ein Zusammenbruch und eine Antwort auf eine *Grenzlage* bezeichnen sowie als »Lösungsmechanismus einer Krise« (Fischer 2013:278). Neben dem universell Menschlichen, das ihrer Reaktion innewohnt, schafft Rafaela* damit eine neue Position, die die Antwort auf ihre eigene Krise zum Ausdruck bringt. Auch wenn nicht klar ist, wie die anderen Anwesenden reagieren, ist zu vermuten, dass sie eine Form von Gemeinschaft erfährt oder zumindest voraussetzt.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

(vgl. Helfferich 1994:88), die sie nicht von der Familie trennt, sondern leiblich mit ihr verbindet.

Einige Aspekte, z.B. wie viel der praktische Anteil an ihrem Studium ausgemacht hat, erinnert Rafaela* nicht. Allerdings führt sie an anderer Stelle an, dass sie viel mit Tonbandaufnahmen gelernt hat. Sie ließ Kassetten während der Seminare mit Einverständnis der Lehrenden mitlaufen und hörte sie oft auf dem Weg zur Hochschule. Des Weiteren erzählt sie von dem Konflikt einer Kommilitonin mit einer Lehrenden. Rafaela* führt die Auseinandersetzung insbesondere auf den Stolz der jungen Frau zurück, die zuvor bereits eine Ausbildung als Krankenpflegehelferin absolviert hatte und ihr Fehlverhalten nicht einsehen wollte. Rafaela* hat diesen ›falschen Stolz‹ bereits mit dem Nachholen des Schulabschlusses abgelegt.

Eintritt in den Arbeitsmarkt: Abteilungswechsel und Gleichzeitigkeit von Bildung

Wie schon zuvor handelt es sich bei Rafaelas* Schilderung des Eintritts in den Arbeitsmarkt nicht um die chronologische Reihenfolge. Vielmehr deutet die Aufzählung auf eine Priorisierung hin. Ich gehe daher noch einmal zum Anfang des Interviews zurück, da dort ein Resümee vorweggenommen wird, das an das Ende ihrer Ausführungen anschließt. Dort umreißt sie ihre Tätigkeit entlang von Bereichen:

> *ich war verantwortlich für alle, alle Krankenschwestern, die in Gefängnis arbeiten//I: mh//aber […] da bin ich nur ein Jahr geblieben, in diesem Büro, ich habe dort für das Amt gearbeitet (sieben Jahre)//I: ah ja//Frauengefängnis, Männergefängnis, und im Büro, alles zusammen sieben Jahre, ich habe eine Prüfung geschrieben, an der Uni//I: mh//und ich hab bestanden* (INT23 Z39–45)

Mehr noch als eine Priorisierung von einzelnen Posten fasst die Erzählende in dieser kurzen Passage ihre gesamte Berufs- und Bildungsbiografie zusammen. Diese und die damit einhergehenden Leistungen sind in ihrer Wahrnehmung, wie sich später zeigen wird, mit der Immigration ›vorbei‹ – sie werden unbedeutend gemacht. Im Folgenden soll Rafaelas* erste berufliche Station näher beleuchtet werden.

Zunächst arbeitet Rafaela* im »*Männergefängnis*«. Die Arbeit dort ist in vielerlei Hinsicht anspruchsvoll und gefährlich, an anderer Stelle deutet sie Übergriffe auf Kolleginnen an. Und auch die tägliche Konfrontation mit den Körpern der Strafgefangenen stößt sie zunehmend ab. Sie illustriert dies anhand von Blut, Schweiß und Entzündungen, denen sie mittelbar ausgesetzt ist. Zwischen ihr und den Strafgefangenen bilden Pfleger und Aufseher einen gewissen Puffer, die Kommunikation ist streng geregelt. Zumindest die Lautstärke und der Geruch betreffen jedoch alle in dieser Einrichtung.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Während der ersten zwei Jahre absolviert Rafaela* parallel ein spezialisiertes Studium, das sie mit einem Master abschließt. Sie und ihr Partner heiraten nach fünf Jahren Beziehung. Das Studium wird zunächst nicht in besonderer Weise von ihr hervorgehoben. Das übersetzte Zertifikat zeigte sie mir nach dem Interview. Auf die Frage, wie sie auf das parallele Studium gekommen ist, antwortet sie sehr konkret:

> *ja, weil ich dachte-, normalerweise in Brasilien wenn wir vier Jahre lernen an der Uni//I: mh//jetzt ich mache eine Spezialisation, entweder zum Beispiel äh, Herz oder bei Geriatrie […] ich wollte, ich dachte, ich habe überlegt, ich weiß nicht genau was ich will wenn ich sage okay, ich möchte mit äh (Dermatologie) arbeiten und ich mache eine Spezialisation//I: mh//dann nachher vielleicht äh, dann muss ich nur zu diesem Bereich gehen, aber wenn ich ein, eine, (Administration) Kurs besucht, dann das ist viel viel mehr, jede Krankenschwester braucht das […] als Leiterin wir brauchen das, das höchste in allen Bereichen, Krankenhaus oder, oder Altenheim deswegen hab ich das-* (INT23 Z713–723)

Der Studienabschluss ermöglicht die Übernahme von Leitungsaufgaben, die Rafaela* zunächst im sogenannten Männergefängnis übertragen bekommt. Sie trägt Verantwortung für andere Diensthabende und hat kaum mehr Patientenkontakt. Daher wirken der anschließende Wechsel und ihre Tätigkeit »*im Büro*«, wo sie vornehmlich Gutachten für Richter:innen schreibt, wie ein weiterer Karriereschritt. Dieser geht jedoch nicht mit der Aussicht auf eine ökonomische Besserstellung einher, im Gegenteil büßt sie mit der Aufnahme der Verwaltungsstelle sogar Einkommen ein. Etwa zur gleichen Zeit wird ihre Ehe nach gut drei Jahren geschieden. Die genauen Umstände lassen sich nur erahnen: Zu Anfang des Interviews hatte Rafaela* die Trennung implizit mit der ›Kinderlosigkeit‹ begründet. Der Zweck einer Ehe wird dahingehend an die Gründung einer Familie gekoppelt. Insgesamt lässt sich auf Grundlage dessen aber kein vollständiges Bild einer Partnerschaft nachzeichnen, die bei Stationen der Ausbildung und Berufstätigkeit sonst narrativ präsent ist.

Die Entscheidung, im Anschluss an die Scheidung wieder in den Strafvollzug zu wechseln, wird von Rafaela* mehr oder minder pragmatisch begründet: »*ich wollte Geld sparen und eine Wohnung kaufen […] und bin ich zu Frauengefängnis gegangen*« (Z465–466). Ausgehend von der Erfahrung der Brutalität im Strafvollzug für Männer erscheint dieser Schritt aufgrund der neuen Geschlechterkonstellation weniger dramatisch.

Die Arbeit im Strafvollzug: Verkörperung des Staats

Der Darstellung der Realität brasilianischer Gefängnisse sind hier Grenzen gesetzt, zumal es auch nicht ›die eine‹ Realität gibt, wie Ethnografien zu unterschiedlichen

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Arten der Sicherheitsverwahrung in Brasilien zeigen.[87] Sie lässt sich für Rafaelas* Fall nur partiell über ihre eigenen Wahrnehmungen rekonstruieren. Insgesamt erscheint es so, als sei ihr Verhältnis zum Strafvollzug im Wesentlichen ungebrochen. Zum einen lässt sich dies biografisch begründen: Ihr Bruder, der selbst im Polizeidienst arbeitete und dem sie von ihren Geschwistern am nächsten stand, ist bei einem Einsatz gestorben. Sie ist insofern mit einem Verlust vertraut, der wahrscheinlich von Anfang an bei der Ausübung der Tätigkeit präsent ist. Darüber hinaus wird dieses Ereignis selbst von ihr als biografisches Moment eingeführt, den Beruf überhaupt erst auszuüben. Zum anderen stellt sie den staatlichen Verwahrungsapparat auch als einen möglichen Dienst zum Wohle aller dar. Dieses ›Wohl‹ sieht Rafaela* insbesondere bei den weiblichen Strafgefangenen in Teilen erfüllt. Die Tätigkeit im Gefängnis hat für sie etwas Versöhnliches, wie sich im Gesamtverlauf ihrer Erzählung zeigt. Den Frauen in der Einrichtung, in der Rafaela* arbeitet, würden – anders als den Männern – neue und wichtige Privilegien zuteil. Relevant erscheint in dieser Hinsicht, dass es sich um ein spezielles Programm handelt, das einen Schwerpunkt auf Familie setzt.

> *I: erinnerst du dich noch an irgendwelche Ereignisse mit den Frauen die dort waren irgendeine Frau die dir vielleicht in Erinnerung geblieben ist oder*
> *B: ((seufzt)) (5) ja manchmal sie, sie haben äh, selten habe ich Wochenenddienst gearbeitet wenn keine Pflegehilfe da war, habe ich gearbeitet und immer äh Sonntags äh gibt Besuche, und das war schön die Besuche bringen Essen, extra Essen zum Beispiel Schokolade und sie, sie bleiben den ganzen Tag, sie essen zusammen, sie spielen mit Kindern, Oma und Opa spielen zusammen mit Enkelkind, das war schön zu sehen, äh und die meiste Frauen sind im Gefängnis wegen Drogen//I: mh//sie haben Drogen verkaufen oder sie waren zusammen mit ihr Mann […] viel haben Epilepsie (3) und die Staat, fördert diese Frauen, sie bekommen viele, viele Kurse, Kurse, sie können dort arbeiten* (INT23 Z505–517)

87 Zu den bekanntesten Ethnografien zählt Karin Biondis *Sharing This Walk: An Ethnography of Prison Life and the PCC in Brazil* (2016). Die Autorin beschäftigt sich mit der Frage politischer Praktiken bei der Organisierung von Inhaftierten. Für den weiblichen Strafvollzug, wie Rafaela* ihn beschreibt, stehen solche dichten Analysen brasilianischer Gefängnisse meiner Kenntnis nach bislang aus. Die brasilianische Kriminalistin und Juristin Luciana Boiteux (2015) schätzt die Lage für Frauen in Gefängnissen südamerikanischer Länder als außerordentlich dramatisch ein. In den vorhergehenden Jahren stieg der Anteil von weiblichen Strafgefangenen in Brasilien enorm an. Im Jahr 2013 waren mehr als 35.000 Frauen im Gefängnis inhaftiert, was ungefähr sechs Prozent der Inhaftierten insgesamt ausmacht. Von den inhaftierten Frauen waren 55 % Women of Color, was Boiteux auf die selektiv angewandten Drogengesetze zurückführt. Zu der von Loïc Wacquant (2013:201) konstatierten Dimension rassifizierter Ungleichheit in Gefängnissen kommt damit noch eine bisher vernachlässigte Geschlechterdimension hinzu. Der Zusammenhang von Ungleichheiten wurde z.B. von Catarina Frois (2017) mit *Female Imprisonment – An Ethnography of Everyday Life in Confinement* (für Gefängnisse in Portugal) rekonstruiert.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Rafaela* überlegt zunächst und rekurriert schließlich, nachdem sie den Rahmen in Form der Arbeitszeit nennt, auf eine Szene des Beisammenseins der Strafgefangenen mit der Familie. Ihr Blick ist zugleich mittendrin als auch weit weg: Damit verlagert sich die Sicht der Erzählerin ins Innere und Umfassende, bleibt aber auf sicherer Distanz zu den inhaftierten Beobachteten und ihren Besucher:innen.[88] Rafaela* liefert dabei lediglich einen bewusst ausgewählten Ausschnitt, der nicht die Überwachung oder unsichtbare Regulierung als solches zum Thema hat, sondern die *entfesselte Normalität angesichts eines Ausnahmezustands*. Diese zeichnet sich erstens durch das generationenübergreifende Zusammenkommen aus: Es ist die nahezu ›perfekte Familienszene‹, bei der die Abwesenheit der Figur des Vaters als zunächst vernachlässigbar erscheint. Zweitens entschuldigt – und *entschuldet* – sie die Frauen, denen sie diese Normalität zugesteht. Sie baut eine Brücke hin zu einer gesellschaftlich weiter gefassten *totalen Institution* (vgl. Goffman [1961] 1973; Hettlage 2008), die der verringerten Schuldfähigkeit in gewisser Weise Rechnung trägt: Das Eingestehen einer neurologischen Erkrankung, die sie als Krankenschwester selbst observiert, und die Herausstellung der Möglichkeit, über Bildung und fernerhin Arbeit an ein Leben in der Gesellschaft anzuschließen, wenngleich im Setting des geregelten Ausschlusses, wirken an dieser Konstruktion mit. Drittens also, so ließe sich anführen, ist Rafaelas* Perzeption durch die ›Einkehr des wohlfahrtsstaatlichen/wohltätigen Staates in das Gefängnis‹ strukturiert, das dem des *strafenden Staates* (Wacquant 1997) entgegensteht und das, ausgehend von ihrer außenstehenden Perspektive, einen tiefergehenden Wandel der Institution erhoffen lässt. Ob sich dieser tatsächlich realisiert, muss dahingestellt bleiben. Klar ist jedoch, dass Rafaela* mit diesem mentalen Bild von Humanität später ihre Arbeitsstelle verlässt, um selbst eine Familie zu gründen.

Eher beiläufig erwähnt sie noch einen weiteren Sachverhalt, der sie in ihrer gegenwärtigen Rezeption der Arbeit begleitet: dass sie hier anders gelagerte Aufgaben an für sie unüblichen Wochenendtagen übernommen hat (»*wenn keine Pflegehilfe da war*«). Das ist die eigentliche Ausnahme im Kontext dessen, was sie als ihre berufliche Grenze definiert, auf die ich nun eingehen möchte.

88 Hier drängt sich wegen des Settings und der Beschreibung des Beobachteten die Analogie zu Jeremy Benthams Panopticon auf, der »architektonische[n] Einrichtung, die es ermöglicht, alle Eingeschlossenen von einem zentralen Wachposten aus zu beobachten, ohne dass die Person auf diesem Posten selbst gesehen werden kann« (Gugutzer 2015:66). Foucaults *Panoptismus* knüpft als Ordnungsprinzip und Machtphänomen, mittels derer Normen durchgesetzt werden, daran an. Rafaela* als Sehende überträgt im Folgenden die Norm der Familie auf die Beobachteten.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

»*Meine Arbeit ist vorbei*«: Abgrenzung und Neudefinition des Berufs

Die letzten anderthalb Jahre ihres beruflichen Abschnitts im Strafvollzug für Frauen sind geprägt von der Annäherung an eine dauerhafte Beziehung. Über das Internet lernt sie einen Mann kennen, der in Deutschland wohnt und bereits einmal verheiratet war. Er spricht Portugiesisch und besucht sie kurze Zeit, nachdem sie sich das erste Mal geschrieben haben. Zweimal reist Rafaela* anschließend nach Deutschland und besucht ihn, zunächst kurz, dann länger. Die dritte Reise läuft schließlich auf die Immigration hinaus, für die sie – soweit möglich – bereits alle administrativen Schritte in Brasilien unternommen hat. Dazu gehört ein Deutschkurs, dessen Nutzen sie insgesamt jedoch als eher beschränkt wahrnimmt. Mit einer Beurlaubung über den längstmöglichen Zeitraum von zwei Jahren schafft sie eine Möglichkeit, nach Brasilien und in die Nähe ihrer Eltern zurückzukehren.

Dass die zukünftigen Schwiegereltern der Partnerschaft zunächst skeptisch gegenüberstehen, begründet Rafaela* durch die spezifische Konstellation: Auch ihr Partner ist bereits geschieden. Er und Rafaela* schaffen es jedoch, die Eltern von der Ehe zu überzeugen. Gut drei Monate nach der Hochzeit wird Rafaela* schwanger, sie lernt weiter Deutsch und erreicht das Niveau B1. Rafaela* bringt ein gesundes Kind zur Welt und wird bei der Sorgearbeit von ihrem Ehemann und ihren Schwiegereltern unterstützt. Als das Kind rund ein halbes Jahr alt ist, kommt zur Entlastung eine Tagesmutter hinzu. Etwa zur gleichen Zeit läuft die Frist zur Rückkehr auf die feste Stelle aus. Es lohnt sich an dieser Stelle, noch einmal auf eine frühere Passage aus der kurzen Stegreiferzählung zu blicken, in der sie ihre Migration erstmalig knapp in ihren Werdegang einbettet:

> *hab ich meine (Mann) kennengelernt ((lacht)) und wegen Liebe bin ich nach Deutschland gekommen//I: mh//meine Arbeit ist vorbei ((lacht)) (3) und in Brasilien äh, hab ich vier Jahre studiert, an der Uni, und, das ist keine Ausbildung, das ist Studium//I: mh//äh dann wenn man wie ich lernt, sind wir schon Koordinatorin, wie äh-, eine Koordinatorin, eine, äh Stationsleiter* (INT23 Z39–49)

Mit der Aussage, ›wegen der Liebe‹ nach Deutschland gekommen zu sein, knüpft die Erzählende an ein gängiges Narrativ an, das romantisch anmutet und nicht weiter zu begründen ist (vgl. auch Kapitel 6.3.2). Zugleich ist sie sich der Ironie der Bedeutung bewusst: Quasi vorwegnehmend schließt sie unmittelbar daran an, dass ›ihre Arbeit‹ vorbei ist. Diese ›Arbeit‹ meint in dem Fall eine Stellung, die ihr erst durch das Studium in Brasilien ermöglicht wurde, die sie aber so nach der Emigration nicht mehr besetzen kann. »*[Das] ist keine Ausbildung*« ist daher als eine hierarchische Wertung zu lesen, die sich gegen die ›deutsche‹ Kategorisierung verwehrt. Mit der Migration erfährt Rafaela* einen doppelten Bruch: Sie kann nicht arbeiten, und wenn sie arbeitet, dann in einem Ausbildungsberuf, den sie als niedriger einstuft. Diese Einstufung bezieht sich nicht auf den Titel per se, sondern auf konkrete, mit dem Beruf der Krankenschwester verbundene Aufgaben, die sie

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

selbst erst durch ein Studium realisieren konnte und die sie auch von der oben genannten »*Pflegehilfe*« abgrenzen. Die Hierarchisierung, die bei Frau Miler* deutlich wurde, kann in dieser Form als konstitutiv für das professionelle Selbstverständnis angeführt werden. Im Folgenden ist nun jedoch vor allem zu fragen, was genau das im Zitat angeführte ›Vorbeisein‹ auszeichnet. Es führt zum Bildungsangebot selbst, das sie zum Zeitpunkt des Interviews besucht: dem Anerkennungslehrgang für in Drittstaaten ausgebildete Krankenpfleger:innen.

Die Aufnahme des Anerkennungslehrgangs

Von dem Anerkennungslehrgang, der ihr erlaubt, in Deutschland als Krankenpflegerin zu arbeiten, erfährt sie über einige Instanzen. Zunächst besucht sie die Agentur für Arbeit, von wo aus sie wiederum zu einer Beratungsstelle geschickt wird. Die Beraterin sichtet ihre Dokumente vorab und attestiert ihr: »*ja okay ich seh dass du Erfahrung hast, hast du Abschluss von deinem Beruf*« (Z676f.). Dort wird ihr mitgeteilt, an wen sie sich bezüglich der Anerkennung ihres Zeugnisses wenden soll. Die Stelle wiederum nennt die Auflagen, unter anderem auch die Teilnahme an einem Anerkennungslehrgang. Spätestens jetzt realisiert sie, dass es zu einem beruflichen ›Abstieg‹ kommen wird. Dass sie nicht sofort mit dem Lehrgang beginnt, begründet Rafaela* damit, dass sie schwanger wurde. Nach der Geburt ihres Kindes steigt sie schließlich in den Anerkennungslehrgang ein. Auf die Frage, wie sie zur Kursteilnahme gekommen ist, antwortet sie zunächst nur knapp:

> *im Internet hab ich äh geguckt, was für Angebote gibt//I: mh//und ja, dann hatte ich mich entschieden//I: mh, ja, mh//aber diese, diese Diplom bedeutet fast gar nichts auf Deutsch// I: okay also-//weil hier es eine Ausbildung ist und sie ist schwer die äh eine Ausbildung äh, äh anerkannt nicht äh auf ein Studium ja mein Beruf hier ist eine Ausbildung (2) das macht mir ein bisschen traurig ((lacht)) (2) ich weiß dass ich werde, das wird schwer, wir in Brasilien gut verdienen, und eine Arbeit dass ich nicht mit Schichten oder (woanders) arbeiten brauche, das wird schwer in Deutschland ich habe fast keine Chance, und die Aufgaben von eine Krankenschwester hier sind bisschen anders ((lacht)) ja* (INT23 Z734–745)

Rafaela* hat in dieser Darstellung das Angebot selbstständig ausfindig gemacht und sich dann ›entschieden‹. Dabei ist es unwahrscheinlich, dass sie mehr Optionen hatte als die Wahl zwischen Teilnahme und Nicht-Teilnahme an einem Anerkennungslehrgang. Im Zuge dieser Entscheidung präsentiert sie eine *doppelte Verschiebung*, die sich auf den Transfer von Brasilien nach Deutschland bezieht. Zum einen wird die buchstäbliche Übertragung ihres Diploms nach Deutschland ›bedeutungslos‹. Zum anderen kommt es zu einer Verschiebung hinsichtlich der in Aussicht gestellten ›neuen Bedeutung‹: der Abwertung durch die Kategorisierung ›Ausbildung‹. Die Ohnmacht (»*ich habe fast keine Chance*«) und die Abwertung benennt sie als Quelle ihrer Traurigkeit.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Dass nicht der Titel das Problem ist, zeigt sich wiederum in zweierlei Hinsicht: Erstens nennt sie die Arbeitsbedingungen (»*Schichten*«) und das Gehalt, indem sie ihre Referenz ›Brasilien‹ anführt. Zweitens verweist sie implizit auf die tatsächlichen Aufgaben von ›Krankenschwestern‹ in Deutschland, von denen sie sich abgrenzt. Nachdem Rafaela* auf das Prozedere des Anerkennungslehrgangs und die damit verbundenen Konsequenzen eingegangen ist, beschreibt sie ihre erinnerte Gefühlswelt:

> *I: wie war das so für dich, als du das erfahren hast hier in dem Kurs*
> *B: ja ich war traurig, ich wollte diesen Kurs nicht besuchen, ich wollt vielleicht andere Ausbildung, total andere Ausbildung drei Jahre komplett, machen, aber dann hab ich überlegt, vielleicht gibt es eine Möglichkeit in eine Praxis arbeiten, wie eine Arzthelferin oder in einem äh Klinikum, wo man nur mit, zum Beispiel Augen oder, oder Hals Nasen Ohren arbeiten muss, nicht, nicht so viel mit Körper waschen und Essen reichen, und alle, alle Pflegeversorgung machen soll, und ich habe schon Praktikum in Altenheim gemacht//I: mh//ein Monat, und okay, als Erfahrung war das gut, aber die Aufgaben mach ich nicht, die Aufgaben von Krankenschwester mach ich nicht//I: mh//okay es gibt andere Sachen, nicht nur Körperpflege und Essen geben, gibt auch äh, sie müssen Medikamenten vorbereiten, und verteilen, ähm, in Akten äh schreiben, es […] diese Aufgaben dass ich nicht in Brasilien als Krankenschwester machen muss, hier in Deutschland ist das ganz normal und ich muss das machen deswegen nach der Anerkennung äh wollte ich gerne, in eine Praxis arbeiten nicht im Krankenhaus aber ich habe schon überlegt, vielleicht im Krankenhaus zwei oder drei Jahre ist auch nötig um n bisschen mehr Erfahrung haben* (INT23 Z756–773)

Die Aufnahme in den Lehrgang ist für sie nicht mit Freude verbunden, sondern verstärkt das Gefühl der Traurigkeit noch einmal. Im Praktikum ist sie einer enormen Arbeitsbelastung ausgesetzt, was ihre Rückenprobleme verschlimmert, die sie an anderer Stelle als Hauptgrund erwähnt, nicht im Krankenpflegebereich arbeiten zu wollen. Rafaelas* Abneigung gegen die in Aussicht gestellten Aufgaben, die sie als Krankenschwester erwarten, geht so weit, dass sie für sich eine klare Grenze zieht: »*die Aufgaben mach ich nicht*«. Womöglich ekelt sie sich, was sie aber aufgrund der Tabuisierung einer potenziellen Schamverletzung[89] auf der Patient:innenseite nicht klar benennen kann. Stattdessen führt sie die Diversität der Aufgaben an, bei

89 An dieser Stelle könnte unterstellt werden, dass die Interviewte an der vermeintlichen *Verächtlichkeit* des Berufs implizit mitarbeitet. Dass sich die Scham auf Patient:innenseite durchaus reziprok dazu verhalten kann, sei an dieser Stelle nur nebenbei erwähnt. Zum einen thematisiert Rafaela* nicht den*die Patient:in als Menschen in seiner Schamhaftigkeit (vgl. Gröning 2017), zum anderen trägt sie den Konflikt nicht mit den Patient:innen aus, sondern mit der neu definierten Tätigkeit.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

denen es Schnittstellen zu ihrer Tätigkeit in Brasilien gibt (»*Medikamente*« und »*Akten*«), allerdings kommen auch nur diese Schnittstellen für sie infrage. So beschränkend die ›Anerkennung‹ für Rafaela* auch ist, sie eröffnet dennoch einen kleinen Möglichkeitsraum. Die Idee, nicht in einem Krankenhaus oder einem Altenheim zu arbeiten, sondern in einer Praxis, schafft eine Perspektive – oder zumindest ein wenig Hoffnung.

Auf die Frage, ob sie den Anerkennungslehrgang abschließen möchte, antwortet Rafaela* wie folgt:

> *ja ich mach zu Ende, ich will mindestens ein Ausbildung in Deutschland haben ((lacht)) dann wie mein Mann sagt, dann vielleicht kannst du arbeiten mit was du willst, aber wenn man schon mindestens eine Ausbildung hat, dann ist schon viel viel besser als jemand der gar nichts gelernt hat, […] vielleicht is nicht so schlimm wie ich meine ((lacht)) mal sehn* (INT23 Z791–793)

War zuvor die Ausbildung als eine reine Abwertung der vorangegangenen Bildung begriffen worden, ist sie nun die Notwendigkeit, um überhaupt in Deutschland arbeiten zu können. Das Negativszenario – wenn jemand »*gar nichts gelernt hat*« bzw. über keine in Deutschland anerkannte Qualifikation verfügt – wird implizit auch durch ihren Ehemann mitgetragen. In einem Gespräch nach dem Interview sagt der Ehemann, wie wichtig es sei, dass sie zumindest ein Zertifikat habe, das ihr ermöglicht, qualifiziert zu arbeiten. Rafaela* ringt demgegenüber mit der Beschränkung und Umdeutung ihrer akademischen Qualifikation. Für Rafaela* gibt es nur diesen einen Weg: den Kurs erfolgreich absolvieren, obwohl sie finanziell nicht auf eine eigene Erwerbstätigkeit angewiesen ist. Hierbei geht es um den Erhalt der *Würde*, die mit einem Berufsabschluss in Verbindung gebracht wird. Eine mögliche anschließende Arbeit in einem Krankenhaus sieht sie dennoch mehr unter utilitaristischen Aspekten.

Knapp zwei Jahre nach dem Interview kontaktierte ich Rafaela* erneut. Wie sich herausstellte, war es ihr nach der bestandenen Prüfung zur examinierten Krankenpflegerin gelungen, ohne die Zwischenstation im Krankenhaus eine Anstellung in einer fachärztlichen Praxis zu finden – und das ohne die Hilfe der Agentur für Arbeit, wie sie betonte. Trotzdem ist sie auf den Anerkennungslehrgang nicht gut zu sprechen: Einige der Frauen aus ihrem Lehrgang haben die Prüfung trotz Praktika und Theorieunterricht nicht bestanden. Für Menschen, die bereits eine abgeschlossene Ausbildung und oft langjährige Arbeitserfahrung haben, seien die Hürden unnötig hoch. Dies sei umso tragischer, als in Deutschland dringend Fachkräfte im Bereich der Pflege gesucht würden. Rafaela* hat demgegenüber als Fachkraft jenseits der Pflege eine eigene Position gefunden.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

6.4.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit Abwertung

Die Lebenswege von Frau Miler* und Rafaela* zeichnen sich durch lange Phasen der Berufstätigkeit innerhalb des Ausbildungsberufs aus. Mit dem Zusammentreffen von Migration und Familienphase verstärkt sich einerseits die Schwierigkeit der Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit in einem anderen Land. Andererseits manifestiert sich hier eine Revision dessen, was unter dem Beruf und den Bedingungen des Erwerbslebens in Deutschland verstanden wird. Es sind vor allem rechtliche Regulationen, die einen schnellen Wiedereinstieg verhindern, und ebenso die Erfahrung von außen herangetragener Umdeutungsprozesse, mit denen beide in unterschiedlicher Weise konfrontiert sind.

Bei Frau Miler* wird im Generationengefüge die Ausbildung als Krankenschwester im sowjetischen Kontext zu einer Möglichkeit, Bildung unter dem konzentrierten Aspekt des Beruflichen zu absolvieren und dadurch Selbstverwirklichung durch Hierarchie zu erfahren. Die Aufnahme der Erwerbstätigkeit fällt zeitlich zusammen mit umfassenderen gesellschaftlichen Transformationen, die für sie aber keinen Bruch darstellen. Nicht die mangelnde Wertschätzung des Berufs an sich ist für sie Treiber, zeitweise das Land für eine Arbeitsstelle in Libyen zu verlassen, sondern die mangelnden Möglichkeiten, den Familienwunsch zu realisieren. Im Ausland erfährt sie *Respektabilität* und darüber hinaus eine Aktualisierung von Fähigkeiten und symbolischem Kapital, die ihr bei der Rückkehr helfen, einen Karrieresprung zu vollziehen. Mit der Heirat nach Deutschland, der längeren Verwehrung einer rechtlichen Anerkennung ihres Berufs und der Missachtung, die sie in ihrem prospektiven Arbeitsumfeld erlebt, ist sie auf die Rolle einer sich wiedersetzenden Lernenden geworfen.

Rafaelas* Wunsch, Krankenschwester zu *sein*, geht ein biografisch zu begründender Prozess des *Werdens* voraus, der weder deterministisch noch definitiv ist. Der Determinismus ergibt sich durch den Verlust eines Familienmitglieds und hat Einfluss auf die Wahl ihres Arbeitsplatzes. Sie ist Zeugin von Gewalt und Wohlfahrt zugleich, und Praktiken, ähnlich wie schon bei Frau Miler*, die geprägt sind durch Hierarchien innerhalb der Gesundheitsversorgung. Die Versorgung verschiebt sich bei Rafaela* ebenfalls in Richtung der Familienarbeit, jedoch unter dem Vorzeichen der Abwertung eines Studiums durch das duale System einerseits und durch die konkrete, entgrenzte, körperlich sowie emotional schwierige Arbeit andererseits. Die Realisation der ›Anerkennung‹ ist für sie lediglich ein Vehikel, etwas Anderes sein zu müssen. Vor diesem Hintergrund entzieht sie sich ihrem zugewiesenen Platz und der prekarisierten Rolle, einhergehend mit der Möglichkeit, nicht zwangsläufig auf die Erwerbstätigkeit angewiesen zu sein.

Das von Frau Miler* und Rafaela* besuchte Bildungsangebot ist gleichermaßen inner- und außerhalb des Anerkennungsverfahrens anzusiedeln. Gleichzeitig lässt es sich jedoch nicht in eine Anerkennung übersetzen und gründet zudem auf be-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

stimmten Privilegien, auf die sie als Frauen in der deutschen Mittelschicht bauen können und zugleich bauen müssen, um nicht in der Isolation des Alltags betreuender Mütter zu verharren. Frau Miler* erfährt dabei mit der Bildungsteilnahme eine Abwertung ihres Wissens, was sie am Ende des Interviews reflektierend aufgreift. In der Biografie verlagert sich ihr Beruf ins Private. In Rafaelas* Fall geht die Abwertung ihrer akademischen Zeugnisse mit der Abwertung ihres gesamten Bildungswegs einher und mündet in einer Neuorientierung: Ihr Studium wird zu einer Ausbildung, mit der sie einen anderen beruflichen Weg einschlagen wird.

6.5 Zusammenfassung der Empirie

Ausgangspunkt der acht rekonstruierten Bildungsbiografien sind die jeweiligen Bildungskontexte sowie ihre Grenzen. Die Fälle wurden eingeordnet in das Bildungsangebot, das zum Zeitpunkt der Befragung besucht wurde. Sie sollen nun noch einmal entlang zentraler Begriffe rekapituliert werden. Im Zentrum steht dabei die *Re-Qualifizierung*, die sich im Zusammenspiel von institutionellem Kontext und Biografie ergibt.

Bei Paola* und Fina* handelt es sich um zwei Teilnehmerinnen eines Ausbildungsprogramms im Bereich der Altenpflege, für das sie eigens nach Deutschland gekommen sind. Vor dem Hintergrund globaler Ungleichheitsverhältnisse zeigen sich in den Fällen die *Grenzen der Sorgearbeit* als diffus: Die Sorgearbeit ist zu erlernende Tätigkeit, gelebte Praxis und Motor einer Bewegung über Ländergrenzen hinweg, für die das Ausbildungsprogramm nicht in allen Bereichen hinreichenden Halt bieten kann. Paola* beschreibt, wie ihre Ausbildung innerhalb des Programms durch ein Jobangebot gefährdet wird. Ohne die Sorge und Verpflichtung gegenüber ihrem Kind wäre sie wahrscheinlich auf dieses Angebot ihres Praktikumsgebers eingegangen. Fina* beschreibt einen belastenden Arbeitsalltag, der in gewisser Weise konträr zu ihrer kosmopolitischen Orientierung steht: Als vormalige Reisende bildet sie sich nun arbeitend an einem Ort, der zur Sesshaftigkeit zwingt. *Re-Qualifizierung bedeutet im Kontext des Ausbildungsprogramms einen Umgang mit kollektivierten Krisenerscheinungen, auf die die Teilnehmerinnen individuell reagieren und die sie verarbeiten.*

Entlang von Jures* und Hasims* Geschichten lassen sich die Bildungswege zweier ausländischer Studierender nachzeichnen, die bereits über ein in Ausland abgeschlossenes Studium verfügen. Es zeigen sich einerseits Möglichkeiten der *Internationalisierung des Hochschulraums*, die Menschen mit unterschiedlicher Ressourcenausstattung räumliche (und soziale) Mobilität eröffnen. Andererseits jedoch werden informell wirksame Begrenzungen sichtbar: Dass sie jeweils neue Weg einschlagen, hängt auch mit Erfahrungen von subtileren Formen des Ausschlusses im Studium in Deutschland zusammen, die ihnen einen Platz in der

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

national beschränkten Gesellschaft zuweisen. Die *Grenzen der Internationalisierung* zeigen sich in beiden Fällen in den Lernräumen selbst: Internationale Studierende werden der ›normalen deutschen Bildungslaufbahn‹ hierarchisch gegenübergestellt. Zum Zeitpunkt des Interviews professionalisieren sich beide als Schnittstellenarbeiter im Bereich Migration und Erziehung/Bildung: Jure* arbeitet mit internationalen Studierenden, Hasim* ist im Bereich der Flüchtlingshilfe für einen privaten Träger tätig. In dieser Hinsicht lässt sich die *Re-Qualifizierung als ein Umgang mit Migrationserfahrungen nachzeichnen, wobei die beiden arbeitenden Bildungsteilnehmer sowohl Adressaten als auch Adressierende sind*.

Tatjana* und Anong* besuchen beide den Brückenkurs für ausländische Studienabsolvent:innen. Im Kurs sind sie Theorielernende, die ihr vorausgehendes Wissen nur bedingt anwenden können. Bei Tatjana* zeigt sich zum einen, dass die Bildungsteilnahme gegen Abwertung parallel zu einem prekarisierten Beschäftigungsverhältnis absolviert wird; zum anderen werden Grenzen deutlich, die eine faktische Ungleichbehandlung, trotz institutionalisierter Gleichwertigkeit von Studien- und Bildungsabschlüssen, umso subtiler erscheinen lassen. Hier werden *Zugehörigkeiten* zu einem diffusen Berufsfeld infrage gestellt. Bei Anong* ist diese institutionalisierte Gleichwertigkeit nicht vorhanden, da ihr in Thailand erbrachter Abschluss in Deutschland nahezu gänzlich an Bedeutung verliert. Nicht das Recht, sondern die Nichtzugehörigkeit zum Arbeitsmarkt ist für beide Fälle konstitutiv. *Durch die Re-Qualifizierung gehen die Teilnehmerinnen aktiv mit dieser Nichtzugehörigkeit um*. Allerdings sind sie, selbst wenn sie wie Anong* über einen ›deutschen‹ Hochschulabschluss verfügen, darauf verwiesen, ein kompensatorisches Bildungsangebot in Anspruch zu nehmen. Es zeigen sich *Grenzen von Zertifikaten*, die zwar vordergründig unabhängig vom Land ihres Erwerbs, aber nicht unabhängig von der ›Herkunft‹ ihrer Träger:innen verhandelt werden.

Die Erzählungen von Frau Miler* und Rafaela* verweisen sehr wohl auf die eindeutige Zuweisung einer ›Herkunft‹, die gekoppelt ist an ihre Trägerin. Beide haben ihre Ausbildungsabschlüsse in Drittstaaten erlangt. Um in Deutschland als ausgebildete Fachkräfte arbeiten zu können, müssen sie eine Anpassungsqualifizierung absolvieren. Sie werden zu Lernenden, die – trotz unterschiedlicher Arten vorausgehender Bildung – beide für den gleichen Bereich, in dem sie bereits zuvor tätig waren, re-qualifiziert werden. Rafaelas* Fall zeigt, dass das Feld der Ausbildung, für das sie qualifiziert ist und wird, strukturellen Umdeutungsprozessen unterliegt – sie erfährt eine enorme Abwertung durch das Verfahren der ›Anerkennung‹. Die *Grenzen des Berufs* zeigen sich bei Frau Miler* und Rafaela* in der ›nationalen Herkunft‹ ihrer Ausbildung, der Divergenz der Tätigkeit, die ihnen perspektivisch bevorsteht, sowie in der beschränkten Möglichkeit, ihre Arbeit im Hinblick auf das Privatleben gestalten zu können. *Re-Qualifizierung bedeutet in beiden Fällen, dass sie einen eher ambivalenten Kampf gegen eine Form der Abwertung führen, die in gewisser Weise unsichtbar ist.*

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

In der Gesamtschau aller behandelten Bildungsverläufe zeigt sich trotz der Diversität eine übergeordnete Gemeinsamkeit: Die *re-qualifikatorische Leistung* der Subjekte selbst ist nicht als bloße Anpassung zu verstehen, sondern – in einem größeren Zusammenhang von Anforderungen und Ressourcenausstattung – durchaus als Handlungsfähigkeit. Dies zeigt sich schon darin, dass alle Befragten das jeweilige Bildungsangebot selbst gefunden und sich bewusst dafür entschieden haben.

Wurden in diesem Kapitel die Fälle in ihren jeweiligen Bildungskontexten getrennt voneinander analysiert, geht es im nächsten Kapitel darum, die institutionellen Kontexte, die erfahrenen Grenzziehungen und individuellen Strategien fall- und bildungsübergreifend zu diskutieren.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7. Übergreifende Diskussion der Fälle

> »Sich für Grenzziehungen zu interessieren, impliziert das Interesse an den Mechanismen der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Formierung – und das heißt auch: der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung.«
> *(Wohlrab-Sahr 2011:36)*

Die *Ordnungen*, innerhalb derer Subjekte navigieren, sind prozedural, strukturell, symbolisch und praktisch zu fassen. Im Folgenden werden die zuvor geschilderten und kontextualisierten Fälle übergreifend diskutiert. Dazu betrachte ich in Kapitel 7.1 die institutionellen Rahmen zuerst ausgehend von einer einfachen beruflichen Einordnung, um dann grundlegende Topoi des prozedural-organisatorischen Bildungsgeschehens zu benennen. Anschließend geht es in Kapitel 7.2 um die übergeordnete, biografisch angeleitete Diskussion von *Grenzen* und ihren Konstellationen im strukturellen wie symbolischen Sinne, mit denen sich die Befragten auseinandersetzen müssen. Diese Auseinandersetzungen spielen sich in Handlungszusammenhängen ab und zeigen sich als praktische Konsequenzen des Umgangs mit Qualifikation in der Migration, wie ich in Kapitel 7.3 aufzeige. Sie verweisen aber auch verweisen aber auch auf Handlungsfähigkeit. Mit Kapitel 7.4 schließe ich an die genannten Dimensionen an, die als Vergesellschaftungskontexte – *Sorge*, *Nationalstaat*, *Zertifikat* und *Beruf* – zu verstehen sind.

7.1 Rekonstruktion der Bildungskontexte: Institutionelle Bestimmungen im Vergleich

In einer einfachen Betrachtung navigieren die bildungsaktiven Zugewanderten innerhalb von Bildungsformen, die in einem zunächst nicht näher spezifizierten Verhältnis zu Berufen stehen, und zwar in folgenden Konstellationen:

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

- Ausbildung in einem reglementierten Beruf
- Studium reglementierter und nicht reglementierter Berufe
- Anpassungsqualifizierung in einem nicht reglementierten Beruf
- Anerkennungslehrgang in einem reglementierten Beruf

In dieser Auflistung zeigt sich ein erstes relationales Verhältnis von Bildung und Arbeit, das moderiert wird von – vorhandenen und/oder zu erlangenden – Bildungstiteln und der anvisierten Stelle auf dem deutschen Arbeitsmarkt.[1] Das Verhältnis gründet auf vorausgehenden Zertifikaten, die im Ausland erworben wurden, sei es in Form von Schulabschlüssen, Berufs- oder Studiennachweisen. Ich fasse die Bildungsangebote nun kurz hinsichtlich ihres Verhältnisses zu der im Ausland erworbenen Qualifikation zusammen.

Das in dieser Arbeit behandelte **Ausbildungsprogramm** sieht vor, dass Teilnehmer:innen keinen anderen in Deutschland anerkannten Abschluss haben sollen. Hier wird die Qualifikation in einem reglementierten Beruf zwangsläufig zu einer ›Erstqualifikation‹, die andere Formen der Bildung verdrängt. Die Reglementierung an sich hat jedoch keinen Einfluss auf die Aufnahme der spezifischen Ausbildung. Das Gleiche gilt für das **Studium**, das maßgeblich auf dem Vorhandensein einer Hochschulzugangsberechtigung gründet, die für unterschiedliche Studiengänge eingesetzt werden kann. Pädagogische Berufe, auf die das Studium der Befragten möglicherweise hinausläuft, unterliegen nicht in jedem Fall einer Reglementierung, allerdings ist die Ausübung eines reglementierten Berufs im öffentlichen Dienst an einen dauerhaften Aufenthalt gekoppelt, den Drittstaatenangehörige erst erlangen müssen.

Die nonformale Anpassungsmaßnahme in Form des **Brückenkurses** gründet nicht auf einer Reglementierung, sondern auf einer impliziten Defizitannahme, die die Teilnehmer:innen als verwehrten Arbeitsmarktzugang konkret zu spüren bekommen. Die Abwesenheit der Reglementierung und die Offenheit des Berufsfeldes werden in gewisser Weise zu einem Problem, das im Besonderen Auslandsqualifizierte betrifft, unabhängig davon, ob sie bereits einen Abschluss in

1 In Anlehnung an *Titel und Stelle* (Bourdieu et al. 1981): »Je genauer die Beziehung zwischen Titel und Stelle kodifiziert ist, desto mehr hängt der Wert der Arbeitskraft allein vom Bildungstitel ab. Und umgekehrt: Je loser die Beziehung, desto größer ist der Spielraum für Täuschungsmanöver und Bluffs, und umso mehr kann – neben Bildungskapital – auch soziales Kapital genutzt werden.« (Müller 2016:111) Für die Kodifizierung zeigt sich ein umgekehrtes Verhältnis. Zwar hängen bei den nicht reglementierten Berufen die Arbeitsmarkteinstiege vom sozialen Kapital ab, aber dieses ist für den Zugang zu reglementierten umso wichtiger. Die Gestaltungspotenziale reglementierter Arbeit (bspw. bei Umdeutungsprozessen) sind hingegen bestimmt von der Abwesenheit sozialer Kontakte, die einen Einstieg in prekarisierte Arbeit erst forcieren.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Deutschland erlangt haben. Genau entgegengesetzt verhält es sich mit der starren Reglementierung in der Krankenpflege, die selektiv Drittstaatenqualifizierte ausschließt. Der **Anerkennungslehrgang** baut auf diesem Ungleichheitsverhältnis auf, die im Ausland erlangte Qualifikation ist aber zugleich Bedingung. Auf die konkreten Handlungsmodi der Subjekte werde ich weiter unten gesondert eingehen. Zunächst sollen die institutionellen Kontexte hinsichtlich ihrer Struktur und dominanter Mechanismen gefasst werden, die als institutionelles Unterscheidungswissen entlang der Bildungsangebote differenziert werden können.

Institutionelle Kontexte: Organisatorische Praktiken der (Nicht-)Unterscheidung

Die Regulationen der einzelnen Bildungsformen beinhalten Implikationen diskriminierender Mechanismen auf institutioneller Basis (vgl. Kapitel 2.6). Gemeint sind damit insbesondere Definitionen von Zielgruppen, die sich entlang bestimmter Grenzziehungen entfalten und Zuwanderung in unterschiedlicher Weise adressieren. Zunächst lässt sich hier die Dimension des Zugangs durch anerkannte Abschlüsse identifizieren, wie wir sie mehr oder weniger eindeutig bei der Aufnahme eines **Studiums** finden. In diesem Kontext werden Inhaber:innen von Hochschulzugangsberechtigungen als ›ausländisch‹ und ›inländisch‹ definiert. Bei der Feststellung als solcher ist zunächst lediglich ein Akt der Unterscheidung evident. Welche vor- und nachgeschalteten handlungspraktischen Implikationen diese hat, lässt sich nicht umfassend beantworten. Des Weiteren hängt dies mit der konkreten Hochschule und ihren Akteur:innen zusammen, die diese Praxis des Unterscheidens ebenso anwenden wie übergeordnet die Kultusministerien der Bundesländer. Die Unterscheidung wird dann relevant, wenn sich daraus Ungleichheiten ergeben – z.B. in Form gesondert erhobener Studiengebühren (bspw. in Baden-Württemberg) oder einer Quotierung, die inländische Zweitstudierende von zweitstudierenden Bildungsausländer:innen entkoppelt (wie sie an verschiedenen Studienstandorten in der gesamten Bundesrepublik vorzufinden ist). Hasim* und Jure* *navigieren* nach Studieneintritt in einem Raum, der vordergründig mit der *aufgehobenen Differenz* arbeitet bzw. diese nicht mehr als organisierte Trennung in Erscheinung treten lässt. Studierende, egal ob ›internationale‹ oder ›inländische‹ (›nationale‹ wäre angesichts eines strengen Dualismus wahrscheinlich die konsequentere Bezeichnung), nehmen am gleichen Unterricht teil. Weder Hasim* noch Jure* thematisieren, dass sie an besonderen Kursen für migrierte Studierende teilgenommen hätten. Wohl aber arbeiten beide an einer Schnittstelle von Hochschule bzw. Bildung und Migration, Teil ihres *Habitus* und unabdingbar für ihr *kulturelles Kapital* geworden ist, denn räumliche Mobilität von Studierenden dient dem Austauschs und der Vernetzung von Wissen. Sehr konkret

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

wird dies als Strategie zur Rekrutierung von (dauerhaft) bleibenden Fachkräften gesehen.

Das **Ausbildungsprogramm** in der Altenpflege ist – anders als übliche nicht akademische Ausbildungsformate – durchaus von Unterscheidungen geprägt, die auf Konzeptionierungen von Ungleichheit bauen und *Wertschätzung* in Aussicht stellen. Die Ungleichheit zwischen Staaten der EU wird vorausgesetzt: Jungen Ausbildungsinteressierten ohne Aussicht auf Arbeit in einem Staat steht ein Engpass von Fachkräften in einem anderen Staat gegenüber. Das ist die Rekrutierungsgrundlage, auf der das Programm fußt. In seiner Ausprägung auf organisationaler Ebene umfasst das Programm mehr als die bloße theoretische und praktische Vermittlung von fachspezifischem Wissen, vielmehr adressiert es weite Teile des Lebensbereichs der Teilnehmenden. Dazu gehört z.B. ein Sprachkurs, der getrennt von anderen Auszubildenden und Kolleg:innen in den Betrieben stattfindet. Hier zeigt sich eine Differenzierung angesichts von Gleichheit, die im Kern auf einer Defizitannahme beruht und zusätzlicher Ressourcen bedarf. Eine solche *Mehrfachanforderung* bei gleichzeitiger *Verwertungslogik* zeigte sich auch bei Paola* und Fina*. Zusätzlich zum berufsfachlichen Lernen und der anspruchsvollen Tätigkeit in Altenpflegeeinrichtungen werden der Spracherwerb und das Vertrautwerden mit der Alltagskultur gefordert. Aufgrund der sprachlichen Barrieren und des engen Personalschlüssels werden hier keine Brücken gebaut, um die sich anbahnende Ungleichheit in der Belegschaft abzufedern.

In der Konzeptionierung des **Brückenkurses** wird die Unterscheidung zwischen Bildungsaus- und -inländer:innen abermals aufgegriffen. Wie persistent diese Unterscheidung ist, zeigt sich in Anongs* Kursteilnahme, obwohl sie über einen ›deutschen‹ Abschluss verfügt. In der Statuspassage zwischen Studienabschluss und Arbeitsmarkteintritt reproduziert sich die Unterscheidung als ungleichheitsrelevante Kategorie, die sich z.B. in mangelnden Sprachkenntnissen oder eingeschränkten berufsfeldspezifischen und berufsfeldübergreifenden Funktionsweisen zeigt. Das Angebot tritt in diese Lücke und soll zugleich ein Statusdefizit beheben, allerdings ohne die Vermittlung einer konkreten Arbeitsstelle, sondern in Form einer *Hilfe zur Selbsthilfe* ›unter eigentlich Gleichen‹, oder: uneigentlich Gleichen. Diese Un-/Gleichheit fußt auf der Annahme einer Differenz zwischen Bildungsaus- und -inländer:innen als persistente und hierarchische Kategorisierung, bei der potenzielle Arbeitgeber:innen eine ausländische Herkunft als negatives Signal bewerten und so den Arbeitsmarktzugang für die betroffenen Kursteilnehmer:innen faktisch versperren. Bildungsformen setzen an dieser Ungleichheit an, reproduzieren sie, fungieren aber auch als Anerkennungsressource, die perspektivisch *ökonomische Verbesserungen* und *Anerkennung* verheißen.

Anders verhält es sich beim **Anerkennungslehrgang**, dem eine sehr konkrete und wertende Form der Unterscheidung zugrunde liegt: Das Bildungsangebot adressiert in Drittstaaten qualifizierte Personen, die bereits Deutschkurse absol-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

viert und Beratungsgespräche geführt haben sowie ihre Unterlagen haben prüfen lassen. Hier wird eine juristische Einschätzung der ›ausländischen‹ Qualifikation vorangestellt, auf die eine Bildungsteilnahme folgen kann. Ungleichheiten innerhalb der Kurse werden strategisch ausgeblendet: Es ist prinzipiell egal, ob ein:e Teilnehmer:in langjährige Berufserfahrungen oder Spezialisierungen hat, ebenso ob sie:er eine Hochschule besucht oder eine Ausbildung absolviert hat. Dadurch werden die Verhältnisse zwischen Staaten an den Zertifikaten und ihren Inhaber:innen indirekt verhandelt und es zeigt sich eine *Nivellierung nach unten*. Das Problem der Teilnehmer:innen ist nicht, dass sie mit einem erschwerten Arbeitsmarkteinstieg nach der Prüfung zu rechnen haben, sondern das, *was* sie nach dem Anerkennungslehrgang erwartet: Bei Rafaela* sehen wir, dass sie eine eklatante Abwertung ihres Studiums erfährt. Aber nicht die Bildungsform an sich ist das, was ihr Schwierigkeiten bereitet, sondern die Vereinbarkeit und *Entgrenzung* der prospektiven Tätigkeit mit dem Familienalltag – einerseits im Alltag selbst, andererseits vor dem Hintergrund der Organisation von Arbeit, wie sie sie bis dato erlebt hat. Die Nivellierung von Status hat somit einen sehr einschneidenden Charakter, der sie dazu zwingt, eine neue Strategie im Umgang mit der Arbeit zu finden. Es kommt zu Abwägungen und Verschiebungen des beruflichen Selbstverständnisses und der Notwendigkeit der Aufrechterhaltung von *beruflicher Würde*. Bei Frau Miler* verlagert sich gar die Arbeitskraft in das Private, indem sie ihr an Diabetes erkranktes Kind versorgt.

Für das tiefergehende Verständnis, wie die zuvor absolvierte (formelle) Bildung mit einer erneuten Bildungsteilnahme zusammenhängt, reicht die Vergegenwärtigung der Regulationen nicht aus. Vielmehr müssen ungleichheitsrelevante Positionierungen der Fälle miteinander ins Verhältnis gesetzt werden. Diese Positionierungen sind nicht als statische Kategorien zu verstehen, sondern relational zu betrachten. Sie zeigen sich innerhalb bestimmter sozialer Verhältnisse und Normen. Dazu gehören die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten über die Lebensspanne hinweg, der Umgang mit kulturellen Ausschlüssen, Systemtransformation, Stagnation der Entwicklungsmöglichkeit im Herkunfts- und Ankunftsland, die (nicht) zu realisierende Familiengründung sowie die Vereinbarkeit von Bildung mit Erwerbsarbeit. Erst in der Zwischenschaltung der von den Fällen rekonstruierten Begründung im Zusammenspiel mit den institutionellen Kontexten entfalten sich Modi, die eine ›erneute Bildungsteilnahme‹ als *Re-Qualifizierung* fassbar machen. Diese Begründungen werden im folgenden Kapitel nachgezeichnet.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

7.2 Rekonstruktionen der Grenzziehungen im bildungsbiografischen Zusammenhang

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

(1) Wechselwirkung zwischen Aufenthaltsstatus, Staatsbürgerschaft und Bildungsteilnahme

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

(2) Wechselwirkung zwischen Alter und Bildungsteilnahme

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

(3) Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Bildungsteilnahme

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

(4) Herzustellende Sicherheit und Bedingungen des Aufstiegs

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(5) Prekarisierung ›ausländischer‹ Arbeitskraft

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

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

(6) Integration … in den Betrieb?

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

(7) Rassifizierte Diskriminierung

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

(8) Antizipierte Verweigerung von Arbeitsmarktzugängen

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

(9) Formbestimmungen und Lerninhalte im Vergleich

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

Verbindung von Bildung und bezahlter Arbeit als Ausdruck fragiler Wertschätzung

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

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

eine äußerst fragile Form der Wertschätzung, die sie zwar ursprünglich als Lernende adressierte, aber de facto als Arbeitskräfte benötigt.

Fachlich gebundene Leistungsanforderungen internalisieren

Jure* und Hasim* haben mit der Aufnahme eines Zweitstudiums in Deutschland einen Neuanfang gewagt: Mit der Wahl der jeweils neuen Fächer kommt zum Ausdruck, was in ihren Herkunftsländern, auch im Hinblick auf dortige politisch-gesellschaftliche Systemtransformationen, schwer möglich schien: sich in einer selbstgewählten, vom gesellschaftlichen Druck unabhängigen Form zu verwirklichen und gleichzeitig berufsrelevante Kompetenzen aufzubauen. Hier entsteht ein neues Passungsverhältnis, das sie hinsichtlich neuer Restriktionen reflektieren: Trotz des internationalisierten Hochschulkontextes tritt die Nationalität in Form unsichtbarer Ausschlüsse in den Vordergrund. Beide wechseln daraufhin das Studienfach und orientieren sich in Richtung des pädagogischen Bereichs. Der Erfüllung des Bildungsversprechens kommen sie damit allerdings nicht näher. Vielmehr offenbart sich die Beschränkung der *Navigation* innerhalb nationalisierter Bildungsverläufe, die im Kontrast zu Studierenden ohne Mobilitätserfahrung zum Ausdruck kommt. Sie operieren bewusst mit dieser Kontrastierung und verweisen auf eine zugewiesene Nische – die des *migrantischen Wissens*, das für sie als Kompetenzerneuerung und -anwendung handlungsweisend wird.

Die Erlangung informellen Wissens als Defizitkompensation

Tatjana* und Anong* haben *Zugehörigkeit* zur Gruppe der Lernenden als wesentliches Moment ihrer Bildungslaufbahn erfahren. Während sich jedoch für Tatjana* die Bildungsteilhabe einschränkt, weil sie sich selbst als Teil einer Minderheit verortet und sich die Mehrzahl der Bildungsangebote an die sprachliche Mehrheit richtet, steht für Anong* Zugehörigkeit so lange nicht zur Debatte, wie sie in geordneten Bahnen navigiert, die durch transparente Hierarchien und stetigen Aufstieg gekennzeichnet sind. Zu diesem Vorankommen soll auch die Teilnahme am Brückenkurs beitragen, in dem aber Ausschlüsse und Stagnation erst sichtbar werden: Anong* nimmt trotz des in Deutschland absolvierten Studiums an dem Kurs teil. Für Tatjana* soll der Kurs den Weg heraus aus einer Prekaritätsfalle aufzeigen, in die sie in Deutschland durch ihre erste Ausbildung geraten ist. Das nonformale Angebot dient dem Erwerb neuer und der Legitimierung alter Kompetenzen. Gleichzeitig geht mit der Teilnahme ein übergeordnetes Demonstrationsinteresse einher: Es scheint umso notwendiger, ›Lernbereitschaft‹ und ›Arbeitsfähigkeit‹ zu zeigen, auch wenn eine formale ›Anerkennung‹ nicht vorgesehen ist.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Die Erlangung des Zertifikats als De-/Legitimierung des Berufs

Frau Miler* und Rafaela* haben die längste Berufserfahrung. Das ›Anerkennungsgesetz‹ (BQFG) soll ihren im Ausland erlangten Berufsabschlüssen in Deutschland Legitimität verleihen. Dies ist allerdings nur zu einem relativ hohen Preis möglich. Im Anpassungslehrgang manifestiert sich für beide – in unterschiedlicher Form – eine Abwertung der bisherigen Qualifikation. Darauf verweist das ›Ende einer Karriere‹, ebenso wie die Umorientierung innerhalb des beruflichen Feldes. Die Verknüpfung von Biografie und Beruf kommt in besonderer Weise zum Tragen: Die Identifikation mit dem Beruf der ›Krankenschwester‹ ist nicht nur mit dem Herkunftsland und dem dortigen Arbeitsumfeld verbunden, sondern wird auch dadurch auf die Probe gestellt, dass in Deutschland andere Tätigkeiten zum Aufgabengebiet gehören, die im Herkunftsland von ›statusniedrigeren‹ Beschäftigten ausgeübt werden.

Die Übersicht stellt zusammenfassend alle Fälle in den jeweiligen institutionellen Kontexten, die unter 7.1 diskutiert wurden, und den biografisch geprägten Handlungszusammenhängen der Bildungsteilnahme dar. Im nächsten Schritt wende ich mich den übergreifenden Handlungen zu.

Tabelle 4: Institutioneller Kontext und Handlungszusammenhang

Fall	*Institutioneller Kontext*	*Handlungszusammenhänge der Bildungsteilnahme*
Paola* Fina*	Mehrfachanforderung (reglementiert nicht akademisch)	*Sorgearbeit – Krise* Verbindung von Bildung und bezahlter Arbeit als Ausdruck fragiler Wertschätzung
Jure* Hasim*	Aufhebung der Differenz (nicht-/reglementiert akademisch)	*Internationalisierung – Migration* Internalisierung fachlich gebundener Leistungsanforderungen in Hinblick auf beschränkte Selbstverwirklichung
Tatjana* Anong*	Hilfe zur Selbsthilfe (nicht-/reglementiert akademisch)	*Zertifikat – Zugehörigkeit* Erlangung informellen Wissens als antizipierte Defizitkompensation angesichts des Nichtzugangs zum Arbeitsmarkt
Frau Miler* Rafaela*	Nivellierung nach unten (reglementiert nicht akademisch)	*Beruf – Abwertung* Erlangung des Zertifikats als De-/Legitimierung des Berufs bzw. Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit

Strategien des Umgangs mit der vormaligen Qualifikation

Zu unterscheiden sind die institutionellen Handlungszusammenhänge von *Strategien*, die sich auf die im Ausland erworbene Qualifikation selbst beziehen. Ich unterscheide im Folgenden drei Ausprägungen von Strategien, die sich fallübergrei-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

fend zuordnen lassen: die Vernichtung der vormaligen Qualifikation, ihre (Wieder-)Herstellung und ihre Legitimation.

a) Die (vormalige) Qualifikation vernichten

Die Strategie der Vernichtung der vormaligen Qualifikation geht bei den behandelten Fällen mit dem Prozess der Migration einher. Die Strategie ist nicht gleichzusetzen mit einer tatsächlichen Vernichtung von Dokumenten (z.B. Zertifikaten), einer Auslöschung von Wissen oder einem immerwährenden Verschweigen im Lebenslauf. Es handelt sich vielmehr um einen strategisch sinnvollen, punktuellen Akt, der allerdings weitreichende Konsequenzen hat. Dies geht mit einer Neudefinition des Bildungswegs einher, der mehrere Jahre in Anspruch nimmt, und findet sich bei den Studierenden Hasim* und Jure*, den Teilnehmerinnen des Anerkennungslehrgangs, Frau Miler* und Rafaela*, aber auch bei Tatjana* aus dem Brückenkurs, die die ›Anerkennung‹ ihres Ausbildungsberufs vor dem Hintergrund der Arbeitsvermittlung als nachteilig deutet. Man könnte nun annehmen, dass es sich um eine aufgezwungene Entscheidung mit negativen Folgen für die Betroffenen handelt, die Menschen dazu bringt, sich zu ihrer Qualifikation zu verhalten, d.h. in diesem Fall, sich von dieser zu distanzieren. Allerdings kann genauso argumentiert werden, dass die hier befragten Menschen versuchen, sich durch die Teilnahme an einem Bildungsangebot mit einer neuen fachlichen Ausrichtung einer abwertenden Fremdzuschreibung ihrer bisherigen Bildungsbiografie zu entziehen. Damit einher geht der Wunsch, eine prinzipielle und intrinsische Bereitschaft aufzuzeigen, sich weiter- oder neu qualifizieren zu wollen. Und dies verweist sehr wohl auf Handlungsmacht und Spielräume, die mit der Abwesenheit rechtlicher ›Anerkennung‹ einhergehen.

b) Die (vormalige) Qualifikation (wieder-)herstellen

(Wieder-)Herstellung als Strategie meint nicht, dass Qualifikationen im Vorhinein nicht vorhanden, unsichtbar oder illegitim wären. Vielmehr fehlt die Basis ›harter Fakten‹, wie sie viele Hochschulabschlüsse haben, die nicht anerkannt werden müssen. Somit ist mit dieser Strategie eine Herstellung auf Handlungsebene gemeint, die die Qualifikation innerhalb eines nationalen Kontextes neu definiert, performativ mit Sinn füllt und für den deutschen Arbeitsmarkt anschlussfähig macht. Diese Strategie findet sich bei den Brückenkursteilnehmerinnen Tatjana* und Anong* am deutlichsten: Ausgehend von einem Fach mit wenig spezifizierten Grenzen, sind die Beteiligten darauf angewiesen, diese selbst zu finden. Da es aber an dem dafür notwenigen Zugang zu einem Arbeitsplatz fehlt, an dem die Tätigkeit ausgeübt werden könnte, greifen die Teilnehmenden auf den Brückenkurs zurück. Die Herstellung meint hier im wörtlichen Sinne ein *doing* (vgl. Garfinkel 1987) des Berufs durch die Teilnahme an einem Bildungsangebot, das vom Arbeitsmarkt ent-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

koppelt ist. Dass dieser Herstellung Grenzen gesetzt sind, zeigt sich etwa bei Frau Milers* Auseinandersetzung mit dem Krankenhauspersonal: Sie bedient sich ihres Know-hows als medizinisch geschultes Fachpersonal, wird von diesem aber weder sprachlich noch standesgemäß als Peer akzeptiert.

c) Die (vormalige) Qualifikation legitimieren

Bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten reglementierter Berufe müssen nicht nur mit eigenem Sinn versehen und gegenüber anderen performativ hergestellt werden, sondern über den sehr konkreten Akt der Prüfung legitimiert werden. Dies tun prinzipiell alle, die einen staatlich lizensierten Beruf ausüben wollen, sofern es sich nicht um einen Aushilfsjob handelt. Die Strategie der Qualifikationslegitimierung findet sich bei Frau Miler*, Rafaela* und, in anderer Form, auch bei den Altenpflege-Auszubildenden, insbesondere bei Paola*, die ihren Bildungsweg verteidigen muss. Die *Prüfung* (hier durchaus im Sinne Foucaults) findet sich als ritualisierte Form der Bestätigung, dass Macht ausgeübt wird, die am Individuum dokumentierbar ist und ›Titel und Stelle‹ (Bourdieu et al. 1981) näher zusammenbringen soll. Das Ablegen der Prüfung ist eine Leistung die erbracht werden muss, damit keine Abwertung erfahren wird. Zugleich handelt es sich dabei nicht um eine Aufwertung, sondern um eine Manifestation der Verkennung des Berufs, die in Kauf genommen wird, um überhaupt als qualifiziert zu gelten.

Bei diesen drei Strategien handelt es sich um *Veränderungsleistungen* (vgl. Schütze 2015:127), auf die sich qualifizierte Zugewanderte, als in einer spezifischen Form Adressierte, beziehen (müssen). Zusammengenommen manifestiert sich das Verhältnis von Kompetenz und Zertifizierung als *Re*-Qualifizierung als eine spezielle Subjektivierungsform im Migrationsprozess. Die Re-Qualifizierung ist dabei Erfordernis und Eigenleistung zugleich.

Von der ›erneuten Bildungsteilnahme‹ zur Re-Qualifizierung

Das *Re-* der Qualifizierung ist ein *Zurück*, ein *Wieder* und im Sinne einer Bildungsteilnahme auch ein *Wider* – eine Navigation, die quer zu vorgegebenen Bahnen liegt. Biografisch gesehen ist eine erneute Bildungsteilnahme in einem hohen Maße widersprüchlich: Auf der einen Seite nehmen Menschen trotz einer abgeschlossenen Qualifikation erneut an Bildung teil. Auf der anderen Seite werden in institutioneller Hinsicht Wege geebnet, die vornehmlich auf Problemen der Übersetzung eines ausländischen Abschlusses basieren. Dies zeigt sich besonders deutlich beim Anerkennungslehrgang. Jedoch fußt nicht jede Bildungsteilnahme sichtbar auf diesem Übersetzungsproblem. Insbesondere das Studium und die Ausbildung bauen auf subjektiven Deutungen von Anerkennungsdefiziten, die nicht die Subjekte selbst als defizitär kennzeichnen. Bildung ist im Fall der Ausbildung stark an die Erlangung beruflicher Kompetenz gekoppelt. Im Falle des Ausbildungsprogramms

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

geht es vor allem um die Deckung von Bedarfen von Arbeitskräften im Bereich der Pflege. Beim Studium geht es bei den Befragten um Aspekte der Selbstverwirklichung, die innerhalb des internationalen Hochschulraums partiell realisiert werden können. Anders gestaltet es sich an der Schwelle zum Arbeitsmarkt, wie im Falle des Brückenkurses, wo die Teilnahme eine ideelle Stütze bietet. Hierbei geht es auch um die Wiederherstellung von Würde.

Eine erneute Bildungsteilnahme zeigt sich als *Re-Aktualisierung* von Wissen und *Re-Orientierung* im Bildungsverlauf. Die *Re-Qualifizierung* trägt damit sowohl implizite als auch formale Aspekte in sich: Die *Re-Orientierung* ist als ein langandauernder Prozess zu verstehen, der nicht mit der Migration oder der Bildungsteilnahme endet oder anfängt; bei der Aufnahme von Weiterbildung unter dem Vorzeichen der Migration handelt es sich um eine *Re-Aktualisierung* von Handlungsfähigkeit unter erschwerten Bedingungen. *Re-Qualifizierung* ist dabei eine mögliche Gestaltung des Bildungswegs in Ungleichheit und bedeutet mehr als die Abwägung des Für und Widers eines schnellen Arbeitsmarkteintritts. Die erneute Bildungsteilnahme gestaltet sich als Prozess, in dem Institutionen, der übergeordnete Diskurs (bspw. ›Deutsch lernen‹) und die biografischen Erfahrungen in Wechselwirkung stehen.

Handlungsfähigkeit

In der *Re-Qualifizierung* manifestiert sich eine begrenzte und begrenzende Form, handlungsfähig zu sein und Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Die Handlungsfähigkeit der Subjekte zeigt sich zum einen darin, dass Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeiten ohne Qualifikationsanforderungen oder unbezahlter familialer Sorgearbeit mit Bildungsteilnahmen begegnet wird. Zum anderen wird der strukturelle Rahmen genutzt und, falls er nicht passt, angepasst.

Eine Bildungsteilnahme, insbesondere dann, wenn sie anstelle einer Erwerbstätigkeit ausgeführt wird, ist in vielen Fällen mit dem Verzicht auf ein Einkommen verbunden. In anderen Fällen ist die Bildungsteilnahme eine Bedingung, um qualifikationsadäquat arbeiten zu können. Jure* und Hasim* hätten nur wenige Möglichkeiten, Anstellungen zu finden, die zu ihren Qualifikationen passen. Das Studium ermöglicht in ihren Fällen aber eine studentische Beschäftigung, die als Zugang zum qualifizierten Arbeitsmarkt gesehen werden kann. Rafaela*, Anong* und Frau Miler* hingegen ›müssen nicht‹ arbeiten und ›können‹ ihre Qualifizierung (wieder) verfolgen, weil ihr Lebensunterhalt zumindest partiell durch ihre Ehepartner gesichert ist. Tatjana* besucht den Brückenkurs neben einem anstrengenden Teilzeitjob, den sie selbst tatsächlich nur als ›Job‹ ansieht. Für Fina* und Paola*, die als einzige in der Ausbildung bezahlt werden, realisiert sich durch die Verbindung von Lernen, prospektiver Zertifizierung und Vergütung eine Einlösung des Versprechens, das ihnen mit dem Mobilitätsprogramm in Aussicht ge-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Abbildung 2: Re-Qualifizierung als Praxis von Institution, Diskurs und Biografie

Eigene Darstellung

stellt wurde. Praktisch sind sie jedoch auf Netzwerke, eigene Ressourcen und Dispositionen angewiesen. Die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit liegt hier dicht bei einer Vulnerabilität, mit der ›zugewanderte Auslands(nicht)qualifizierte‹ konfrontiert sind, auf die sie aber nicht beschränkt bleiben.

Die Immigration war erstens die Einlösung eines bestimmten Versprechens – der Realisierung globalisierter Normen, z.B. der Hochschulbildung. Zweitens zeigen sich subtile Platzzuweisungen – in prekarisierten Arbeitsverhältnissen *als* Alternative zur Bildungsteilhabe. Drittens navigieren Subjekte unter Bezugnahme auf eben diese Platzzuweisungen in eine Richtung, die eine erneute Bildungsteilnahme als Möglichkeit in Erscheinung treten lässt, diesen implizierten, subalternen, ›migrantentypischen‹ Platz in der deutschen Aufnahmegesellschaft nicht einnehmen zu müssen. In der Re-Qualifizierung manifestieren sich daher *Grenzüberschreitungen* und *-verwischungen* (vgl. Zolberg/Woon 1999): Vorhergehende Qualifika-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

tionen bilden eine Grundlage des Handelns, das nicht deterministisch zu verstehen ist.

7.4 Grenzjustierungen: *Sorge*, *Nationalstaat*, *Zertifikat* und *Beruf* als Herausforderungen und Schaltstellen (in) der Migration

Die Re-Qualifizierung ist nicht nur biografisch, institutionell und diskursiv zu verorten und hinsichtlich der damit verbundenen Strategien zu reflektieren. Jeder der vier Bildungsformen wurde eine Dimension – Sorgearbeit, Internationalisierung, Zertifikat und Beruf – vorangestellt. Diese Dimensionen zeichnen die Bildungsangebote – Ausbildungsprogramm, Studium, Brückenkurs und Anerkennungslehrgang – aus und besitzen eine biografische Relevanz. Eingeführt wurden sie zunächst deskriptiv durch Adressierungen und rechtliche Rahmen. Durch Selbstnarrationen der Teilnehmenden kommt ihnen eine tiefergehende Bedeutung zu: Sorge, Staat, Zertifikat und Beruf konstituieren sich in diesen Fällen als Schaltstellen oder Prozessgeneratoren, die dazu führen, dass Menschen (wieder) an einem Bildungsangebot teilnehmen; doch zugleich sind die Dimensionen auch konstitutiver Bestandteil der Anerkennungsordnung und Materialisierung von Ungleichheit. Es handelt sich um die eigentlichen Institutionen, die dem Migrationsstatus, dem bereits erlangten (formellen) Bildungsstand, der Tätigkeit oder der Branche übergeordnet sind. Sie bilden die *Grenzen der Vergesellschaftung*, die für die Subjekte zugleich erfahrbar sind.

Sorge verweist auf die zentrale Kategorie des Zugangs zu Arbeit und auf das Verhältnis zum Nahumfeld, das für die ausgesuchten Fälle als wichtige Instanz fungiert, räumlich und beruflich mobil zu sein. Gleichzeitig begrenzt sie auch die Möglichkeit, frei zu navigieren. Die angestrebte Qualifikation (als Nachweis von Kompetenz) im Altenpflegebereich erfordert eine ›Neigung‹, die nicht allein als Prädisposition zu werten ist und die sich nicht nur aus der Notwendigkeit begründen lässt, Geld zu verdienen. Vielmehr baut Sorge auf globalen Ungleichheitsverhältnissen auf, die sich lokal niederschlagen und räumlich verlagert werden können. Die Handlungsperspektive ist hier die der *Krise*, an die das Ausbildungsprogramm hinsichtlich einer Wirtschafts- *und* Sorgekrise anknüpft.

Der *Nationalstaat* bildet ein Verweissystem, das durch die Internationalisierung des Studiums/der Hochschule ausgehebelt scheint, aber dennoch persistent bleibt. Mit dem Postulat der ›Mobilität‹ sollen Grenzen überwunden werden. Wer dieses Postulat jedoch wie erfüllen kann, ist maßgeblich abhängig von ökonomischen Ressourcen und der erlernten Bereitschaft, mobil zu sein. Bei den untersuchten Fällen realisiert sich zugleich eine *Staatsbürgerschaftsnorm* (vgl. Benhabib 2008), die mit ›interkulturellen‹ Kompetenzen gefüllt wird, wodurch die Studierenden des päd-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

agogischen Sektors Nischen besetzen. Hier zeigen sich Handlungen in Bezug auf *Migration* als Prozess, der begleitet werden muss.

Eine Persistenz zeichnet sich auch für *Zertifikate* ab, die über Ländergrenzen hinweg nicht zur Debatte stehen, da sie nicht anerkannt werden müssen. Sie sind nicht reglementierten akademischen Berufen zuzuordnen. In eher diffusen Arbeitsfeldern sind Menschen darauf angewiesen, ihrem Zertifikat selbst Bedeutung zu verleihen und diese Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt und gegenüber staatlichen Arbeitsvermittler:innen durchsetzen zu können. Aufgrund informeller Barrieren bedeutet das Zertifikat zugleich alles und nichts. Die Bildungsteilnehmerinnen agieren hier in Bezug auf die Herstellung von *Zugehörigkeit*, wobei diese im rechtlichen Sinne nicht zur Disposition steht, sich aber durch die Nicht-Zugehörigkeit zum Arbeitsmarkt kennzeichnet.

Beruf meint in diesem Zusammenhang einen Schlüssel im Umgang mit der Tätigkeit, die in Deutschland anders verhandelt wird als im Herkunftsland. Das Nähe- und Distanzverhältnis, das für die Arbeit im Gesundheitssektor wegweisend ist, muss austariert werden und steht in enger Beziehung zu der erworbenen und zu erwerbenden Qualifikation. Hier zeigt sich eine unsichtbare Form der *Dequalifizierung* (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999; Karakayali 2010), aus der die Adressat:innen versuchen, das Beste zu machen, zur Not auch etwas anderes. Kompetenzen verlagern sich in das eigene Zuhause oder in ein anverwandtes Berufsfeld. Mit der erneuten Bildungsteilnahme kämpfen die Krankenpflegerinnen aktiv gegen eine Abwertung an, die sie zuvor erfahren haben und in anderer Form möglicherweise noch erleben werden.

Diese Dimensionen ergeben zusammen mit den Perspektiven des Handelns die Rahmen, innerhalb derer Qualifikationen justiert werden und von denen ausgehend eine erneute Bildungsteilnahme zu einer *Re-Qualifizierung* wird. Justierungen wurden in dieser Arbeit nicht als einseitige Manipulation verstanden. Stattdessen richtete sich der Blick auf Justierungen als *aktiven* und *relationalen* Prozess der Subjekte selbst. Die Justierungen geben dabei Aufschluss über eine Normalität, die für die Subjekte beschränkend und handlungsweisend ist. »Normalität ist eine Ordnung, die das Individuum justiert und ihm jene Selbst-Justierung (ganz ›natürlich‹) aufnötigt, in der es sich in ein Subjekt verwandelt, handlungsfähig und unterworfen in einem Atemzug.« (Dausien/Mecheril 2006:163) Zu der Ordnung gehört in der *Migrationsgesellschaft*, dass ›ausländische‹ Qualifikationen gänzlich nicht beachtet oder dezidiert sichtbar gemacht werden können. Die im Ausland erworbene Qualifikation kann vollständig an Bedeutung verlieren, sie macht eine erneute Bildungsteilnahme erforderlich oder ist ein Vehikel, um eigene Aspirationen weiterverfolgen zu können. Eine erneute Bildungsteilnahme ist dabei nie eindimensional zu fassen. Subjekte übertragen nicht einfach ihre Qualifikation von einem nationalstaatlichen Setting in ein anderes. Qualifikationen unterliegen Justierungen als einem Ins-Verhältnis-Setzen seitens verschiedener Instanzen, z.B.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Behörden, aber auch der Subjekte selbst. Eine wichtige Erkenntnis der von mir verfolgten bildungsbiografischen Herangehensweise ist, dass die (Nicht-)Übertragung von Qualifikationen vor dem Hintergrund des größeren Zusammenhangs des Lebenswegs eingeordnet werden muss.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

8. Schluss

»Borders on the land or boundaries in the minds are lines drawn to mark difference, then to hierarchize it and finally to render it normative.«
(Iveković 2005:219)

Grenzen bestimmen Handeln, sie bestimmen, wer wir sind, wohin wir gehen oder nicht gehen können. Trotzdem steht diese Studie im Zeichen der Grenzüberwindung, was sich im Phänomen der ›erneuten Bildungsteilnahme‹, das ich als *Re-Qualifizierung* rekonstruiert habe, zeigt. Dabei leitete ich die Gemeinsamkeit der von mir Befragten mit einem Weder-Noch ein: Sie sind weder hoch- noch unterqualifiziert, sie sind weder Abgehängte noch Elite. In ihnen finden sich Subjektkonstellationen wie die des ›internationalen Studierenden‹, der ›Heiratsmigrantin‹, der ›EU-Migrantin‹ – Kategorien, die allesamt nicht für sich allein stehen. Doch wo stehen sie dann?

Die Frage lässt sich nicht so leicht beantworten, wie es zunächst den Anschein hat, denn wir treffen die Befragten in Passagen, also in Übergängen, an. Und mit diesen Passagen, ihren Rahmen und den Umgang damit hat sich diese Arbeit befasst. Die Frage war, wie es institutionell und biografisch dazu kommt, dass erwachsene, bereits ausgebildete nach Deutschland Eingewanderte den Weg der nachschulischen Bildung beschreiten und wie die Betroffenen selbst diesen Weg deuten. Am Ende steht keine Typologie, sondern das Aufzeigen von Mechanismen im komplexen Gefüge von Migration, nachschulischer Bildung und Qualifikation.

Die Gesichter der Teilnahme an Bildung im Erwachsenenalter sind vielfältig. Das Gesicht von Zugewanderten in diesem voraussetzungsreichen Gefüge erscheint demgegenüber meist eintönig – sie besuchen Sprach- und Integrationskurse, scheinen in einer Warteschlange des Arbeitsmarktes zu stehen und verschwinden langsam aus den Statistiken, entweder weil sie still abberufen werden, oder weil sie zwischenzeitlich eine andere Wartemarke erhalten. Dem statisch anmutenden Bild des Wartens möchte ich ein realistischeres entgegensetzen und mit dem einer Reise kontrastieren. Die Reise beginnt dabei nicht erst in Deutschland, sie endet dort aber auch nicht. Soziale und räumliche Mobilität

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

lassen sich nirgendwo sonst so gut beobachten, wie an der Schnittstelle von vorhandenem Bildungskapital und eingeschlagenem Bildungsweg.

Die Bedingtheit der gegenwärtigen Bildungsteilnahme ist verflochten mit subjektivierten Ressourcen, institutionellen Vorgaben und übergeordneten gesellschaftlichen Anforderungen. Deutlich wird dies in der Reproduktion der Aussage, dass die eigenen Deutschkenntnisse verbessert werden müssen oder dass man als Migrant:in mehr leisten müsse. Bildungswege sind kumulierte Erfahrungen und darin sind auch vergeschlechtlichte, alters-, bildungs- oder sorgebezogene und rassifizierte Diskriminierungen eingeschrieben. Das zeigt die biografische Herangehensweise meiner Studie, deren Rekonstruktion bewusst vor der Immigration ansetzt. Die Teilnahme am Bildungsangebot wird von einigen als Anerkennungsressource wahrgenommen, durchaus auch als Garantin einer prospektiven Statusverbesserung. Demgegenüber stehen eine Orientierungs- und Perspektivlosigkeit, eine sich lang hinziehende Bildungs*arbeit*, Mehrfachbelastungen und nicht zuletzt die empfundene und objektivierbare Herabwürdigung angesichts eines im Ausland erlangten beruflichen Status, der in Deutschland keine Fortsetzung findet. Hier wirken wiederum Mechanismen, die beispielsweise einen Hochschulabschluss mit einer Ausbildung gleichstellen oder einen ›ausländischen‹ Hochschulabschluss mit einem ›deutschen‹ nicht gleichstellen.

Für einige Gruppen hält die symbolische Ordnung »Wolken und Nebel« (Arslan 2016:29) und harte Grenzen bereit: Die ›ausländische Qualifikation‹ ist eine dieser Grenzen, auf die die Protagonist:innen meiner empirischen Studie in unterschiedlicher Weise Bezug nehmen. Der Einsatz einer im Ausland erlangten Qualifikation ist jeweils in einen Zusammenhang mit einer erneuten Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter zu stellen und zeigt sich als Abwendung von der vormaligen Qualifikation, ihrer erneuten Herstellung unter anderen Vorzeichen oder ihrer mühevollen Legitimierung. Dabei handelt es sich um Übersetzungen: Eine differenzierte und differenzierende Ordnung wird in sehr konkrete soziale und räumliche Mobilitätsmöglichkeiten und -anforderungen übersetzt und umgekehrt. Übersetzungen haben Grenzen und begrenzen, es sind – de facto – *Justierungen*: keine Eins-zu-eins-Übersetzungen, sondern ein praktisches Ins-Verhältnis-Setzen entlang von menschengemachten Normen.

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion der institutionellen Kontexte und Bildungsbiografien wurde deutlich, dass die Situation von im Ausland Qualifizierten einerseits von inklusiven Potenzialen – staatlich initiierten Möglichkeiten, an Bildung teilzunehmen – begleitet wird. Andererseits müssen Menschen Potenziale selbst aktivieren, gerade dann, wenn der Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu einer Tätigkeit im bisherigen Beruf verwehrt bleibt. Hier zeigt sich die Anforderung, durch Bildung den Anschluss an eine zukünftige Erwerbstätigkeit aufrechtzuerhalten und für die Teilnahme an Bildung einzustehen. In diesem Spannungsverhältnis von Anforderung und Selbstaktivierung, durch Bildung eine berufliche ›Weiterrei-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

se‹ zu ermöglichen, manifestieren sich sehr unterschiedliche, kleinteilig zu fassende Statusinterferenzen, die sich allesamt weder eindeutig als Auf- noch als Abstieg nachzeichnen lassen. Das Spannungsverhältnis verweist aber vor allem auch auf das Handeln und die Deutung in einem größer zu fassenden Kontext, der differenziert mit Kategorisierungen umzugehen vermag und trotzdem Spielräume lässt. In diesem Sinne werden Grenzen nicht einfach hingenommen, sondern Subjekte arbeiten vielmehr aktiv mit diesen Grenzen.

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der Schnittstelle einer rechtlichen Anerkennung (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz) und der erneuten Bildungsteilnahme (Ausbildung, Studium und non-/formale Angebote). Dabei wurden vier mögliche Szenarien der berufsbezogenen und erneuten Bildungsteilnahme untersucht, die den wenig beforschten Komplex ›Migration–Qualifikation/Bildung–Arbeit‹ erweitern. Im Anschluss an diese Arbeit können weitere Arten der arbeitsnahen, berufsbezogenen Bildung unter den Gesichtspunkten der Bildungs-, Professions-, Ungleichheits- oder Geschlechtersoziologie untersucht werden. Ebenfalls wünschenswert wäre eine multilokale Öffnung der Forschung ausgehend von verschiedenen Fokussen auf Subjektebene, wie sie in dieser Arbeit unternommen wurde. Zu fragen wäre beispielsweise: Durch welche Institutionen wird ein Anwerbungs- und Anerkennungsprozess bereits im Herkunftsland begleitet? Wie verändert sich das Berufsbild über Ländergrenzen hinweg? Wie gehen Menschen mit Mehrfachanforderungen um und wie gestaltet sich die Bedeutung von Bildung in der Lebensspanne? Insbesondere das 2020 in Kraft getretene Fachkräfteeinwanderungsgesetz wirft Fragen nach Verschiebungen der *Anerkennungsordnung* auf. Die positive Nivellierung vorausgehender Bildung und ihre Wertschätzung stehen dabei ebenso im Raum wie die Produktion neuer ›Wertigkeiten‹ und weiterer Hierarchisierungen von Migrationsformen. Zu Anfang der Corona-Pandemie 2020 und der damit einhergehenden Krisenerscheinungen wurde auch die beschleunigte Übertragung ›ausländischer‹ Abschlüsse im Pflegebereich diskutiert: Hier zeigt sich in gewisser Weise eine Versorgungskrise, bei der der ›Wert‹ eines Abschlusses am konkreten Bedarf bemessen wird und im höchsten Maße verhandelbar, aber die Krise an sich nicht bewältigbar erscheint.

Das Feld der ›Weiterbildung/Erwachsenenbildung‹ ist in vielerlei Hinsicht flüchtig, diffus und mehrdeutig, nicht nur für Migrant:innen oder im Kontext vielgestaltiger Migrationsprozesse. Nicht zuletzt lässt sich die Erforschung dieses Felds unter dem Vorzeichen einer »Veränderungsforschung« (von Felden et al. 2014:8) fassen, in der kategoriale und systembezogene Begriffe zur Disposition stehen: Wer warum und wann erneut an einem qualifikationsrelevanten Bildungsangebot außerhalb einer Arbeitsorganisation bzw. eines Beschäftigungsverhältnisses (nicht) teilnimmt, ließe sich für verschiedene Gruppen und Gesellschaftsmitglieder insgesamt unter bestimmten Gesichtspunkten fragen und hinsichtlich organisationaler, individueller und gesamtgesellschaftlicher Gegeben-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

heiten und Wandlungsprozesse diskutieren. Mit dem Blick auf die Biografie der Lernenden – nicht nur jener, die sich im Erwachsenenalter über Grenzen hinweg weiterbilden – werden alle drei Ebenen tangiert. Re-Qualifizierung ist Teil von betrieblichen und außerbetrieblichen Praxen und Antrieb eines Wandels, der sich sehr ungleich gestaltet.

In Bezug auf nach Deutschland Zugewanderte lässt sich sagen: Nicht für jede:n übersetzt sich berufliche ›Anerkennung‹ in Wertschätzung, selbst wenn am Ende eines Verfahrens eine regulierte und professionalisierte Arbeit steht. Nicht für jede:n heißt das erneute, formalisierte Lernen eine frustrierende Wiederholung einer bereits abgeschlossenen Statuspassage, gerade dann nicht, wenn dadurch zumindest vorläufig Bedürfnisse erfüllt werden. Nicht für jede:n muss am Ende eines neu eingeschlagenen Bildungswegs ein höheres Gehalt stehen, wenn dafür Zeit mit der Familie geopfert werden müsste. Nicht jede:r ist auf dem Arbeitsmarkt als bildungsaffine:r Migrierende:r willkommen, selbst wenn sie:er für die ›deutsche‹ Qualifikation angeworben wurde. Jedoch ist die:der Einzelne nicht die Referenz, auf die ich mich in dieser Studie bezogen habe. Vielmehr ging es um die Wirkungszusammenhänge, die sich aus der vorausgehenden Bildungsbiografie rekonstruieren ließen. Hier offenbarten sich Mechanismen des Ein- und Ausschlusses transnational positionierter Bildungs- und Berufsabschlüsse innerhalb des nationalen Kontextes Deutschland – wer kann unter welchen Bedingungen an Bildung teilnehmen, wer muss teilnehmen, um einer qualifizierten Erwerbstätigkeit nachgehen zu können, wer möchte andere Wege einschlagen, und auf Grundlage welcher Ressourcen?

Nicht behandelt wurden in dieser Studie all diejenigen Träger:innen von Qualifikationen, die den Weg der Bildung nicht einschlagen (können), z.B. im Kontext von (prekärer) Arbeitsmigration (vgl. Birke/Bluhm 2021) oder Fluchtbewegungen. Die Angleichung von Qualifikationen Gefüchteter, insbesondere der ›klassischen‹ Professionen oder des Lehrer:innenberufs über Bildungsmaßnahmen hat mittlerweile Fahrt aufgenommen (vgl. Kansteiner et a. 2021). Dieser Studie sind damit selbst (zeitliche) Grenzen gesetzt. Auch hatte ich keine Einblicke in die meist interaktive und häufig reflexive Lern- und Beratungspraxis selbst. Hier leistet die empirische Weiterbildungsforschung einen wichtigen Beitrag (vgl. z.B. Schwarz et al. 2020). Ebenso wichtig sind theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Frage, warum und auf welche (widerständige) Weise sich Menschen der Weiterbildung bzw. formalisierten Lernprozessen verweigern (vgl. Holzer 2017).

Ferner zu untersuchen sind weitere Bildungsformen, die sich in dieser Studie nicht finden, wie all jene Maßnahmen, die zwar Teilhabe in Aussicht stellen, aber keine zertifizierte Qualifikation. Dazu zählen mitunter verpflichtende Maßnahmen, die keinerlei Bezug zu vorausgehenden Qualifikationen, gegenwärtigen Bedürfnissen und zukünftigen Tätigkeiten haben, etwa breit aufgestellte berufliche Bildungsmaßnahmen oder allgemeine Kurse zur (Wieder-)Eingliederung in

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

den Arbeitsmarkt. In diesem Fall gestaltet sich eine ›erneute Bildungsteilnahme‹ oft als prekäre Teilhabe, die aus der Forschung zwar teils bekannt ist, aber selten für Zugewanderte problematisiert wird. Bildung erscheint immer noch als etwas, das Zugewanderten ›gegeben‹ wird. Nur unter bestimmten Bedingungen wird ein eigener Anspruch zugebilligt. Es zeigen sich zudem eklatante Unterschiede zwischen EU- und Drittstaatenbürger:innen und der Reglementierung im nationalstaatlichen Kontext der Europäischen Union.

In dieser Studie ging es um den selbstinitiativ eingeschlagenen Weg, der von der übergeordneten Institution Bildung begleitet und teilweise durch diese ermöglicht wird. Das Zusammenspiel von *Biografie* und *Institution* gestaltet sich im Kontext der Bildungsteilnahme im Erwachsenenalter als eine Justierung von Grenzen, in der Bewegung und Stabilität als synchrone Anforderungen zu verstehen sind und zueinander in Konkurrenz stehen. Dabei sind verschiedene spannungsreiche Handlungszusammenhänge erkennbar, die maßgeblich in Bildungsentscheidungen hineinwirken. Anzusiedeln sind diese als *Ordnungen* im folgenden Sinne:

- Die Konstellation von *Sorge und Krise* verweist einerseits auf Bedarfe entlang des Engpasses qualifizierter Fachkräfte in der Altenpflege und adressiert junge, ausbildungsaffine Menschen aus EU-Ländern. Die Deckung des Bedarfs ist andererseits kaum über ein Ausbildungsprogramm zu gewährleisten, da die Dauer des Programms mehr Zeit in Anspruch nahm als zur Behebung struktureller Defizite zur Verfügung steht. Strukturell offenbart sich hier eine doppelte Krise: eine weltweite Finanz- und Wirtschaftskrise und eine Sorgekrise. Für die Teilnehmenden gestaltet sich die Verbindung von Bildung und bezahlter Arbeit als Ausdruck fragiler Wertschätzung, in deren Kontext sie selbst Sorge für sich und andere zu tragen haben.
- *Internationalisierung von Bildung und Migration* ermöglicht soziale und räumliche Mobilität durch zuwanderungsrechtlich spezifizierte Bildungsmigration, de facto wird aber der *Nationalstaat* als Referenzrahmen kaum abgeschwächt. Der Referenzrahmen des Staates verwirft bei einer langfristigen Bleibeabsicht auf eine Neuorientierung, die wesentlich eingeschränkter ist, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. So lässt sich nicht damit ›rechnen‹, dass internationale Studierende ausgerechnet Mangelfächer studieren. Bildungsaspirationen, ihre habituellen Bedingungen und die Internalisierung bestimmter Normen treffen hier auf Leistungsanforderungen und Platzzuweisungen im Zeichen von Migration.
- *Zertifikat und Zugehörigkeit* manifestieren sich als unsichtbare Ordnungen, die durch die Abwesenheit von Bestimmungen gekennzeichnet sind. Die Erlangung informellen Wissens über eine erneute Bildungsteilnahme zeigt sich als antizipierte Defizitkompensation angesichts des Nichtzugangs zum Arbeitsmarkt akademisch Ausgebildeter. Die (Wieder-)Herstellung eines Zertifikats ist

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

rechtlich gesehen nicht vonnöten, die Teilnahme an Bildung wird aber essenziell.

– *Beruf und Abwertung* als Konstellation zeigen sich insbesondere bei sog. Drittstaatenqualifikationen. Referenzen in Form der ›Herkunft des Zertifikats‹ bleiben erhalten; die Erlangung eines deutschen Zertifikats bedeutet die De-/Legitimierung des vorhandenen Berufs im Zeichen der Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit. Dabei können die grundlegenden Verschiebungen der prospektiven Tätigkeit, die im Bereich der Krankenpflege angesiedelt ist, Abwägungen nach sich ziehen und Fragen aufwerfen: Ist die bezahlte Arbeit vereinbar mit nicht bezahlten Formen der Arbeit? Bildung wird hier zu einer Gegenüberstellung von Ressourcen und der Bereitschaft, prinzipiell dequalifiziert zu werden.

Die Handlungszusammenhänge sind alle in einem hohen Maß widersprüchlich, und trotzdem – oder gerade deswegen – finden Menschen, die räumlich innerhalb der deutschen *Migrationsgesellschaft* verortet wurden, ihren Weg in ein zeitlich zu situierendes Bildungsangebot. Die Bildungsteilnahme gründet auf mannigfaltigen Grenzen, auf die reagiert wird und auf die zugleich aktivierend Bezug genommen werden muss. Damit einhergehende Erfahrungen lassen sich nicht nur auf die Bildungskontexte beschränken: Geschlechter-, klassen- und altersbezogene sowie ethnisierte Kategorien – bspw. in Form rassifizierter Diskriminierung – wirken darüber hinaus als alltagsrelevante Bildungserfahrungen.

In dieser Arbeit wurde festgestellt, dass *Re-Qualifizierung* mehr ist als das bloße Abwägen zwischen dem Für und Wider eines schnellen Arbeitsmarkteintritts. Sie beruht vielmehr auf multiplen Handlungszusammenhängen. In der vorhandenen Forschung wird *Re-Qualifizierung* meist als Weg hin zu einer ökonomischen Verbesserung begriffen, der unter dem Vorzeichen einer vorhandenen Disposition zu Bildung stattfindet. Im Falle von Zugewanderten kommen mit der globalen Anerkennungsordnung eine Defizitzuweisung sowie die Anforderung, Bildung als *Übergangshandeln* (vgl. Heinz 2000) unabhängig von der Lebensphase in Anspruch zu nehmen, zum Tragen. Kein Erklärungsmodell allein (*Ökonomisierung*, *Navigation*, *Habitualisierung*, *Wertschätzung*, *Entgrenzung*) kann dabei als erschöpfend angesehen werden, da entweder die Status- oder die Passagenseite in den Blick genommen wird. Die Auseinandersetzung mit Bildungsteilnahmen, und damit auch gesellschaftlicher Teilhabe, erfordert beides, insbesondere dann, wenn es scheinbar nur noch um eine Aufrechterhaltung des Status quo geht. Hier stellt sich die Frage, wer wann unter welchen Voraussetzungen teilhaben kann – und wer an einem Bildungsprogramm teilnehmen muss. Die erneute Bildungsteilnahme nach einer bereits abgeschlossenen beruflichen Qualifikation ergibt sich dabei aus strukturellen Gegebenheiten und baut auf ungleichheitsrelevanten Kategorien auf: Wer kann Bildung *in einer bestimmten Lebenssituation* an welchem Ort verwirkli-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

chen? Letztendlich ist diese Realisation eine Frage gegenwärtiger Strukturen und vorausgegangener Erfahrungen, die nicht deterministisch zu verstehen sind. Daher beinhaltet die *Re-Qualifizierung* sowohl Re-Orientierungen im Lebenslauf als auch Re-Aktualisierungen von Kompetenzen, Wissen und Handlungsfähigkeit, die zeitlich und räumlich gebunden und transferabel zugleich sind. Strukturiert wird die Teilnahme bspw. durch Grenzen der Staatsbürgerschaft, der finanziellen Mittel, des Alters, des Geschlechts, der vorausgehenden Bildung und der prospektiven Arbeit.

Im nationalstaatlichen Kontext Deutschland stehen Anfang der 2020er-Jahre unter Berücksichtigung struktureller Grenzen mehr Möglichkeiten offen als in Zeiten, in denen ›Gastarbeiter:innen‹ allein wegen ihrer Arbeitskraft angeworben und nicht als ›weiterbildungswürdige‹ (vgl. Hamburger 2011) Gruppe behandelt wurden. Gleichzeitig blieb ihnen der Zugang zum Arbeitsmarkt so lange sicher, wie sie ökonomisch ›gebraucht‹ wurden. Die Diversifizierung von Bildungsangeboten, die Neu-Zugewanderten ohne Beschäftigungsverhältnis offenstehen, kann als eine symbolische Aufwertung vorhandener Qualifikationen gesehen werden, die aber nur in spezifischen Konstellationen realisiert wird. Die Beschaffenheit und die sich verändernde Bedeutung der in der Einleitung angeführten ›Fahrkarte‹, der Qualifikation – als Zertifikat *und* Kompetenz –, sind dahingehend mehrdimensional und die Bildungsreise somit nicht als Einbahnstraße zu verstehen. Eine tatsächliche Aufwertung, die vorausgehende Bildung und Berufserfahrungen umfassend berücksichtigt, zeichnet sich für qualifizierte Zugewanderte zum jetzigen Zeitpunkt jedoch nicht ab.

Die Zugehörigkeit zur heterogenen Gruppe der Lernenden ist einerseits eine ermöglichend wirkende Bedingung der Teilhabe. Gleichzeitig entfaltet sie ein identifikatorisches und partizipatorisches Potenzial: Die Teilnahme an einem Bildungsangebot baut stärker oder schwächer auf vorausgehende Qualifikationen, die in Deutschland unter dem Aspekt der *Wertschätzung* eines bereits vorhandenen (ausländischen) Abschlusses anders verhandelt werden. Andererseits ist die Teilnahme an einem Qualifikationsangebot so beschränkt und beschränkend, dass sie nur als eine *unklare Statuspassage* dient: Was auf sie folgt, ist nicht eindeutig oder vorherbestimmt. Selbst oder gerade in sogenannten Mangelberufen, wie z.B. der Pflege, steht zur Disposition, ob die Teilnehmenden tatsächlich als ›gelernte‹ Fachkräfte arbeiten werden. Im Bildungsprogramm gibt es besonders fragile Konstellationen und hohe Hürden, die zur Nicht-Teilnahme oder zu vorzeitigen Abbrüchen führen. Aber auch *in* Bildung gibt es keine Garantie für Zugehörigkeit oder Teilhabe, da sie zeitlich beschränkt ist und in Teilen auf gesellschaftlichen oder eigenen Defizitannahmen beruht, die nach dem erfolgreichen Absolvieren der Statuspassage bestehen bleiben.

Die Heuristik der Grenzziehungen lässt Ungleichheit sowohl strukturell als auch symbolisch fassen und geht über ein positives Zugehörigkeitsverständnis

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

hinaus, da zugleich Probleme von erwachsenen Migrierten in Bildung adressiert werden. Was als gute oder schlechte Mobilität bzw. vorhandene oder nicht vorhandene Qualifizierung verstanden wird, obliegt nicht nur der Rechtsprechung in Form kondensierter Politiken, sondern auch Narrativen, denen Wertungen inhärent sind. In dieser Arbeit kamen verschiedene Stimmen zu Wort, die ihre Bildungsbiografie erzählt haben, um eine größere Geschichte zu erzählen. Diese größere Geschichte ist die der Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit und der Konfrontation mit ihren Grenzen. Sie lässt sich als Geschichte der Subjektivierung und Subjektivität begreifen, die weder mit dem nationalstaatlichen Grenzübertritt anfängt noch mit einer rechtlich gewährleisteten Bildungsteilhabe endet.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Literaturverzeichnis

Abraham, Martin; Hinz, Thomas (Hg.) (2018): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.

Adamuti-Trache, Maria (2011): First 4 Years in Canada. Post-secondary Education Pathways of Highly Educated Immigrants. In: Journal of International Migration and Integration 12 (1), S.61–83.

Afentakis, Anja; Maier, Tobias (2013): Sind Pflegekräfte aus dem Ausland ein Lösungsansatz, um den wachsenden Pflegebedarf decken zu können? Analysen zur Arbeitsmigration in Pflegeberufen im Jahr 2010. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 56, S.1072–1080.

Aigner, Petra (2017): Migrationssoziologie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Akbaba, Yalız (2019): Subjektivierung mit Migrationshintergrund. Zu diskursiven Unterwerfungen und ihren praktischen Verwerfungen. In: Saša Bosančić und Reiner Keller (Hg.): Diskursive Konstruktionen. Wiesbaden: Springer VS, S.205–223.

Alfred, Mary V. (2003): Sociocultural Contexts and Learning. Anglophone Caribbean Immi-grant Women in U.S. Postsecondary Education. In: Adult Education Quarterly 53 (4), S.242–260.

Alheit, Peter (2000): Biographie und »modernisierte Moderne«: Überlegungen zum vorgeblichen »Zerfall« des Sozialen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1 (1), S.151–165.

Alheit, Peter (2008): Wechselnde Muster der Selbstpräsentation: Zum Wandel autobiographischer »Formate« in der Moderne. In: Heide von Felden (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.29–46.

Alheit, Peter (2013): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. In: Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S.195–208.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2017): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebens-langes Lernen. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.1–27.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Alheit, Peter; Felden, Heide von (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Alonso, William (Hg.) (1987): Population in an interacting world. Cambridge: Harvard University Press.

Alzate, Mónica M. (2014): Adolescent Pregnancy in Colombia: The Price of Inequality and Political Conflict. In: Andrew L. Cherry und Mary E. Dillon (Hg.): International Handbook of Adolescent Pregnancy. New York: Springer, S.241–255.

Amos, Sigrid Karin; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias (Hg.) (2011): Öffentliche Erziehung revisited: Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Andresen, Maike; Al Ariss, Akram; Walther, Matthias (Hg.) (2013): Self-initiated expatriation. Individual, organizational, and national perspectives. New York: Routledge.

Andretta, Gabriele; Baethge, Martin (1996): Zwischen zwei Welten: Berufliche Transformationsbiographien in den neuen Bundesländern. In: Lars Clausen (Hg.): Gesellschaften im Umbruch. Frankfurt a.M.: Campus, S.706–721.

Apitzsch, Ursula; Schmidbaur, Marianne (Hg.) (2010): Care und Migration: Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Apolinarski, Beate; Brandt, Tasso (2017): Ausländische Studierende in Deutschland. Ergebnisse der Befragung Studierender im Rahmen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: BMBF.

Arnold, Stefan; Best, Ulrich; Erbe, Jessica; Koch, Robert; Mundt, Sandra; Rausch-Berhie, Friederike; Schmitz, Nadja (2019): Berufliche Anerkennung im Einwanderungsprozess – Stand und Herausforderungen bei der Antragstellung aus dem Ausland. Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings. Bonn: BIBB.

Arslan, Emre (2016): Symbolische Ordnung, Sozialstruktur und Alltagspraktiken. In: Emre Arslan und Kemal Bozay (Hg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–34.

Arslan, Emre; Bozay, Kemal (Hg.) (2016): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Auer, Wolfgang; Fichtl, Anita; Hener, Timo; Piopiunik, Marc; Rainer, Helmut (2017): Bildungsrendite und nichtmonetäre Erträge der wissenschaftlichen Qualifizierung. Studien im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2017. Berlin: BMBF.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Ayan, Türkan (Hg.) (2015): Anerkennung ausländischer Qualifikationen: Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele. Wiesbaden: Springer.

Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M.: IKO.

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (3), S. 461–472.

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker; Holm, Ruth; Tullius, Knut (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Arbeitspapier 76).

Baethge, Martin; Arends, Lena (2009): Measuring vocational competencies. (RatSWD Working Paper Series, 95). Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), online verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-420106.

Bağcı, Şükrü Erhan (2019): Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants. In: *Adult Education Quarterly* 69 (4), S. 271–294.

Bagelman, Jennifer (2010): Die paradoxen Auswirkungen des kanadischen Multikulturalismus auf Diskurse über symbolische Exklusion. In: Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–244.

Baghdadi, Nadia (2012): Und plötzlich bist du DIE Muslimin. Migrantinnen zwischen Karrieresprung und Ausschlusserfahrung. Berlin: Frank & Timme.

Bajer, Josefina (2011): YU-Nostalgie in Slowenien: Das Phänomen der Nostalgie als Produkt der Transformation. Hamburg: Diplomica.

Bamberg, Michael (1997): Positioning Between Structure and Performance. In: *Journal of Narrative and Life History* 7 (1–4), S. 335–342.

Bamberg, Michael; Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: *Text & Talk* 28 (3), S. 377–396.

Banerjee, Rupa; Verma, Anil (2011): Post-migration Education Among Recent Adult Immigrants to Canada. In: *Journal of International Migration and Integration* 13, S. 59–82.

Bargel, Holger; Bargel, Tino (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Arbeitspapier 202).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Baringhorst, Sigrid; Hunger, Uwe; Schönwälder, Karen (Hg.) (2006): Politische Steuerung von Integrationsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Barz, Heiner (Hg.) (2010): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Battaglia, Santina (1995): Interaktive Konstruktion von Fremdheit – Alltagskommunikation von Menschen binationaler Abstammung. In: *Journal für Psychologie* 3 (3), S. 16–23.

Bauer, Angela; Schreyer, Franziska (2019): Ausländerbehörden und Ungleichheit: Unklare Identität junger Geflüchteter und der Zugang zu Ausbildung. In: *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 39 (1), S. 112–142.

Bauman, Zygmunt (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp.

Baynham, Mike (2012): Cultural Geography and the Retheorisation of Sociolonguistic Space. In: Sheena Gardner und Marilyn Martin-Jones (Hg.): Multilingualism, discourse, and ethnography. New York: Routledge, S. 114–130.

Baynham, Mike; Fina, Anna de (Hg.) (2005): Dislocations/relocations. Narratives of displacement. Manchester: St. Jerome Publishing.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hg.) (2012): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker-Schmidt, Regina; Knapp Grudrun-Axeli (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 19–46.

Becker, Anna (2018): Zwischen Mobilität und Sesshaftigkeit. Sozialräumliche Verortung hochqualifizierter Migranten in Hamburg. Wiesbaden: Springer VS.

Becker, Rolf; Hecken, Anna (2008): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, Martin und Thomas Hinz: Arbeitsmarktsoziologie- Probleme, Theorien, empirische Befunde. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag, S. 133–168.

Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Behrendes, Udo (2016): Die Kölner Silvesternacht 2015/2016 und ihre Folgen. Wahrnehmungsperspektiven, Erkenntnisse und Instrumentalisierungen. In: *Neue Kriminalpolitik* 28 (3), S. 322–343.

Behringer, Friederike; Kuwan, Helmut; Schönfeld, Gudrun (2013): Übergreifende Einordnung der Ergebnisse. In: Frauke Bilger, Dieter Gnahs, Josef Hartmann

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

und Harm Kuper (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 332–341.

Behrmann, Laura; Eckert, Falk; Gefken, Andreas; Berger, Peter A. (Hg.) (2018): ›Doing Inequality‹. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Bender, Walter; Groß, Maritta; Hegelmeier, Helga (Hg.) (2004): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag.

Benhabib, Seyla (2008): Die Rechte der Anderen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Benz, Martina; Schwenken, Helen (2005): Jenseits von Autonomie und Kontrolle. Migration als eigensinnige Praxis. In: *PROKLA, Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 35 (140), S. 363–377.

Berger, Peter A.; Hank, Karsten; Tölke, Angelika (Hg.) (2011): Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Berliner Geschichtswerkstatt e.V. (Hg.) (1994): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Berndt, Thorsten (2008): Das beobachtende Interview. Zur relevanztheoretischen Rekonstruktion und innovativen Ergänzung qualitativer Interviews. In: Jürgen Raab, Michaela Pfadenhauer, Peter Stegmaier, Jochen Dreher und Bernt Schnettler (Hg.): Phänomenologie und Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 359–368.

Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora (Hg.) (2012): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Bevelander, Pieter; Hagström, Mirjam; Rönnqvist, Sofia (Hg.) (2009): Resettled and included? The employment integration of resettled refugees in Sweden. Malmö: Malmö University, MIM.

Biffl, Gudrun (Hg.) (2010): Beiträge zu Bildung, Arbeitsmarkt, Asyl, Menschenhandel, Gender und Religion. Tagungsband Dialogforum – Summer School 2009 und 2010. Bad Vöslau: Omninum KG.

Bilger, Frauke (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.): Zuwanderung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann, S. 21–31.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Bilger, Frauke; Gnahs, Dieter; Hartmann, Josef; Kuper, Harm (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann.

Birke, Peter; Bluhm, Felix (2021): Eine Riesensauerei: Prekäre Beschäftigung in der Fleischindustrie. In: Nicole Mayer-Ahuja, Nicole und Oliver Nachtwey (Hg.): Verkannte Leistungsträger:innen. Berichte aus der Klassengesellschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 281–304.

Blank, Beate; Gögercin, Süleyman; Sauer, Karin E.; Schramkowski, Barbara (Hg.) (2018): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS.

Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: *American Sociological Review* 19 (1), S. 3–10.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.

Bogner, Artur; Rosenthal, Gabriele (2017): Biographien – Diskurse – Figurationen. In: Tina Spies und Elisabeth Tuider (Hg.): Biographie und Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–67.

Böhle, Fritz; Glaser, Jürgen (Hg.) (2006): Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhmer, Anselm (2017): Bildung der Arbeitsgesellschaft. Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate. Bielefeld: transcript.

Boiteux, Luciana (2015): The Incarceration of Women for Drug Offences. The Research Consortium on Drugs and the Law (CEDD), online verfügbar unter htt p://fileserver.idpc.net/library/CEDD-women-2015.pdf.

Bommes Michael (1999): Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Bonin, Holger; Boockmann, Bernhard; Brändle, Tobias; Bredtmann, Julia; Brussig, Martin; Dorner, Matthias (2020): Begleitevaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete. Zweiter Zwischenbericht. Berlin: BMAS.

Book, Carina; Huke, Nikolai; Klauke, Sebastian (Hg.) (2019): Alltägliche Grenzziehungen. Das Konzept der »imperialen Lebensweise«, Externalisierung und exklusive Solidarität. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bös, Mathias (1997): Migration als Problem offener Gesellschaften. Globalisierung und sozialer Wandel in Westeuropa und Nordamerika. Opladen: Leske + Budrich.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Bosančić, Saša (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter. Wiesbaden: Springer VS.

Bosančić, Saša; Keller, Reiner (Hg.) (2019): Diskursive Konstruktionen: Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, Soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten (*Soziale Welt* Sonderband 2). Göttingen: Schwartz, S. 183–198.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc; Saint Martin, Monique de; Maldidier, Pascale (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Breckner, Roswitha (2009): Migrationserfahrung – Fremdheit – Biografie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bremer, Helmut; Faulstich, Peter; Teiwes-Kügler, Christel, Vehse Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden-Baden: edition sigma.

Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brenneis, Andreas; Honer, Oliver; Keesser, Sina; Ripper, Annette; Vetter-Schultheiß, Silke (Hg.) (2018): Technik – Macht – Raum: Das Topologische Manifest im Kontext interdisziplinärer Studien. Wiesbaden: Springer VS.

Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hg.) (2016): Einwanderungsgesellschaft Deutschland: Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer VS.

Broden, Anne; Mecheril, Paul (2010) (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Brubaker, Rogers (2006): Ethnicity without groups. Cambridge: Harvard University Press.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Brubaker, Rogers; Cooper, Frederick (2000): Beyond »Identity«. In: *Theory and Society* 29 (1), S. 1–47.

Brücker, Herbert; Liebau, Elisabeth; Romiti, Agnese; Vallizadeh, Ehsan (2014): Anerkannte Abschlüsse und Deutschkenntnisse lohnen sich. Arbeitsmarktintegration von Migranten in Deutschland. Nürnberg (IAB Kurzbericht 21.3).

Brücker, Herbert; Seibert, Holger; Wapler, Rüdiger (2017): Qualifikation von Migranten und Geflüchteten. In: Joachim Möller und Ullrich Walwei (Hg.): Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten, (IAB-Bibliothek, 363). Bielefeld: Bertelsmann, S. 136–137.

Büchter, Karin (2016): »Doing biography« in der beruflichen Bildung – Ansprüche und Paradoxien. In: *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung* (3), S. 6–9.

Bude, Heinz (1985): Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (2), S. 327–336.

Bührmann, Andrea D.; Fachinger, Uwe; Welskop-Deffaa, Eva M. (Hg.) (2018): Hybride Erwerbsformen: Digitalisierung, Diversität und sozialpolitische Gestaltungsoptionen. Wiesbaden: Springer VS.

Bukow, Wolf-Dietrich; Ottersbach, Markus; Tuider, Elisabeth; Yildiz, Erol (Hg.) (2006): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bukow, Wolf-Dietrich; Spindler, Susanne (2006): Die biographische Ordnung der Lebensgeschichte — Eine einführende Diskussion. In: Wolf-Dietrich Bukow, Markus Ottersbach, Elisabeth Tuider und Erol Yildiz (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–35.

Bundesministerium des Innern (BMI); Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2020): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2018. Berlin: BMI.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2012): Richtlinie für das Sonderprogramm des Bundes zur »Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen und arbeitslosen jungen Fachkräften aus Europa (MobiPro-EU)«, online verfügbar unter https://www.thejobofmylife.de/fileadmin/user_upload/Downloads/PDFs/Deutsch_mobiPro-eu-foerderrichtlinie.pdf.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016): Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung für die Sprachförderung und Integration von Flüchtlingen. Berlin: BMAS.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS); Bundesagentur für Arbeit (BA) (2019): Praxishandbuch: Transnationale Mobilität in der Berufsausbildung, on-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

line verfügbar unter https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/praxishandbuch-transnationale-mobilitaet-in-berufsausbildung.html.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung. Strategie der Bundesregierung, online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/internationalisierung-von-bildung-wissenschaft-und-forschung.pdf?__blob=publicationFile&v=2.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018a): Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der erweiterten Erhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016), online verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_von_Personen_mit_Migrationshintergrund.pdf.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018b) Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015-2018, online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf.

Bundesministerium für Finanzen (2016): Finanzbericht 2017. Stand und voraussichtliche Entwicklung der Finanzwirtschaft im gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang. Berlin: Bundesministerium der Finanzen.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2016a): Fünf Jahre Arbeitnehmerfreizügigkeit in Deutschland, online verfügbar unter https://www.bpb.de/hintergrund-aktuell/226107/arbeitnehmerfreizuegigkeit.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2016b): Jugendarbeitslosigkeit in Europa, online verfügbar unter https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/225124/jugendarbeitslosigkeit-in-europa.

Busemeyer, Marius R.; Trampusch, Christine (Hg.) (2012): The political economy of collective skill formation. Oxford: Oxford University Press.

Büttner, Thomas; Schewe, Torben; Stephan, Gesine (2015): Maßnahmen auf dem Prüfstand. Wirkung arbeitsmarktpolitischer Instrumente im SGB III. Nürnberg (IAB-Kurzbericht 8).

Büttner, Tobias; Stichs, Anja (2014): Die Integration von zugewanderten Ehegattinnen und Ehegatten in Deutschland. BAMF-Heiratsmigrationsstudie 2013. Nürnberg: BAMF (Forschungsbericht 22).

Calhoun, Craig (2008): Cosmopolitanism and nationalism. In: *Nations and Nationalism* 14 (3), S. 427–448.

Calmbach, Marc; Edwards, James (2019): »Deutschland ist das Land der Chancen«. Berufsorientierungen junger Geflüchteter. Eine qualitative SINUS-Studie. Wiesbaden: Springer VS.

Carey, Alexander Th. (2018): Migration in einer turbulenten Weltordnung. In: Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer und Barbara Schramkowski (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–29.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Carnicer, Javier A. (2017): Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund. Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.

Castles, Stephen; Davidson, Alastair (2000): Citizenship and migration. Globalization and the politics of belonging. Basingstoke, Hampshire: Palgrave.

Castro Varela, María do Mar (2008): »Was heißt hier Integration?« Integrationsdiskurse und Integrationsregime. Dokumentation der Fachtagung »Alle anders – alle gleich?«. München, online verfügbar unter https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/266_alle_anders.pdf.

Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. In: Thomas Geier und Katrin U. Zaborowski (Hg.): Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.

Celikates, Robin (2016): Migration. Normative und sozialtheoretische Perspektiven. In: Regina Kreide und Andreas Niederberger (Hg.): Internationale Politische Theorie. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 229–244.

Ceylan, Rauf (2006): Ethnische Kolonien. Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ceylan, Rauf; Ottersbach, Markus; Wiedemann, Petra (Hg.) (2018): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer VS.

Chan-Tiberghien, Jennifer (2004): Towards a ›global educational justice‹ research paradigm: cognitive justice, decolonizing methodologies and critical pedagogy. In: *Globalisation, Societies and Education* 2 (2), S. 191–213.

Cherry, Andrew L.; Dillon, Mary E. (Hg.) (2014): International Handbook of Adolescent Pregnancy. New York: Springer.

Chisholm, Lynne (2010): Institutionelle Rahmenbedingungen für eine lernende mobile Wissensgesellschaft. In: Gudrun Biffl (Hg.): Beiträge zu Bildung, Arbeitsmarkt, Asyl, Menschenhandel, Gender und Religion. Bad Vöslau: Omninum KG, S. 35–41.

Chiswick, Barry R.; Miller, Paul W. (1994): The determinants of post-immigration investments in education. In: *Economics of Education Review* 13 (2), S. 163–177.

Chiswick, Barry R.; Miller, Paul W. (2010): Occupational language requirements and the value of English in the US labor market. In: *Journal of Population Economics* 23 (1), S. 353–372.

Choy, Susan (2002): Nontraditional Undergraduates: Findings from »The Condition of Education 2002«. Washington: NCES.

Clausen, Lars (Hg.) (1996): Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995. Frankfurt a.M.: Campus.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Collins, James (2005): Afterword. Story, Place and Encounter. In: Mike Baynham und Anna de Fina (Hg.): Dislocations/Relocations. Manchester: St. Jerome Publishing, S. 238–248.

Conradson, David; Latham, Alan (2005): Friendship, networks and transnationality in a world city: Antipodean transmigrants in London. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 31 (2), S. 287–305.

Cross, Kathryn Patricia (1981): Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Damm, Christoph (2020): Grenzarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung Eine qualitativ-empirische Studie zur Öffnung von Hochschulen durch Anrechnung. Wiesbaden: Springer VS.

Dammayr, Maria; Graß, Doris; Rothmüller, Barbara (Hg.) (2015): Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung. Bielefeld: transcript.

Dausien, Bettina (1994): Biographieforschung als »Königinnenweg«? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Angelika Diezinger, Hedwig Kitzer, Ingrid Anker, Irma Bingel, Erika Haas und Simone Odierna (Hg.): Erfahrung mit Methode. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 129–153.

Dausien, Bettina (2004): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 314–325.

Dausien, Bettina; Calloni, Marina; Friese, Marianne (Hg.) (2000): Migrationsgeschichten von Frauen. Beiträge und Perspektiven aus der Biographieforschung. Bremen: Universität Bremen.

Dausien, Bettina; Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Wolf-Dietrich Bukow, Markus Ottersbach, Elisabeth Tuider und Erol Yildiz (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–175.

Dausien, Bettina; Rothe, Daniela; Schwendowius, Dorothee (Hg.) (2016): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt, New York: Campus.

De Fina, Anna (2013): Positioning level 3. Connecting local identity displays to macro social processes. In: *Narrative Inquiry* 23 (1), S. 40–61.

De Fina, Anna; Georgakopoulou, Alexandra (2015): Introduction. In: De Fina Anna und Alexandra Georgakopoulou (Hg.): The handbook of narrative analysis. Chichester: Wiley Blackwell.

De Fina, Anna; Georgakopoulou, Alexandra (Hg.) (2015): The handbook of narrative analysis. Chichester: Wiley Blackwell.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Deppermann, Arnulf (2013): Editorial: Positioning in narrative interaction. In: *Narrative Inquiry* 23 (1), S. 1–15.

Deppermann, Arnulf (2014): Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Qualitative Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–150.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2017a): Informationen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen für Einreise und Aufenthalt von ausländischen Studierenden und Wissenschaftlern, online verfügbar unter https://static.daad.de/einreise_und_aufenthalt_januar_2017.pdf.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2017b): Saudi-Arabien. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. DAAD-Ländersachstand, online verfügbar unter https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/asien/saudi-arabien_daad_sachstand.pdf.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2018): Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SESABA-Projekts, online verfügbar unter https://www2.daad.de/medien/vorstudie_pineda_2018.pdf.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD); Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hg.) (2015): Wissenschaft Weltoffen 2015. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.) (2006): Zuwanderung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Dewe, Bernd (2004): Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. Überlegungen am Fall des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Walter Bender (Hg.): Lernen und Handeln. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 321–331.

DGB Bildungswerk (2018): Ein Sechstel mehr Anerkennung. In: *Newsletter Forum Migration* 2018 (10), online verfügbar unter https://www.dgb-bildungswerk.de/Forum_10_18_1.pdf.

Dietz, Simone; Foth, Hannes; Wiertz, Svenja (Hg.) (2019): Die Freiheit zu gehen. Ausstiegsoptionen in politischen, sozialen und existenziellen Kontexten. Wiesbaden: Springer VS.

Dietze, Gabriele (2016): Das ›Ereignis Köln‹. In: *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 25 (1), S. 93–102.

Diewald, Martin; Faist, Thomas (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: *Berliner Journal für Soziologie* 21 (1), S. 91–114.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Diezinger, Angelika; Kitzer, Hedwig; Anker, Ingrid; Bingel, Irma; Haas, Erika; Odierna, Simone (Hg.) (1994): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Dinkelaker, Jörg (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.

Dionisius, Regina; Matthes, Stephanie; Neises, Frank (2018): Weniger Geflüchtete im Übergangsbereich, mehr in Berufsausbildung? Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB_4.1_Dionisius_Matthes_Neises_Gefluechtete_barrierefrei.pdf.

Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann.

Dobischat, Rolf; Elias, Arne; Rosendahl, Anna (Hg.) (2018): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer VS.

DOMiD – Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V. (o.A.): Essay: Migrationsgeschichte in Deutschland, online verfügbar unter https://domid.org/angebot/aufsaetze/essay-migrationsgeschichte-in-deutschland/.

Dubois, Maëlle; Siegert, Wassili; Oswald, Anne von; Ziegler, Janine (2017): Arbeitsmarktintegration von Zuwanderungsgruppen in Deutschland (Working Paper 2), online verfügbar unter https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Fachstelle_Einwanderung/FE_WP_AI_Zuwanderungsgruppen_17-02-06_final.pdf.

Durán-Martinez, Angélica (2018): The Politics of Drug Violence. Criminals, Cops and Politicians in Colombia and Mexico. Oxford: Oxford University Press.

Düvell, Franck (2006): Europäische und internationale Migration. Einführung in historische, soziologische und politische Analysen. Hamburg: Lit.

Ebner von Eschenbach, Malte (2017): Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des »methodologischen Nationalismus«. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 11 (31).

Ebner, Christian; Ehlert, Martin (2018): Weiterbilden und Weiterkommen? Nonformale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 70 (2), S. 213–235.

Egbringhoff, Julia; Kleemann, Frank; Matuschek, Ingo; Voß, Günter G. (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Stuttgart: Akad. für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg (Arbeitsbericht 233).

Eigmüller, Monika (2006): Soziologische Grenzbeobachtungen. Die Markierung von Differenzen durch Staatsgrenzen. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 4127–4134.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Eisenstadt, Shmuel N. (1954). Studies in Reference Group Behaviour: 1. Reference Norms and the Social Structure. In: Human Relations, 7 (2), S. 191–216.

El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformationen und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Elias, Norbert (1999): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Emirbayer, Mustafa; Mische, Ann (1998): What Is Agency? In: *American Journal of Sociology* 103 (4), S. 962–1023.

Englmann, Bettina; Müller-Wacker, Martina (2014): Bewirken die Anerkennungsgesetze eine Verbesserung des Bildungstransfers? Studie zu ausländischen Fachkräften, die Anerkennungsberatungsangebote in Bayern nutzen. Augsburg: MigraNet.

Englmann, Bettina; Müller, Martina (2007): Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg, online verfügbar unter https://globalcompetences.de/daten/brain_waste.pdf.

Erel, Umut (2010): Migrating Cultural Capital. Bourdieu in Migration Studies. In: *Sociology* 44 (4), S. 642–660.

Erel, Umut (2012): Migrantinnen zwischen Anerkennung und Abqualifikation. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Münster: Unrast, S. 108–128.

Erlinghagen, Marcel; Scheller, Friedrich (2011): Migrationshintergrund und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. In: Peter A. Berger, Karsten Hank und Angelika Tölke (Hg.): Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 301–325.

Estévez-Abe, Margarita (2012): Gendered Consequences of Vocational Training. In: Marius R. Busemeyer und Christine Trampusch (Hg.): The political economy of collective skill formation. Oxford: Oxford University Press, S. 259–283.

Ette, Andreas; Sauer, Lenore (2010): Auswanderung aus Deutschland. Daten und Analysen zur internationalen Migration deutscher Staatsbürger. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

EUROSTAT (2016): Classification of learning activities (CLA). Manual. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evans, Karen (2005): Konzepte des Wissens und soziale Ungleichheit. In: Beatrix Niemeyer (Hg.): Neue Lernkulturen in Europa? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–59.

Evans, Karen (2007): Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. In: *International Journal of Psychology* 42 (2), S. 85–93.

Evans, Karen (2009): Learning, Work and Social Responsibility. Challenges for Lifelong Learning in a Global Age. Dordrecht: Springer Netherlands.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Evans, Karen; Schoon, Ingrid; Weale, Martin (2013): Can Lifelong Learning Reshape Life Chances? In: *British Journal of Educational Studies* 61 (1), S. 25–47.

Faist, Thomas; Ulbricht, Christian (2014): Von Integration zu Teilhabe? Anmerkungen zum Verhältnis von Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung. Bielefeld: COMCAD (Working Paper 131).

Felden, Heide von (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: ebd. und Jürgen Schiener (Hg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 21–41.

Felden, Heide von (2020): Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.

Felden, Heide von (Hg.) (2008): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Felden, Heide von; Schiener, Jürgen (Hg.) (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Felden, Heide von; Schäffter, Otfried; Schicke, Hildegard (Hg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS.

Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Ronald Hitzler und Anne Honer (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, S. 133–164.

Fischer, Veronika (2018): Erwachsenenbildung im Kontext von Migration. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1279–1296.

Fischer, Wolfgang; Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Wolfgang Voges (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Leverkusen: Leske + Budrich, S. 25–49.

Foroutan, Naika (2016): Postmigrantische Gesellschaften. In: Heinz Ulrich Brinkmann und Martina Sauer (Hg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.

Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fraser, Nancy (2005): Refraiming Justice in a Globalizing World. In: *New Left Review* 36 (11–12), S. 69–88.

Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosphische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Funder, Maria; Dörhöfer, Steffen; Rauch, Christian (2006): Geschlechteregalität – mehr Schein als Sein. Geschlecht, Arbeit und Interessenvertretung in der Informations- und Telekommunikationsindustrie. Berlin: Edition Sigma.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Gale, Trevor; Densmore, Kathleen (2000): Just schooling. Explorations in the cultural politics of teaching. Repr. Buckingham: Open University Press.

Gardemin, Daniel (2006): Mittlere Arbeitnehmermilieus und Strategien der Respektabilität. In: Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 308–331.

Gardner, Sheena; Martin-Jones, Marilyn (Hg.) (2012): Multilingualism, Discourse, and Ethnography. New York: Routledge.

Garfinkel, Harold (1987): Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.

Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Geier, Thomas; Zaborowski, Katrin U. (Hg.) (2016): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Geimer, Alexander; Amling, Steffen; Bosančić, Saša (Hg.) (2019): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS.

Genenger-Stricker, Marianne; Frieters-Reermann, Norbert; Klomann, Verena; Sylla, Nadine (2019): Bildung und Migration als Ausgangspunkte für forschungsmethodische und -ethische Reflexionen. In: Verena Klomann, Norbert Frieters-Reermann, Marianne Genenger-Stricker und Nadine Sylla (Hg.): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–9.

Gennep, Arnold van (2005): Übergangsriten. (Les rites de passage). Frankfurt a.M., New York: Campus.

Gerhards, Jürgen; Németh, Boróka (2015): Ökonomisches Kapital der Eltern und Medizinstudium im Ausland. Wie Europäisierungs- und Globalisierungsprozesse die Reproduktion sozialer Ungleichheiten verändern. In: *Berliner Journal für Soziologie* 25 (3), S. 283–301.

Gille, Christoph (2018): Junge Erwerbslose in Spanien und Deutschland. Alltag und Handlungsfähigkeit in wohlfahrtskapitalistischen Regimen. Wiesbaden: Springer VS.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2017): Status Passage. Oxon, New York: Routledge.

Gnahs, Dieter (2008): »Weiterbildung« und »adult learning« – deutsche und europäische Begriffswelten. In: Dieter Gnahs, Bernhard von Rosenbladt und Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–34.

Gnahs, Dieter; Rosenbladt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: Bertelsmann.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Goeke, Pascal (2007): Transnationale Migrationen. Post-jugoslawische Biografien in der Weltgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Goffman, Erving (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Goffman, Erving (1976): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: R. Pieper.

Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Oxforf: Blackwell.

Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a.M.: Campus.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2005): »Integration« – deutsche Erfahrungen und Beispiele von anderswo. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279–294.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Graevskaia, Alexandra; Klammer, Ute; Knuth, Matthias (2018): Nachqualifizierung als Strategie vorbeugender Sozialpolitik. Eine Untersuchung zu Angeboten, Nutzung und Entwicklungsmöglichkeiten der akademischen Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen. Unter Mitarbeit von Elena Burawzew. FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW-Studie), online verfügbar unter https://digital.zlb.de/viewer/rest/image/34160992/FGW-Studie-VSP-12-Klammer-2018_10_06-komplett-web.pdf/full/max/0/FGW-Studie-VSP-12-Klammer-2018_10_06-komplett-web.pdf.

Griese, Birgit (Hg.) (2010): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grigoleit-Richter, Grit (2017): Highly skilled and highly mobile? Examining gendered and ethnicised labour market conditions for migrant women in STEM-professions in Germany. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 43 (16), S. 2738–2755.

Groh-Samberg, Olaf; Hertel, Florian R. (2011): Laufbahnklassen: zur empirischen Umsetzung eines dynamisierten Klassenbegriffs mithilfe von Sequenzanalysen. DIW Berlin (SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research 374).

Gröning, Katharina (2017): Entweihung und Scham. Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen. Frankfurt a.M.: Mabuse-Verlag.

Gruhlich, Julia (2019): Schwarze Männlichkeiten. Zur Problematisierung der Problematisierung. In: Dörte Negnal (Hg.): Die Problematisierung sozialer Gruppen in Staat und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–61.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Gugutzer, Robert (2012): Verkörperung des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen. Bielefeld: transcript.

Gugutzer, Robert (2016): Soziologie des Körpers. Bielefeld: transcript.

Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele; Meuser, Michael (Hg.) (2017): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Guo, Shibao (2010): Toward recognitive justice: emerging trends and challenges in transnational migration and lifelong learning. In: *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), S. 149–167.

Guo, Shibao (Hg.) (2013): Transnational migration and lifelong learning. Global issues and perspectives. Oxon: Routledge.

Gupta, Akhil (1995): Blurred Boundaries: The discourse of corruption, the culture of politics, and the imagined state. In: *American Ethnologist* 22 (2), S. 375–402.

Gurwitsch, Aron (1975): Das Bewusstseinsfeld. Berlin, New York: de Gruyter.

Haasler, Simone R.; Gottschall, Karin (2015): Still a perfect model? The gender impact of vocational training in Germany. In: *Journal of Vocational Education & Training* 67 (1), S. 78–92.

Habti, Driss; Elo, Maria (Hg.) (2019): Global Mobility of Highly Skilled People. Multidisciplinary Perspectives on Self-initiated Expatriation. Cham: Springer.

Hadjar, Andreas (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hadjar, Andreas (2015): Die Legitimation sozialer Ungleichheit – Bildung, Status und die Akzeptanz von Ungleichheit auf Basis des meritokratischen Prinzips. In: Maria Dammayr, Doris Graß und Barbara Rothmüller (Hg.): Legitimität. Bielefeld: transcript, S. 153–176.

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich.

Hahn, Kornelia; Koppetsch, Cornelia (Hg.) (2011): Soziologie des Privaten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Halbig, Christoph; Quante, Michael (Hg.): Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung. Münster: Lit.

Hall, Stuart (1994): Cultural Identity and Diaspora. In: Patrick Williams und Laura Chrisman (Hg.): Colonial discourse and post-colonial theory. A reader. New York: Columbia University Press, S. 392–403.

Hamburger, Franz (2011): Weiterbildung von Migranten. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 881–888.

Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Hamilton, Myra; Hill, Elizabeth; Adamson, Elizabeth (2019): A ›career shift‹? Bounded agency in migrant employment pathways in the aged care and early childhood education and care sectors in Australia. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, S. 1–21.

Hammer, Edith (2019): Lebenslanges Lernen in der Mediengesellschaft. Eine diskursanalytische Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.

Han, Petrus (2016): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. Konstanz, München: UVK.

Hannerz, Ulf (1996): Transnational Connections. Culture, People, Places. London, New York: Routledge.

Haupt, Andreas (2016): Erhöhen berufliche Lizenzen Verdienste und die Verdienstungleichheit? In: *Zeitschrift für Soziologie* 45 (1), S. 35–56.

Heinemann, Alisha M.B. (2014): Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«. Bielefeld: transcript.

Heiner, Maja (2012): Handlungskompetenz »Fallverstehen«. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–217.

Heinz, Walter R. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In: Erika M. Hoerning, Johann Behrens, Peter Alheit und Molly Andrews (Hg.): Biographische Sozialisation. Berlin, Boston: de Gruyter.

Heinz, Walter R. (2011): Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven. In: Elisabeth M. Krekel und Tilly Lex (Hg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Bielefeld: Bertelsmann, S. 15–30.

Heinz, Walter R.; Behrens, Johann (1991): Statuspassagen und soziale Risiken im Lebensverlauf. Das Forschungsprogramm des Sfb 186. In: *BIOS* 4 (1), S. 121–139.

Heinz, Walter R.; Hormuth, Stefan E. (Hg.) (1997): Arbeit und Gerechtigkeit im ostdeutschen Transformationsprozeß. Opladen: KSPW.

Helfferich, Cornelia (1994): Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. Opladen: Leske + Budrich.

Helfferich, Cornelia (2012): Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Stephanie Bethmann und Debora Niermann (Hg.): Agency. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–39.

Henkelmann, Yvonne (2010): Mehrsprachigkeit zahlt sich aus! Multi-legitimes Sprechen akademisch qualifizierter MigrantInnen in Deutschland und Kanada. In: Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 108–119.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Herzberg, Heidrun (2005): Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (1), S. 11–22.

Herzberg, Heidrun; Igersky, Sabine (2000): Ehe im fremden Land. Eine Wendezeit für Migrantinnen? In: Bettina Dausien, Marina Calloni und Marianne Friese (Hg.): Migrationsgeschichten von Frauen. Bremen: Universität Bremen, S. 118–136.

Herzberg, Heidrun; Truschkat, Inga (2009): Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In: Peter Alheit und Heide von Felden (Hg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–126.

Hess, Sabine; Binder, Jana; Moser, Johannes (Hg.) (2009): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript.

Hettlage, Robert (2008): Totale Institutionen – Organisationsanalyse und Gesellschaftsperspektive. In: Herbert Willems (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–268.

Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

Hochschild, Arlie Russel (2000): Global Care Chains and Emotional Surplus Value. In: Will Hutton und Anthony Giddens (Hg.): On the edge. Living with global capitalism. London: Jonathan Cape, S. 130–146.

Hochschild, Arlie Russel (2002): Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet. Opladen: Leske + Budrich.

Hoerning, Erika M.; Behrens, Johann; Alheit, Peter; Andrews, Molly (Hg.) (2000): Biographische Sozialisation. Berlin, Boston: de Gruyter.

Hoesch, Kirsten (2018): Migration und Integration. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Hoffarth, Britta (2016): Migrationsforschung als Subjektivierungsforschung. In: Emre Arslan und Kemal Bozay (Hg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–86.

Hoffmann, Michael; Jamal, Amaney (2012): The Youth and the Arab Spring: Cohort Differences and Similarities. In: *Middle East Law and Governance* 4, S. 168–188.

Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (Hg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hörning, Karl H. (2004): Handlung. In: Friedrich Jaeger und Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler. S. 139–205.

Hummelsheim, Stefan; Timmermann Dieter (2010): Humankapital und Bildungsrendite – Die Perspektive der Wirtschaftswissenschaften. In: Barz, Heiner (Hg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 123–133.

Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hummrich, Merle (2012): Zum Umgang mit interkultureller Heterogenität. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3).

Hutton, Will; Giddens, Anthony (Hg.) (2000): On the edge. Living with global capitalism. London: Jonathan Cape.

IAB (2015): Die Qualifikationsstruktur der Zuwanderer. Nürnberg, online verfügbar unter http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/QualiZuwa.pdf.

Imdorf, Christian (2010): Die Diskriminierung ›ausländischer‹ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–219.

IntMK – Länderoffene Arbeitsgruppe »Indikatorenentwicklung und Monitoring« der Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister/Senatorinnen und Senatoren der Länder (2019): Integrationsmonitoring der Länder. Bericht 2019. Berichtsjahre 2015–2017. Berlin, online verfügbar unter https://www.integrationsmonitoring-laender.de/sites/default/files/integrationsbericht_2019_n2.pdf.

IQ – Netzwerk Integration durch Qualifizierung (2018): Übersicht aller Projekte im Förderprogramm »Integration durch Qualifizierung (IQ)«, online verfügbar unter https://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Programme-2014-2020/BMAS/iq_projektliste.pdf?__blob=publicationFile&v=2.

Iveković, Rada (2005): Some Thoughts on Borders and Partitions as Exception. In: Silvia Salvatici (Hg.): Confini. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Jurczyk, Karin (2010): Care in der Krise? Neue Fragen zu familialer Arbeit. In: Ursula Apitzsch und Marianne Schmidbaur (Hg.): Care und Migration. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 59–76.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Jürgens, Kerstin (2006): Arbeits- und Lebenskraft. Reproduktion als eigensinnige Grenzziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang; Egloff, Birte (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske + Budrich.

Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1977): Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegner (Hg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske, S. 159–274.

Kalter, Frank; Granato, Nadia (2018): Migration und ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 355–387.

Kansteiner, Katja; Schneider, Anika; Terhart, Henrike; Frantik, Petr; Bakkar, Abdullah; Krieg, Semra; Proyer, Michelle; Obermayr, Tina; Käck, Annika; Mickwitz, Larissa; Bengtsson, Anki; Linné, Tove; Malm, Susanna; Bodström, Helén (2021): IO4 – Lehrer*innenbildung und (Re-)Qualifizierung im Kontext von Lehrkräftemigration. Eine Interviewstudie zu Erfahrungen und Erwartungen in vier europäischen Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte, online verfügbar unter https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refug ee-tea- chers-requal/digital-library/.

Karakayali, Juliane (2010): Transnational Haushalten. Biografische Interviews mit care workers aus Osteuropa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Karakayali, Serhat (2007): Ambivalente Integration. In: *Heimatkunde – Migrationspolitisches Portal*. Heinrich-Böll-Stiftung, online verfügbar unter https://heimatkunde.boell.de/de/2007/11/18/ambivalente-integration.

Karakayali, Serhat (2009): Paranoic Integrationism. Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-)Kompromiss. In: Sabine Hess, Jana Binder und Johannes Moser (Hg.): No integration?! Bielefeld: transcript, S. 95–104.

Kaya, Asiye (2009): Mutter-Tochter-Beziehungen in der Migration. Biographische Erfahrungen im alevitischen und sunnitischen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kehm, Barbara M. (Hg.) (2008): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt a.M.: Campus.

Keim, Inken; Ceylan, Necmiye; Ocak, Sibel; Sirim, Emran (2012): Heirat und Migration aus der Türkei. Tübingen: Narr.

Kelly, Philip H. (2012): Migration, Transnationalism, and the Spaces of Class Identity. In: *Philippine Studies: Historical & Ethnographic Viewpoints* 60 (2), S. 153–185.

Kersten, Joachim (2016): Flüchtlingskrise, Männergewalt und »Stranger Danger«: Anmerkungen zur Köln-Debatte. In: *Neue Kriminalpolitik* 28 (4), S. 367–377.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Keupp, Heiner (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Keupp, Heiner; Hohl, Joachim (Hg.) (2006): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: transcript.

King, Vera; Lindner, Diana; Schreiber, Julia; Busch, Katarina; Uhlendorf, Niels; Beerbom, Christiane (2014): Optimierte Lebensführung – wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen. In: *Jahrbuch für Pädagogik* (1), S. 283–299.

Klabunde, Niels; Öztürk, Halit (2012): Kulturelle Diversität in der Bildungsforschung. Auswege aus der Defizitorientierung am Beispiel der Hochschule und Weiterbildung. In: *EB Erwachsenenbildung* 1, S. 7–10.

Klammer, Ute; Graevskaia, Alexandra; Knuth, Matthias (2018): Hochqualifiziert zugewandert – und dann? Angebote, Nutzung und Entwicklungsbedarfe der Nach- und Weiterqualifizierung zugewanderter Akademiker_innen. Hg. v. Universität Duisburg-Essen. Duisburg (IAQ-Report).

Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt, New York: Campus.

Klinger, Sabine (2015): Das ›feminisierte‹ Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 7 (1), S. 113–128.

Klomann, Verena; Frieters-Reermann, Norbert; Genenger-Stricker, Marianne; Sylla, Nadine (Hg.) (2019): Forschung im Kontext von Bildung und Migration: Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS.

Knoblauch, Hubert (1994): Erving Goffmans Reich der Interaktion. Einführung. In: Erving Goffman: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a.M.: Campus, S. 7–49.

Kogan, Irena (2007): Working through barriers. Host country institutions and immigrant labour market performance in Europe. Dordrecht: Springer Netherlands.

Kogan, Irena (2011): New Immigrants – Old Disadvantage Patterns? Labour Market Integration of Recent Immigrants into Germany. In: *International Migration* 49 (1), S. 91–117.

Kogan, Irena (2012): Potenziale nutzen! Determinanten und Konsequenzen der Anerkennung von Bildungsabschlüssen bei Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64 (1), S. 67–89.

Kogan, Irena (2016): Integration Policies and Immigrants' Labor Market Outcomes in Europe. In: *Sociological Science* 3, S. 335–358.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (1), S. 81 –104.

Kohli, Martin (Hg.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Kondrup, Sissel (2015): Understanding unskilled work as a condition for participation in adult education and training. In: *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 6 (2), S. 159–173.

Kontos, Maria (2000): Migration als Emanzipationsprojekt?! Vergleiche im Generationen- und Geschlechterverhältnis. In: Bettina Dausien, Marina Calloni und Marianne Friese (Hg.): Migrationsgeschichten von Frauen. Bremen: Universität Bremen, S, 169–199.

Kontos, Maria (2005): Migrantenökonomie – Ausweg aus der Armut? In: *Migration und soziale Arbeit* 27 (3/4), S. 211-218.

Kontos, Maria; Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina; Guhlich, Anna (2019): Betriebliche Integrationsprozesse von neu migrierten Pflegefachkräften. In: Robert Pütz, Maria Kontos, Christa Larsen, Sigrid Rand und Minna-Kristiina Ruokonen-Engler (Hg.): Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 60–170.

Körtek, Yasemin (2015): Rechtlicher Rahmen der Anerkennung. In: Türkan Ayan (Hg.): Anerkennung ausländischer Qualifikationen: Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele. Wiesbaden: Springer, S. 13–24.

Kortmann, Matthias (2011): Migrantenselbstorganisationen in der Integrationspolitik. Einwandererverbände als Interessenvertreter in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.

Kötter, Matthias (2010): Integration durch Recht? Probleme rechtlicher Steuerung infolge kultureller und sozialer Pluralität. In: Stefan Luft und Peter Schimany (Hg.): Integration von Zuwanderern. Bielefeld: transcript, S. 123–156.

Kraemer, Klaus (2018): Sehnsucht nach dem nationalen Container. Zur symbolischen Ökonomie des neuen Nationalismus in Europa. In: *Leviathan* 46 (2), S. 280–302.

Kraler, Albert; Kofman, Eleonore; Kohli, Martin; Schmoll, Camille (Hg.) (2011): Gender, Generations and the Family in International Migration. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Krawietz, Johanna; Visel, Stefanie (Hg.) (2014): Prekäre Anerkennung – Qualifikation und Arbeit in der grenzüberschreitendnen Pflege. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Kreide, Regina; Niederberger, Andreas (Hg.) (2016): Internationale Politische Theorie. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hg.) (2011): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Kriwak, Andreas; Pallaver, Günther (Hg.) (2012): Medien und Minderheiten. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Kronauer, Martin (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann.

Krüger, Hans-Peter (1999): Zwischen Lachen und Weinen. Das Spektrum menschlicher Phänomene. Berlin: Akademie-Verlag.

Kunz, Thomas (2011): Integration fördern und fordern. In: Sigrid Karin Amos, Wolfgang Meseth und Matthias Proske (Hg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 323–344.

Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lahman, Maria K. E.; Rodriguez, Katrina L.; Moses, Lindsey; Griffin, Krista M.; Mendoza, Bernadette M.; Yacoub, Wafa (2015): A Rose By Any Other Name Is Still a Rose? Problematizing Pseudonyms in Research. In: *Qualitative Inquiry* 21 (5), S. 445–453.

Lamont, Michèle; Aksartova, Sada (2010): Der alltägliche Kosmopolitismus einfacher Leute. Strategien zur Überwindung von Rassengrenzen zwischen Männern der Arbeiterklasse. In: Marion Müller und Dariuš Zifonun (Hg.): Ethnowissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–285.

Lamont, Michèle; Molnár, Virág (2002): The Study of Boundaries in the Social Sciences. In: *Annual Review of Sociology* 28 (1), S. 167–195.

Lange-Vester, Andrea; Sander, Tobias (Hg.) (2017): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lehmann, Wolfgang (2012): Working-Class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. In: *British Journal of Education* 33 (4), S. 527–546.

Lemke, Thomas (2007): Die Natur in der Soziologie. Versuch einer Positionsbestimmung. In: In: *Leviathan* 35 (1), S. 248–255.

Lenz, Ilse (1995): Geschlecht, Herrschaft und internationale Ungleichheit. In: Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 19–46.

Lenz, Werner; Sprung, Annette (Hg.) (2004): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster: Lit.

Lerch, Sebastian (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld: Bertelsmann.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Leung, Maggi W. H. (2017): Social Mobility via academic mobility: reconfigurations in class and gender identities among Asian scholars in the global north. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 43 (16), S. 2704–2719.

Liebau, Elisabeth; Romiti, Agnese (2014): Migranten investieren in Sprache und Bildung. In: *DIW-Wochenbericht* 81 (43), S. 1136–1143.

Lindemann, Gesa (2017): Leiblichkeit und Körper. In: Robert Gugutzer, Gabriele Klein und Michael Meuser (Hg.): Handbuch Körpersoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–66.

Loch, Ulrike; Schulze, Heidrun (2012): Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 687–705.

Löw, Martina; Weidenhaus, Gunter (2018): Relationale Räume mit Grenzen. In: Andreas Brenneis, Oliver Honer, Sina Keesser, Annette Ripper und Silke Vetter–Schultheiß (Hg.): Technik – Macht – Raum. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-227.

Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.

Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung-Online – Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5 (1), S. 166–183.

Lueger, Manfred; Froschauer, Ulrike (2018): Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden: Springer VS.

Luft, Stefan; Schimany, Peter (Hg.) (2010): Integration von Zuwanderern. Erfahrungen, Konzepte, Perspektiven. Bielefeld: transcript.

Lutz, Helma; Palenga-Möllenbeck, Ewa (2010): Care-Arbeit, Gender und Migration. Überlegungen zu einer Theorie der transnationalen Migration im Haushaltsarbeitssektor in Europa. In: Ursula Apitzsch und Marianne Schmidbaur (Hg.): Care und Migration. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 143–159.

Lutz, Helma; Schiebel, Martina; Tuider, Elisabeth (Hg.) (2018): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Maehler, Débora B.; Teltemann, Janna; Rauch, Dominique P.; Hachfeld, Axinja (2016): Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In: Débora Maehler und Heinz Ulrich Brinkmann (Hg.): Methoden der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.

Maehler, Débora; Brinkmann, Heinz Ulrich (Hg.) (2016): Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden. Wiesbaden: Springer VS.

Maier, Maja S.; Keßler, Catharina I.; Deppe, Ulrike; Leuthold-Wergin, Anca; Sandring, Sabine (Hg.) (2018): Qualitative Bildungsforschung: Methodische und me-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

thodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Marshall, Thomas H. (1992): Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt a.M.: Campus.

Martín Díaz, Emma; Cuberos Gallardo, Francisco; Castellani, Simone (2012): Latin American Immigration to Spain. Discourses and practices from ›la madre patria‹. In: *Cultural Studies* 26 (6), S. 814–841.

Mathews, Biju (2008) Taxi! Cabs and Capitalism in New York City. Ithaca: Cornell University Press.

Mau, Steffen (2021): Sortiermaschinen. Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert. München: C.H. Beck.

Mau, Steffen; Schöneck, Nadine M. (Hg.) (2013): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Wiesbaden: Springer VS.

Maxelon, Lisa; Piva, Franziska; Jörke, Desirée; Nagel, Farina (2018): Argumentation als Teil sozialer Praxis. In: Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin und Sabine Sandring (Hg.): Qualitative Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–189.

Mayer-Ahuja, Nicole; Nachtwey, Oliver (Hg.) (2021): Verkannte Leistungsträger:innen. Berichte aus der Klassengesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Mead, George H. (1969): Philosophie der Sozialität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–328.

Mecheril, Paul (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Heiner Keupp und Joachim Hohl (Hg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Bielefeld: transcript.

Mecheril, Paul (2012): Migrationsgesellschaft. In: Andreas Kriwak und Günther Pallaver (Hg.): Medien und Minderheiten. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 15–35.

Mecheril, Paul (Hg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mecheril, Paul; Scherschel, Karin; Schrödter, Mark (2003): »Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist du zu sein.« Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt a.M.: IKO, S. 93–110.

Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth (2016): Migrationsforschung als (Herrschafts-)Kritik! Ein unabgeschlos-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

senes und revisionäres Projekt. In: Thomas Geier und Katrin U. Zaborowski (Hg.): Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–41.

Mense-Petermann; Klemm, Matthias (2009): Der »Globalmanager« als neuer Managertypus? Eine Fallstudie zu Transnationalisierungsprozessen im Management. In: *Zeitschrift für Soziologie* 38 (6), S. 477–493.

Mey, Günter (2001): Justierung von Identität. Review Essay: Wolfgang Kraus (2000). Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 2 (2).

Mey, Günter; Mruck, Katja (2014) (Hg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer VS.

Meyer, John W.; Schofer, Evan (2005): Universität in der globalen Gesellschaft. Die Expansion des 20. Jahrhunderts. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 14 (2), S. 81–88.

Mezzadra, Sandro; Neilson, Brett (2013): Border as method, or, the multiplication of labor. Durham, London: Duke University Press.

Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Die 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: BMBF.

Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Mijić, Anna; Parzer, Michael (2017) »Symbolic Boundaries« als Konzept zur Analyse ethnischer und klassenspezifischer Ungleichheit in der Gegenwartsgesellschaft. Beitrag zur Veranstaltung »Ethclasses revisited: Klasse/Soziale Ungleichheit, Migration und Rassismen« der Sektion Migration und ethnische Minderheiten. In: Stephan Lessenich (Hg.) 2017: Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016, online verfügbar unter http://publikationen.soziologie.de/kongressband_2016//577.

Minx, Bärbel (1997): Berufsbiographien und Karrierebrüche von qualifizierten Erwerbstätigen vor und nach der Wende. In: Walter R. Heinz und Stefan E. Hormuth (Hg.): Arbeit und Gerechtigkeit im ostdeutschen Transformationsprozeß. Opladen: KSPW, S. 73–123.

Mittler, Elmar (Hg.) (1987): Heidelberger Jahrbücher. Berlin: Springer-Verlag.

Moghaddam, Fathali M.; Harré, Rom (Hg.) (2003): The self and others. Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts. Westport: Praeger.

Möhle, Marion (2007): Geschlecht und Anerkennung im Europäischen Sozialmodell. Normative Grundlagen und perspektivischer Ausblick. In: Christine Wimbauer, Annette Henninger und Markus Gottwald (Hg.): Die Gesellschaft als In-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

stitutionalisierte Anerkennungsordnung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 169–185.

Mohr, Katrin (2005): Stratifizierte Rechte und soziale Exklusion von Migranten im Wohlfahrtsstaat. In: *Zeitschrift für Soziologie* 34 (5), S. 219.

Mohr, Katrin (2007): Soziale Exklusion im Wohlfahrtsstaat. Arbeitslosensicherung und Sozialhilfe in Großbritannien und Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Möller, Joachim; Walwei Ulrich (Hg.) (2017): Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten, (IAB-Bibliothek, 363). Bielefeld: Bertelsmann.

Morrice, Linda; Shan, Hongxia; Sprung, Annette (2017): Migration, adult education and learning. In: *Studies in the Education of Adults* 49 (2), S. 129–135.

Morris, Lydia (1997): Globalization, Migration and the Nation-State: The Path to a Post-National Europe? In: *The British Journal of Sociology* 48 (2), S. 192–209.

Müller, Eva M.; Ayan, Türkan (2014): Beratung von Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe, kulturelle Begegnungen. Eine explorative Analyse der Sichtweisen von Beratern und Ratsuchenden. Köln: Springer Gabler.

Müller, Hans-Peter (2016): Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung. Berlin: Suhrkamp.

Müller, Marion; Zifonun, Dariuš (Hg.) (2010): Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Narimani, Petra (2014): Zustimmung als Prozess: Informiertes Einverständnis in der Praxisforschung mit von Ausweisung bedrohten Drogenabhängigen. In: Hella von Unger, Petra Narimani und Rosaline M´Bayo (Hg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–58.

Neckel, Sighard; Soeffner, Hans-Georg (Hg.) (2008): Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neckel, Sighard; Sutterlüty, Ferdinand (2008): Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Sighard Neckel und Hans-Georg Soeffner (Hg.): Mittendrin im Abseits. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–25.

Negnal, Dörte (Hg.) (2019): Die Problematisierung sozialer Gruppen in Staat und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Netzwerk IQ (2018): Gut qualifiziert in die Zukunft. IQ Konkret 2018 (3), online verfügbar unter https://www.netzwerk-iq.de/IQ_konkret/2018_03_IQ_konkret.pdf.

Neuhauser, Johanna (2019): Die Dauerkrise migrantischer Arbeit. Eine gendertheoretische Analyse von Krisenwahrnehmungen lateinamerikanischer Arbeitsmigrant_innen in Spanien. In: Carina Book, Nikolai Huke und Sebastian

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Klauke (Hg.): Alltägliche Grenzziehungen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 186–206.

Neuhauser, Johanna; Birke, Peter (2021): Migrantische Arbeit unter Covid-19: Leerstellen in der Arbeitssoziologie. In: *Arbeits- und Industriesoziologische Studien* 14 (2), S. 59–69.

Ng, Roxana; Shan, Hongxia (2010): Lifelong learning as ideological practice: an analysis from the perspective of immigrant women in Canada. In: *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), S. 169–184.

Niederberger, Andreas (2019): Gibt es gute Gründe, das Recht auf Emigration einzuschränken? Zur normativen Herausforderung des Brain-Drain. In: Simone Dietz, Hannes Foth und Svenja Wiertz (Hg.): Die Freiheit zu gehen. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–77.

Niemeyer-Jensen, Beatrix (2016): Die Ausbildung des Übergangs – Überlegungen zur Institutionalisierung einer Lebensphase. In: Bettina Dausien, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (Hg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt, New York: Campus, S. 287–310.

Niemeyer, Beatrix (Hg.) (2005): Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nieswand, Boris (2011): Theorising transnational migration. The status paradox of migration. New York: Routledge.

Nohl, Arnd-Michael (2010): Von der Bildung zum kulturellen Kapital: Die Akkreditierung ausländischer Hochschulabschlüsse auf deutschen und kanadischen Arbeitsmärkten. In: Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–165.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael; Ofner, Ulrike Selma; Thomsen, Sarah (2010): Hochqualifizierte BildungsausländerInnen in Deutschland: Arbeitsmarkterfahrungen unter den Bedingungen formaler Gleichberechtigung. In: Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–82.

Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin (2009): Die prekäre Verwertung von kulturellem Kapital in der Migration. Bildungserfolge und Berufseinstieg bei Bildungsin- und ausländern. In: İnci Dirim und Paul Mecheril (Hg.): Migration und Bildung. Münster: Waxmann, S. 125–146.

Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hg.) (2010): Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Nohl, Arnd-Michael; Weiss, Anja; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver (2014): Work in transition. Cultural capital and highly skilled migrants' passages into the labour market. Toronto: University of Toronto Press.

Nowicka, Magdalena (2014): Migrating skills, skilled migrants and migration skills. In: *Migration Letters* 11 (2), S. 171–186.

Nowicka, Magdalena; Ryan, Louise (2015): Beyond Insiders and Outsiders in Migration Research: Rejecting A Priori Commonalities. Introduction to the FQS Thematic Section on »Researcher, Migrant, Woman: Methodological Implications of Multiple Positionalities in Migration Studies«. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 16 (2).

Nuissl, Ekkehard (2009): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329–346.

Nungesser, Frithjof (2017): Ein pleonastisches Oxymoron. Konstruktionsprobleme von Pierre Bourdieus Schlüsselkonzept der symbolischen Gewalt. In: *Berliner Journal für Soziologie* 27 (1), S. 7–33.

OECD (2013): Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte: Deutschland. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017): Erfolgreiche Integration – Evaluierung und Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018): Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration. Paris: OECD Publishing.

Oltmer, Jochen (2012): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart. München: C.H. Beck.

Ottersbach, Markus (2018): Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance. In: Rauf Ceylan, Markus Ottersbach und Petra Wiedemann (Hg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–48.

Öztürk, Halit (2011): Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1 (2), S. 151–164.

Öztürk, Halit (2014): Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv Bertelsmann.

Öztürk, Halit; Reiter, Sara (2015): Weiterbildung im Spiegel von Migration. Stand und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 31–34.

Öztürk, Halit; Reiter, Sara (2017): Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW. Bielefeld: wbv Bertelsmann.

Pananakhonsab, Wilasinee (2016): Love and Intimacy in Online Cross-Cultural Relationships. The Power of Imagination. Cham: Springer.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Parreñas, Rhacel Salazar (2001): Servants of globalization. Migration and domestic work. Stanford: Stanford University Press.

Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen: Wallstein.

Pfaff-Czarnecka, Joanna; Prekodravac, Milena (2016): Universitärer Parcours oder: Studieren im Spannungsfeld organisatorischer und biographischer Dynamiken. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 249–263.

Piętka-Nykaza, Emilia (2015): ›I Want to Do Anything which Is Decent and Relates to My Profession‹: Refugee Doctors' and Teachers' Strategies of Re-Entering Their Professions in the UK. In: *Journal of Refugee Studies* 28 (4), S. 523–543.

Pietzonka, Manuel (2014): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung. Wiesbaden: Springer VS.

Polese, Abel (2008): ›If I receive it, it is a gift; if I demand it, then it is a bribe‹: On the Local Meaning of Economic Transactions in Post-Soviet Ukraine. In: *Anthropology in Action* 15 (3), S. 47–60.

Polese, Abel; Stepurko, Tetiana (2016): Informelle Zahlungen im ukrainischen Gesundheitswesen: Ursache oder Konsequenz? In: *Ukraine-Analysen* 170, S. 16 –20, online verfügbar unter https://laender-analysen.de/ukraine-analysen/170/informelle-zahlungen-im-ukrainischen-gesundheitswesen-ursache-oder-konsequenz/.

Pongratz, Hans J.; Bührmann, Andrea D. (2018): Diskontinuität und Diversität beruflicher Selbstständigkeit. In: Andrea D. Bührmann, Uwe Fachinger und Eva M. Welskop-Deffaa (Hg.): Hybride Erwerbsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–75.

Povrzanović Frykman, Maja (2009): Views from within: Bosnian refugees' experience related to their employment in Sweden. In: Pieter Bevelander, Mirjam Hagström und Sofia Rönnqvist (Hg.): Resettled and included? Malmö: Malmö University, S. 80–128.

Preissler, Franz (2014): Bestimmungsfaktoren auswärtiger Minderheitenpolitik. Russland und die Frage der Russischsprachigen im Baltikum, 1991–2004 (unter besonderer Berücksichtigung Lettlands). Münster: Lit.

Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. Bielefeld: transcript.

Pries, Ludger (2003): Labour migration, social incorporation and transmigration in the New Europe. The case of Germany in a comparative perpective. In: *Transfer: European Review of Labour and Research* 9 (3), S. 432 –451.

Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Pries, Ludger (2015): Teilhabe in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs. In: *IMIS-Beiträge* (47), S. 7–36.

Protsch, Paula; Solga, Heike (2017): Going across Europe for an apprenticeship? A factorial survey experiment on employers' hiring preferences in Germany. In: *Journal of European Social Policy* 27 (4), S. 387–399.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.

Puente León, Fernando (2015): Messtechnik. Systemtheorie für Ingenieure und Informatiker. Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg.

Pusch, Barbara (2010): Familiäre Orientierungen und Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten MigrantInnen in Deutschland, Kanada und der Türkei. In: Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285–300.

Pütz, Robert; Kontos, Maria; Larsen, Christa; Rand, Sigrid; Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (Hg.) (2019): Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Innenansichten zu Herausforderungen globalisierter Arbeitsmärkte. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Raab, Jürgen; Pfadenhauer, Michaela; Stegmaier, Peter; Dreher, Jochen; Schnettler, Bernt (Hg.) (2008): Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raghuram, Parvati; Sondhi, Gunjan (2019): Migration qualifizierter Frauen in der EU. In: bpb Kurzdossier, online verfügbar unter https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/292966/migration-qualifizierter-frauen-in-der-eu?p=all.

Rauschenbach, Thomas; Ortmann, Friedrich; Karsten, Maria-E. (Hg.) (1993): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Tagung der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.

Reddy, Prasad (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Martin Kronauer (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 102–140.

Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 35–56.

Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.) (2006): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

in München 2004. Deutsche Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Rehder, Britta (2006): Recht und Politik beim Wandel des deutschen Flächentarifs. Juristen als politische Akteure im System der Arbeitsbeziehungen. In: *Politische Vierteljahresschrift* 47 (2), S. 169–192.

Reich-Claassen, Jutta (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Münster: Lit.

Reichertz, Jo (2000): Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (2).

Reichertz, Jo (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Reuter, Julia; Mecheril Paul (Hg.) (2015): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden: Springer VS.

Ricken, Norbert; Koller, Hans-Christoph; Keiner, Edwin (Hg.) (2013): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS.

Ricœur, Paul (1987): Narrative Identität. In: Elmar Mittler (Hg.): Heidelberger Jahrbücher. Berlin: Springer-Verlag, S. 57–67.

Rodríguez, Encarnación Gutiérrez (1999): Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske + Budrich.

Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

Rosenthal, Gabriele (1994): Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität. Methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte. In: Berliner Geschichtswerkstatt e.V. (Hg.): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 125–138.

Rosenthal, Gabriele (1999): Migrationen und Leben in multikulturellen Milieus: Nationale Zugehörigkeit zur Herstellung von familien- und lebensgeschichtlicher Kontinuität. In: Ursula Apitzsch (Hg.): Migration und Traditionsbildung. Wiesbaden: Westdeutscher Veralg, S. 22–34.

Rosenthal, Gabriele (2002): Biographische Forschung. In: Doris Schaeffer und Gabriele Müller-Mundt (Hg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern: Huber, S. 133–147.

Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.

Rosenthal, Gabriele (2010): Die Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In: Birgit Griese (Hg.):

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Subjekt – Identität – Person? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–218.

Rosenthal, Gabriele (2012): Methodische Herausforderungen interkultureller Studien. Mehrfach verschränkte Figurationen von Etablierten und Außenseitern im Westjordanland. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 13 (1–2), S. 125–149.

Ruenkaew, Pataya (2003): Heirat nach Deutschland. Motive und Hintergründe thailändisch-deutscher Eheschließungen. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Ruhlandt, Marc (2016): Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (2012): »Unsichtbare« Migration? Transnationale Positionierungen finnischer Migrantinnen. Eine biographieanalytische Studie. Bielefeld: transcript.

Salvatici, Silvia (Hg.) (2005): Confini. Costruzioni, attraversamenti, rappresentazioni. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Sare, Semira (2018): Rechtliche Rahmenbedingungen der neuen Einwanderungen. In: Rauf Ceylan, Markus Ottersbach und Petra Wiedemann (Hg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–67.

Schaeffer, Doris; Müller-Mundt, Gabriele (Hg.) (2002): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern: Huber.

Scherr, Albert; Janz, Caroline; Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: Springer VS.

Scherschel, Karin (2010): Dimensionen der Ungleichheit im nationalstaatlich stratifizierten sozialen Raum. In: Marion Müller und Dariuš Zifonun (Hg.): Ethnowissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–256.

Schilling, Elisabeth; Biele Mefebue, Astrid (2016): Das verwaltete Leben. Einführung. In: *BIOS* 29 (1), S. 3–13.

Schimank, Uwe (2015): Lebensplanung?! Biografische Entscheidungspraktiken irritierter Mittelschichten. In: *Berliner Journal für Soziologie* 25 (1–2), S. 7–31.

Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schittenhelm, Karin (2018): Migration, Wissen und Ungleichheit. Grenzziehungen und Anerkennungsverhältnisse im Kontext wechselnder sozialer Felder. In: Laura Behrmann, Falk Eckert, Andreas Gefken und Peter A. Berger (Hg.): ›Doing Inequality‹. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–283.

Schmid, Carol (2008): Ethnicity and language tensions in Latvia. In: *Language Policy* 7, S. 3–19.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Schmidt am Busch, Hans-Christoph (2004): Marktwirtschaft und Anerkennung. Zu Axel Honneths sozialer Wertschätzung. In: Christoph Halbig und Michael Quante (Hg.): Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung. Münster: Lit, S. 93–98.

Schmidtke, Oliver (2010): Ethnisches kulturelles Kapital in der Arbeitsmarktintegration: Zwischen ethnischer Nischenökonomie und Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In: Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247–259.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schryro, Katharina (2018): Spanische Auszubildende in Regensburger Hotellerie- und Gastronomiebetrieben. Zur Bewertung des Föderprogramms MobiPro-EU aus Sicht der Betroffenen. In: *ForAP – Forschungsergebnisse von Absolventen und Promovierenden der SLK* 1 (1), S. 51–66.

Schütz, Alfred (1972): Gesammelte Aufsätze. Band I. Dordrecht: Springer Netherlands.

Schütze, Fritz (1983): Biograohieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3/1983, S. 283–293.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Martin Kohli (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.

Schütze, Fritz (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Thomas Rauschenbach, Friedrich Ortmann und Maria-E. Karsten (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim: Juventa, S. 191–221.

Schütze, Fritz (2016): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Fritz Schütze (Hg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 117–150.

Schütze, Fritz (Hg.) (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Schwarz, Jörg; Hassinger, Hannah; Schmidt-Lauff (2020): Individual Experiences and Collective Practices of Learning Time in Adult Education: An Empirical Reconstruction of Time Modalities in Educational Processes. In: *Forum Qualitative Sozialfoschung* 21 (2).

Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Seeber, Susan; Busse, Robin; Michaelis, Christian; Baethge, Martin (2019): Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

zugewanderten schutz- und asylsuchenden Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (1), S. 71–99.

Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Shan, Hongxia (2009): Shaping the re-training and re-education experiences of immigrant women. The credential and certificate regime in Canada. In: *International Journal of Lifelong Education* 28 (3), S. 353–369.

Shan, Hongxia (2013): The disjuncture of learning and recognition. Credential assessment from the standpoint of Chinese immigrant engineers in Canada. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 4 (2), S. 189–204.

Shan, Hongxia (2014): Complicating the entrepreneurial self. Professional Chinese immigrant women negotiating occupations in Canada. In: *Globalisation, Societies and Education* 13 (2), S. 177–193.

Shirmohammadi, Melika; Beigi, Mina; Stewart, Jim (2019): Understanding skilled migrants' employment in the host country: a multidisciplinary review and a conceptual model. In: *The International Journal of Human Resource Management* 30 (1), S. 96–121.

Sierra-Paycha, Célio (2016): The Dynamics of Spanish-Colombian Migration during the Crisis: Multiple Migrations or Return Migration? In: *Autrepart* 2016 1 (77), S. 143–164.

Simojoki, Henrik (2017): Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 69 (1), S. 26–36.

Siouti, Irini (2014): Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. Bielefeld: transcript.

Siouti, Irini (2018): Forschungsethik in der Biografieforschung: Herausforderungen im Forschungsfeld der politischen Partizipation. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 19 (3).

Söhn, Janina (2011): Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Söhn, Janina (2016): Back to School in a New Country? The Educational Participation of Adult Immigrants in a Life-Course Perspective. In: *Journal of International Migration and Integration* 17 (1), S. 193–214.

Söhn, Janina; Marquardsen, Kai (2017): Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. Unter Mitarbeit von Peter Birke, Felix Bluhm, Milena Prekodravac, Alicia Prahms und Berthold Vogel. Göttingen: BMAS (Forschungsbericht 484).

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Söhn, Janina; Prekodravac, Milena (2021): Upward, Lateral, or Downward? Multiple Perspectives on Migrants' Educational Mobilities.In: *Social Inclusion*, 9 (1), S. 140–151.

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Solga, Heike; Menze, Laura (2013): Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? In: *WSI-Mitteilungen* (1), S. 5–14.

Somers, Margaret R. (1994): The narrative constitution of identity: Arelational and network approach. In: *Theory and Society* 23, S. 605–649.

Sommer, Ilka (2014): Die Müh(l)en der staatlichen Anerkennung – Selektionsmechanismen der Umwandlung »ausländischer« in »deutsche« Pflegefachkräfte zwischen Berufsrecht und Anerkennungspraxis. In: Johanna Krawietz und Stefanie Visel (Hg.): Anerkennung – Qualifikation und Arbeit in der grenzüberschreitenden Pflege. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 56–81.

Sommer, Ilka (2015): Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland. Bielefeld: transcript.

Sommer, Ilka (2016): Gleichwertigkeit prüfen? Die (Nicht-)Anerkennung ausländischer Qualifikationen und die symbolische Gewalt im transnationalen Bildungsfeld. In: Emre Arslan und Kemal Bozay (Hg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 373–388.

Sommer, Ilka (2017): Die Schattenseiten des Anerkennungsgesetzes. Verkannte werden weder gezählt noch gefragt. In: *IQ konkret, Fachpublikation des Förderprogramms »Integration durch Qualifizierung (IQ)«*, S. 28–30.

Soremski, Regina (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 52–64.

Sorgalla, Mario (2015): Heterogene Lerngruppen. Diversität als Lernhindernis oder Lernchance? Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, online verfügbar unter

Spies, Tina (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. In: Tina Spies und Elisabeth Tuider (Hg.): Biographie und Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–90.

Spies, Tina (2018): Biographie, Diskurs und Artikulation. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 537–547.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Spies, Tina (2019): Subjekt und Subjektivierung. In: Alexander Geimer, Steffen Amling und Saša Bosančić (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.

Spies, Tina; Tuider, Elisabeth (Hg.) (2017): Biographie und Diskurs: Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS.

Sprung, Annette (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Sprung, Annette (2012): Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, S. 11–20.

Sprung, Annette (2021): Migrationswissenschaftliche Perspektiven auf Bildungsbenachteiligung in der Erwachsenenbildung. In: *Die Österreichische Volkshochschule*. Frühjahr/Sommer 2021,273. 30–33.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018 (Fachserie 1 Reihe 2.2), online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen (Fachserie 11 Reihe 4.1), online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410197004.pdf?__blob=publicationFile.

Steyerl, Hito; Rodríguez, Encarnación Gutiérrez (Hg.) (2012): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast.

Straub, Jürgen (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die »postmoderne« armchair psychology. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1), S. 167–194.

Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe; Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2), S. 83–100.

Suksomboon, Panitee (2011): Cross-border marriage as a migration strategy. Thai women in the Netherlands. In: Albert Kraler, Eleonore Kofman, Martin Kohli und Camille Schmoll (Hg.): Gender, Generations and the Family in International Migration. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 221–242.

Teichler, Ulrich (2003): Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 12 (1), S. 19–30.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Teichler, Ulrich (2004): The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. In: *Higher Education* 48 (1), S. 5–26.

Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionale Studierende. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 13, S. 64–80.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.

Thole, Werner (Hg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag.

Thomsen, Sarah (2009): Akademiker aus dem Ausland. Biographische Rekonstruktionen zur Statuspassage in den Arbeitsmarkt. Berlin: Logos.

Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (2), S. 185–198.

Thränhardt, Dietrich (2003): Der Nationalstaat als migrationspolitischer Akteur. In: Dietrich Thränhardt und Uwe Hunger (Hg.): Migration im Spannungsfeld von Globalisierung und Nationalstaat. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 8–31.

Thränhardt, Dietrich; Hunger, Uwe (Hg.) (2003): Migration im Spannungsfeld von Globalisierung und Nationalstaat (*Leviathan* Sonderheft 22/2003). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Tilly, Charles (2004): Social Boundary Mechanisms. In: *Philosophy of the Social Sciences* 34 (2), S. 211–236.

Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.) (2009, 2011, 2016, 2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung [versch. Auflagen]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.) (2017): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Toprak, Ahmet (2014): Türkeistämmige Mädchen in Deutschland. Erziehung – Geschlechterrollen – Sexualität. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Tosana, Simone (2008): Bildungsgang, Habitus und Feld. Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium. Bielefeld: transcript.

Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Uhlendorf, Niels (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen. Wiesbaden: Springer VS.

Ulbricht, Christian (2017): Ein- und Ausgrenzungen von Migranten. Zur sozialen Konstruktion (un-)erwünschter Zuwanderung. Bielefeld: transcript.

Ulbricht, Christian (2018): Die »neuen Gastarbeiter« – Zur Bewertung von erwünschten Zuwanderern. In: Laura Behrmann, Falk Eckert, Andreas Gef-

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

ken und Peter A. Berger (Hg.): ›Doing Inequality‹. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–322.

Ule, Mirjana; Živoder, Andreja (2012): Student Youth in Slovenia – In Search for a Future. In: *Sociologija*, (2), S. 315–332.

Unger, Hella von (2018): Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 681–693.

Unger, Hella von; Narimani, Petra; M´Bayo, Rosaline (Hg.) (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer VS.

Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (2008): »Haben Sie noch eine Idee?« Erfahrungen mit der Verschärfung beim Ehegattennachzug. Frankfurt a.M, online verfügbar unter https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/Stellungnahmen/broschuere_ehegattennachzug.pdf.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hg.) (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten. Unter Mitarbeit von Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Olaf Köller, Dieter Lenzen, Hans-Günther Roßbach, Tina Seidel, Rudolf Tippelt, Ludger Wößmann. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Münster: Waxmann.

Vigh, Henrik (2010): Motion squared: A second look at the concept of social navigation. In: *Anthropological Theory* 9 (4), S. 419–438.

Vogel, Berthold (2009): Wohlstandskonflikte. Soziale Fragen, die aus der Mitte kommen. Hamburg: Hamburger Edition.

Voges, Wolfgang (Hg.) (1987): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Leverkusen: Leske + Budrich.

Voß, Günter G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (3), S. 473–487.

Wacquant, Loïc (1997): Vom wohltätigen zum strafenden Staat: Über den politischen Umgang mit dem Elend in Amerika. In: *Leviathan* 25 (1), S. 50–66.

Wacquant, Loïc (2013): Bestrafen der Armen. Zur neoliberalen Regierung der sozialen Unsicherheit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Wajsprych, Danuta (2016): Anerkennung als moralische Tätigkeit im Lernprozess. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39 (3), S. 365–372.

Wegner, Dirk (Hg.) (1977): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anläßlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.–16. Oktober 1976. Hamburg: Buske.

Weinberg, Johannes (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 46 (3), S. 209–216.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Weiß, Anja (2013): Migranten. In: Steffen Mau und Nadine M. Schöneck (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Wiesbaden: Springer VS, S. 580–593.

Weiß, Anja (2017): Soziologie globaler Ungleichheiten. Berlin: Suhrkamp.

Weiß, Anja; Nohl, Arnd-Michael (2012): Fälle und Kontexte im Mehrebenenvergleich. Ein Vorschlag zur Überwindung des methodologischen Nationalismus in der Migrationsforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)* 13 (1–2), S. 55–75.

Weiß, Reinhold (2009): Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1–23.

Weißmann, Marliese (2017): Dazugehören. Handlungsstrategien von Arbeitslosen. Köln: Halem.

Weishaupt, Sabine (2006): Subjektivierendes Arbeitshandeln in der Altenpflege – die Interaktion mit dem Körper. In: Fritz Böhle und Jürgen Glaser (Hg.): Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–106.

Wengeler, Martin (2003): Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985). Tübingen: Niemeyer.

Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian (Hg.) (2012): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer VS.

Willems, Herbert (Hg.) (2008): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Williams, Patrick; Chrisman, Laura (Hg.) (1994): Colonial discourse and post-colonial theory. A reader. New York: Columbia University Press.

Wimbauer, Christine; Henninger, Annette; Gottwald, Markus (Hg.) (2007): Die Gesellschaft als institutionalisierte Anerkennungsordnung. Anerkennung und Ungleichheit in Paarbeziehungen, Arbeitsorganisationen und Sozialstaat. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Windeler, Arnold (2014): Können und Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Netzwerken. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Arnold Windeler und Jörg Sydow (Hg.): Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–301.

Windeler, Arnold; Sydow, Jörg (Hg.) (2014): Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. O.A., online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.d

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

e/download/archiv/3479-13.pdf;jsessionid=0B3C3E36BDE6C7F3D0DFDDBF5AA3D765.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=3.

Wit, Hans de (2008): Internationalisation of Higher Educaton: Issues and Challenges. In: Barbara M. Kehm (Hg.): Hochschule im Wandel. Frankfurt a.M.: Campus, S. 379–391.

Wit, Hans de; Gacel-Ávila, Jocelyne; Jones, Elspeth; Jooste, Nico (Hg.) (2017): The globalization of internationalization. Emerging voices and perspectives. London, New York: Routledge.

Wohlrab-Sahr (2006): Die Realität des Subjekts: Überlegungen zu einer Theorie biographischer Identität. In: Heiner Keupp und Joachim Hohl (Hg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Bielefeld: transcript, S. 75–98.

Wohlrab-Sahr, Monika (2011): Schwellenanalyse – Plädoyer für eine Soziologie der Grenzziehungen. In: Kornelia Hahn und Cornelia Koppetsch (Hg.): Soziologie des Privaten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–52.

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.

Yağdı, Şenol (2019): Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund. Ressourcen und Strategien der türkischstämmigen zweiten Generation. Wiesbaden: Springer VS.

Zolberg, Aristide R. (1987): Wanted but not welcome: alien labor in western development. In: William Alonso (Hg.): Population in an interacting world. Cambridge: Harvard University Press, S. 36–73.

Zolberg, Aristide R.; Woon, Long Litt (1999): Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States. In: *Politics & Society* 27 (1), S. 5–38.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Anhang

Übersicht der Interviews mit Praktiker:innen

Organisation	Datum
Beratung Anerkennungsverfahren	04.02.2016
Universität, International Office	09.02.2016
Bildungsträger 1	16.03.2016
Bildungsträger 2	16.03.2016
Bildungsträger 3	20.04.2016
Bildungsträger 4a	27.04.2016
Bildungsträger 4b	19.05.2016
Stiftung	14.11.2016
JobCenter	13.12.2016
Agentur für Arbeit, Arbeitsvermittlung	16.12.2016
JobCenter	22.02.2017
Stadt, Fachbereich Soziales	01.03.2017
Agentur für Arbeit, Berufsberatung Migrant:innen	24.05.2017
Agentur für Arbeit, Arbeitsvermittlung Migrant:innen	02.06.2017

Interviewaufruf

Informationsschreiben zur wissenschaftlichen Untersuchung des Projekts
»Grenzüberschreitende Bildungsverläufe«

In dem Projekt »Grenzüberschreitende Bildungsverläufe« interessieren wir uns für die Bildungsverläufe von Menschen, die im Erwachsenalter zugewandert sind, bereits einen Bildungs- oder Berufsabschluss im Ausland erworben haben und in Deutschland eine umfangreiche Weiterbildung, eine berufliche Ausbildung oder auch ein Studium absolvieren.

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Insbesondere interessieren uns die Gründe, die für oder gegen eine Teilnahme an Bildungsangeboten in Deutschland sprechen.

In diesem Zusammenhang geht es uns um Ihre Erfahrungen. Wir möchten Sie daher einladen, mit uns ein Interview zu führen, in dem Sie uns von diesen Erfahrungen erzählen können. Das Interview ist freiwillig und dient allein der wissenschaftlichen Forschung. Als Aufwandsentschädigung erhalten Sie 30 Euro.

Transkriptionsregeln

,	kurzes Absetzen
(4)	Dauer der Pause (in Sekunden)
ja:	Dehnung eines Vokals
/ \	kommentiertes Phänomen
((lacht))	Außersprachliches
nein	betont, lauter
viel-	Abbruch eines Wortes
()	unverständlich
ja=ja	schneller Anschluss

Übersicht der geführten biografischen Interviews

Kürzel	Alter	Letztes Aufenthaltsland	Beruf/Abschluss im Ausland	Jahre in Deutschland	Bildungsangebot in Deutschland
INT1	24	Italien	Linguistin	1*	Studium (konsekutiv)
INT2	33	Slowenien	Germanist	5*	Studium
INT3	26	Ägypten	Wirtschaftswissenschaftler	4	Studium
INT4	43	Bulgarien	Wirtschaftsinformatikerin	3	Brückenkurs
INT5	28	Lettland	Köchin; Wirtschaftswissenschaftlerin	3	Brückenkurs
INT6	58	Russland	Ingenieurin	16	Brückenkurs
INT7	27	Bulgarien	Wirtschaftsinformatikerin	2	Brückenkurs
INT8	35	Thailand	Buchhalterin (Studium)	8	Brückenkurs

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

INT9	29	Mexiko	Wirtschaftswissenschaftlerin	4*	Brückenkurs
INT10	26	Spanien	Labortechnikerin	0,5	Ausbildung (Altenpflege)
INT11	22	Griechen-land	-	0,5	Ausbildung (Altenpflege)
INT12	23	Spanien	Ausbildung Sicherheitsdienst	0,5	Ausbildung (Altenpflege)
INT13	28	Spanien	Fachkraft im Gastgewerbe	0,5	Ausbildung (Altenpflege)
INT14	24	Italien	Fachkraft im Gastgewerbe; Wirtschaftswissenschaftler	1*	Studium (konsekutiv)
INT15	20	Syrien	Studium Architektur (nicht beendet)	1	(Gasthörer)
INT16	23	Syrien	Studium Jura (nicht beendet)	1	(Gasthörer)
INT17	24	Polen	Germanistin	2	Studium (konsekutiv)
INT18	49	Iran	Krankenpflegerin	8	Anerkennungs-lehrgang
INT19	42	Türkei	Krankenpflegerin	15	Anerkennungs-lehrgang
INT20	46	Ukraine	Krankenpflegerin	9	Anerkennungs-lehrgang
INT21	41	Russland	Krankenpflegerin	14	Anerkennungs-lehrgang
INT22	40	Nigeria	Krankenpflegerin; Geburtshelferin	6	Anerkennungs-lehrgang
INT23	36	Brasilien	Krankenpflegerin (Studium)	2	Anerkennungs-lehrgang
INT24	55	Syrien	Ingenieurin	1	Maßnahme Wieder-einstieg in die Erwerbsarbeit
INT25	48	Türkei	Fachärztin	2*	(Individuelles Anerkennungs-verfahren)
INT26	47	Türkei	Facharzt	2*	(Individuelles Anerkennungs-verfahren)
INT27	48	China	Kulturwissenschaftlerin (M.A.)	11	Maßnahme Wieder-einstieg in die Erwerbsarbeit

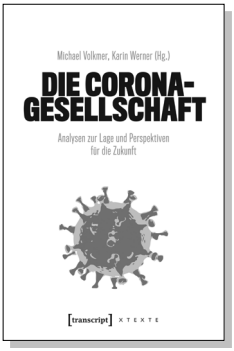
https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Abkürzungsverzeichnis

AA	Agentur für Arbeit
AES	Adult Education Survey
anabin	Anerkennung und Bewertung ausländischer Bildungsnachweise
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BQFG	Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz
BVFG	Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge
DAAD	Deutscher akademischer Auslandsdienst
EU	Europäische Union
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
FEG	Fachkräfteeinwanderungsgesetz
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IHK	Industrie- und Handelskammer
IQ	Integration durch Qualifizierung
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
NEPS	National Educational Panel Study
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SGB	Sozialgesetzbuch
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZAB	Zentralstelle für ausländische Bildung

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

Soziologie

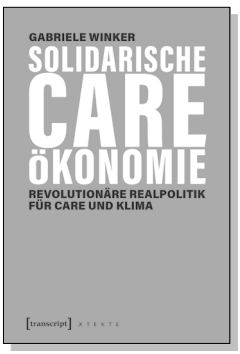


Michael Volkmer, Karin Werner (Hg.)
Die Corona-Gesellschaft
Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft

2020, 432 S., kart., Dispersionsbindung, 2 SW-Abbildungen
24,50 € (DE), 978-3-8376-5432-5
E-Book:
PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5432-9
EPUB: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5432-5

Kerstin Jürgens
Mit Soziologie in den Beruf
Eine Handreichung

September 2021, 160 S., kart., Dispersionsbindung
18,00 € (DE), 978-3-8376-5934-4
E-Book:
PDF: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5934-8



Gabriele Winker
Solidarische Care-Ökonomie
Revolutionäre Realpolitik für Care und Klima

März 2021, 216 S., kart.
15,00 € (DE), 978-3-8376-5463-9
E-Book:
PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5463-3

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND

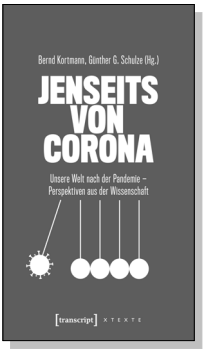
Soziologie

Wolfgang Bonß, Oliver Dimbath,
Andrea Maurer, Helga Peliz̈äus, Michael Schmid

Gesellschaftstheorie

Eine Einführung

Januar 2021, 344 S., kart.
25,00 € (DE), 978-3-8376-4028-1
E-Book:
PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4028-5



Bernd Kortmann, Günther G. Schulze (Hg.)

Jenseits von Corona

Unsere Welt nach der Pandemie –
Perspektiven aus der Wissenschaft

2020, 320 S.,
Klappbroschur, Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung
22,50 € (DE), 978-3-8376-5517-9
E-Book:
PDF: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5517-3
EPUB: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5517-9

Detlef Pollack

Das unzufriedene Volk

Protest und Ressentiment in Ostdeutschland
von der friedlichen Revolution bis heute

2020, 232 S.,
Klappbroschur, Dispersionsbindung, 6 SW-Abbildungen
20,00 € (DE), 978-3-8376-5238-3
E-Book:
PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5238-7
EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5238-3

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de

https://doi.org/10.14361/9783839462539 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-ND