

Weiterbildungsteilnahme im Kontext von Zuschreibungen, Handlungsspielräumen und Lebenslagen – zu den Stimmen der Befragten

In der folgenden Darstellung der Auswertungsergebnisse geht es nun zentral darum, die im Rahmen der Interviews formulierten und im Rahmen der Auswertung rekonstruierten, subjektiv logischen Gründe der befragten Frauen mit sogenanntem Migrationshintergrund für oder auch gegen Teilnahme an Weiterbildung zu verdeutlichen. Die dabei zu beschreibenden vier Dimensionen nähern sich alle von unterschiedlichen Seiten der Beantwortung der Forschungsfrage. Sie beziehen sich dabei *erstens* auf die Frage nach der subjektiv wahrgenommenen Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft sowie der von außen vorgenommenen Zuschreibung von Zugehörigkeit zur selbigen; *zweitens* auf den Wert staatsbürgerlichen Handlungskapitals, welches sich auf die Verfügbarkeit von Rechten bezieht, was die Gewährung beziehungsweise Einschränkung bestimmter Handlungsoptionen beinhaltet; *drittens* auf die Verfügbarkeit von kulturellem Kapital, zu dem in diesem Zusammenhang zentral die (Schrift-)Sprachkompetenzen im Deutschen, die (anerkannten) Bildungs- und Berufsabschlüsse und die Kenntnis der Spielregeln im Weiterbildungsfeld gehören sowie schließlich *viertens* auf migrationsunspezifische Begründungsmuster wie das Interesse am vermittelten Thema, die Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildung sowie Gründe, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Geschlechterrollen stehen, welche sich durch migrationsbezogene Aspekte verändern können, jedoch unabhängig von diesen auch in der gesamten deutschen Bevölkerung zu finden sind.

Das Datenmaterial, welches als Grundlage zur Auswertung dient, umfasst elf Einzelinterviews, die jeweils ungefähr eine Stunde dauerten. Orientiert an der Methode der Grounded Theory wurde es mit den Methoden des Theoretical Sampling sowie dem Ansatz der maximalen Varianz gewonnen. Die anschließende Codierung und Strukturierung des Materials wurde mit der Analysesoftware

ware MaxQDA durchgeführt, welche speziell für die Auswertung von qualitativem Datenmaterial entwickelt wurde. Dadurch, dass die Aussagen der Interviewten im Rahmen der wissenschaftlichen Analyse immer durch die Brille der Forscherin, also durch meine Perspektive, wiedergegeben werden, ist es unumgänglich, dass die ursprünglichen Intentionen der Sprecherinnen teilweise verzerrt werden. Um eine einseitige Verzerrung zu minimieren, wurde die Interpretation des Datenmaterials immer wieder im Rahmen von Forschungswerkstätten, Kolloquien, Vortragsfeedback und kleineren Auswertungsgruppen auf ihre Plausibilität hin überprüft und bei Bedarf revidiert und angepasst.

Wie im Kapitel zum Forschungsstand bereits näher ausgeführt, liegen bezogen auf die gesamtdeutsche Bevölkerung bereits Daten zu den Fragen von Teilnahme und Nicht-Teilnahme vor. Bei den im Folgenden vorzustellenden Auswertungsdimensionen werden daher auch Hinweise darauf gegeben, inwiefern sich die im Material gefundenen Begründungslogiken der befragten deutschen Frauen mit sogenanntem Migrationshintergrund von den bisherigen Ergebnissen unterscheiden beziehungsweise inwiefern sie Ähnlichkeiten aufweisen. Dazu werden bereits vorliegende Ergebnisse aus dem Berichtssystem Weiterbildung/AES (Kuan 1999); (Kuan 2006); (Rosenblatt/Bilger 2008); aktuellen Berufsbildungsberichten (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012b); den letzten vier Bildungsberichten (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, 2008b, 2010 und 2012c) sowie die Ergebnisse der auf Weiterbildung bezogenen Milieustudien von Tippelt/Barz (Tippelt 2003; Barz/Tippelt 2004; Heiner Barz/Rudolf Tippelt 2007) mit rezipiert, sofern sie in einem Zusammenhang mit den einzelnen im Material gefundenen Begründungsmomenten stehen. Sie werden den in den Interviews gefundenen Logiken gegenübergestellt. Die zunächst vorzustellende erste und zweite Begründungsdimension, die sich aus dem Material herauskristallisieren, sind allerdings so ausschließlich in ihrem migrationspezifischen Kontext zu lesen, dass eine Kontrastierung mit Personen ohne Migrationsgeschichte nicht sinnvoll scheint.

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem sogenannten Migrationshintergrund ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass sowohl durch den „sichtbaren Migrationshintergrund“ der Interviewerin als auch durch die Forschungsfrage, die sich explizit auch auf die Migrationsgeschichte der Befragten bezieht, die sozial konstruierte Dichotomie von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Rahmen der Interviews diskursiv wieder mit hergestellt wurde. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen der Interviewten und damit in den Auswertungsergebnissen. Gleichzeitig gehe ich davon aus, dass die befragten Subjekte in der Lage sind, die gesellschaftlich vorhandene und im Rahmen der Interviews reproduzierte Differenzlinie zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in

Bezug auf die Bedeutung dieser in ihrem jeweiligen Lebenskontext zu beschreiben und sie dabei zu bestätigen oder auch von sich zu weisen.

Bevor nun auf die genauere Auswertung des Interviewmaterials eingegangen wird, sollen an dieser Stelle kurz in alphabetischer Reihenfolge – wobei sich diese auf die im Rahmen der Arbeit vergebenen Pseudonyme bezieht – die elf Frauen vorgestellt werden, die sich dankenswerterweise bereit erklärt haben, ein Interview zu geben und mir etwas über ihren Umgang und ihre subjektiven Erfahrungen mit Weiterbildung zu berichten. Von den vielen möglichen Punkten, die hätten ausgewählt werden können, um die Frauen kurz vorzustellen, habe ich mich für folgende entschieden: Alter, Migrationshintergrund, der Phänotyp¹ (Weiß/PoC/Schwarz), Aufenthaltsstatus, Schulabschluss, Weiterbildungsteilnahme, Beruf, Personenstand und Kinderzahl. Diese Kriterien wurden ausgewählt, da sie in den später genauer zu beschreibenden Begründungslogiken immer wieder eine zentrale Rolle spielen und die zentralen Differenzlinien² von ökonomischem und sozialen Status (Bildung/Beruf), natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (Aufenthaltsstatus/Phänotyp/Migrationshintergrund) und Gender (Alter/Personenstand/ Kinderzahl) mit berücksichtigen. Die Kategorie der sexuellen Identität wurde im Rahmen der Interviews nicht mit abgefragt und wurde von den Interviewten auch nicht explizit im Zusammenhang mit ihren Weiterbildungsentscheidungen bedeutend gemacht. Sie wird daher im Folgenden leider unberücksichtigt bleiben³.

Alle Personen haben ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland und wollen ihn nach eigenen Angaben auch auf längere Sicht in Deutschland halten. Sie werden daher in diesem Text als „Deutsche“ bezeichnet, unabhängig davon, wie lange sie schon in Deutschland sind und wann sie eingewandert sind. Die Bezeichnung

-
- 1 Die Zuschreibung des Phänotyps nehme ich dabei im Nachhinein vor, ohne dabei mit allen Interviewpartnerinnen besprochen zu haben, ob sie eine solche explizite Selbstbezeichnung für sich annehmen würden. Da der Phänotyp bei der Zugehörigkeitsfrage jedoch eine große Rolle spielt, versuche ich hier eine Zuordnung vorzunehmen, von der ich aufgrund meiner Erfahrung mit den gesellschaftlichen Zugehörigkeitsdiskursen annehme, dass sie in dieser Art auch durch die Mehrheitsgesellschaft vorgenommen werden und durch die Interviewpartnerinnen bestätigt werden würde.
 - 2 Eine genauere Erläuterung zum Hintergrund dieser Differenzlinien findet sich im Kapitel zur Symbolischen Herrschaft im Kontext von epistemischer Gewalt.
 - 3 Die gesellschaftlich geprägte heteronormative Aufgabenverteilung, die in heterosexuellen Partnerschaften wiederum für die Befragten durchaus relevant wird, wird in dem Unterkapitel „Frau-Sein“ in dieser Gesellschaft näher betrachtet.

als „Deutsche“ dient hier als bewusster sprachlich performativer Akt dazu, den selbstverständlichen Einschluss der befragten Personen als Teil der deutschen Gesellschaft herzustellen. Die Rolle der formal gesetzlichen Staatsangehörigkeit wird im Rahmen der Auswertung dennoch mit berücksichtigt. In den Bezeichnungen wird ausdifferenziert zwischen Weißen Deutschen, deutschen PoC und Schwarzen Deutschen. Als Weiße Deutsche werden hier die Personen konstruiert, die aufgrund ihres Phänotyps durch die Gesellschaft als Mehrheitsangehörige wahrgenommen werden. Dies lässt sich in einigen Fällen anhand der Erzählungen der Interviewpartnerinnen rekonstruieren. In anderen Fällen lege ich diese Zuschreibung fest, wenn aus meiner Sicht eine starke Ähnlichkeit des Phänotyps zum „Standard-Deutschen“⁴ festzustellen ist. PoC steht für Person of Color. Dieser im Rahmen von politisch motivierten PoC-Bewegungen selbst gewählte Begriff soll es möglich machen, Bündnisse zwischen verschiedenen Communities of Color herzustellen und dadurch die Überwindung der von Weißen geschaffenen Hierarchien untereinander ermöglichen. Der Begriff ist dabei kontextabhängig und ergibt nur Sinn in von Weißer Dominanz geprägten Gesellschaften (vgl. Dean 2011:598f). Die Bezeichnung Schwarze Deutsche entspricht ebenfalls einer Selbstbezeichnung, die Mitte der 1980er Jahre entwickelt wurde. Dies unter anderem inspiriert durch Audre Lorde, die zu der Zeit an der Freien Universität Berlin als Gastprofessorin tätig war. Audre Lorde markiert im Rahmen ihrer Arbeit nachdrücklich eine Schwarze deutsche Anwesenheit und sprengt somit nachhaltig das machtvolle historische Konstrukt einer vermeintlichen Kongruenz von Weißsein und Deutschsein (vgl. Arndt/Ofuatey-Alazard 2011:611). Ich erwähne es separat neben PoC, um die zusätzliche Deprivilegierung von Schwarzen, die im gesellschaftlichen Diskurs noch unter PoC hierarchisiert werden, nicht unsichtbar zu machen.

Alex

27 Jahre alt; Deutsche mit polnischem und kroatischem Migrationshintergrund, Weiße Deutsche; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; Fachabitur in Deutschland; vormals Teilnahme an Sprachreisen; Reiseverkehrskauffrau; ledig; keine Kinder

4 Diese Bezeichnung wird bereits im Kapitel: Lebenslagen von deutschen Frauen mit sogenanntem Migrationshintergrund näher erläutert.

Dilara

25 Jahre alt; als Fünfjährige mit den Eltern aus dem Iran eingewandert; deutsche PoC; unbefristete Aufenthaltserlaubnis, Realschulabschluss in Deutschland; keine Weiterbildungsteilnahme; Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau; ledig; keine Kinder

İnci

44 Jahre alt; mit 20 Jahren aus der Türkei eingewandert; deutsche PoC; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; Fachhochschulabschluss als Technische Zeichnerin in der Türkei; aktuell Teilnahme an Deutschkursen, singt in einem türkischen Chor; Hausfrau; verheiratet mit einem Deutschen mit türkischem Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung; drei Kinder im Alter von 13-21 Jahren

Josepha

50 Jahre alt; mit 25 Jahren aus Ghana eingewandert; PoC/Schwarze Deutsche; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; zehn Jahre Schulbesuch in Ghana, aber keinen Schulabschluss; vormals Teilnahme an einem Deutschkurs und einer Kurzausbildung zur Küchenassistentin; Küchenhilfe; geschieden von einem Weißen Deutschen ohne Migrationshintergrund; eine erwachsene Tochter

Karolina

30 Jahre alt; mit neun Jahren mit den Eltern aus Polen eingewandert; Weiße Deutsche, aufgrund ihres „hörbaren“ Akzentes und ihres Nachnamens wird ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu Deutschland durch die Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; Realschulabschluss in Deutschland; 1 Jahr Weiterbildung in einer Berufsfachschule für Gesundheit, Hauswirtschaft und Sozialwesen zur Vorbereitung auf die Ausbildung als Krankenschwester, letztere Ausbildung tritt sie dann aber nicht an, stattdessen: schulische Ausbildung zur Bürokauffrau; ledig; keine Kinder

Leyla

46 Jahre alt; mit Anfang 20 aus dem Iran aus politischen Gründen nach Deutschland geflüchtet; deutsche PoC; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; Abitur im Iran; vormals Teilnahme an Deutsch- und EDV-Kursen; Verkäuferin und Mitinhaberin eines kleinen Lebensmittelladens; verheiratet mit einem Deutschen mit iranischem Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung; zwei erwachsene Töchter

Milagros

31 Jahre alt; mit Anfang 20 aus Mexiko eingewandert; deutsche PoC; ihr Aufenthaltsstatus ist an die Studienzeit gekoppelt; Abitur in Mexiko; vormals Teilnahme an Deutschkursen; aktuell Teilnahme an einer Weiterbildung zum International Navigator; Studentin für Gebärdensprache und Kulturmanagement an einer Universität; ledig; keine Kinder

Nisha

30 Jahre alt; mit 29 aufgrund ihrer Ehe mit einem Weißen deutschen Mann ohne Migrationshintergrund wenige Monate vor dem Interview aus Indien eingewandert; deutsche PoC; verfügt über einen Master in Information Technology aus Indien, der in Deutschland anerkannt wird; aktuell Teilnahme an einem Deutschkurs, um anschließend Arbeit zu suchen; keine Kinder

Soraya

40 Jahre alt, während des Krieges als junge Frau aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert; deutsche PoC; ohne legalen Aufenthaltsstatus in Deutschland lebend; ohne Schulbesuch; aktuell Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs; arbeitet als Reinigungskraft; alleinerziehende Mutter von drei inzwischen erwachsenen Kindern

Tamy

37 Jahre alt; mit 25 Jahren aus Nigeria eingewandert; Schwarze Deutsche; ohne Schulbesuch; keine Weiterbildungsteilnahme; Reinigungskraft; politisch⁵ verheiratet mit einem Weißen Deutschen ohne Migrationshintergrund; ihre Kinder leben in Nigeria

5 Verheiratet zum Zwecke des Erhalts der Aufenthaltsgenehmigung.

Zara

28 Jahre alt; mit 17 aus Kasachstan eingewandert; Weiße Deutsche; deutsche Staatsangehörigkeit; aufgrund ihres „hörbaren“ Akzentes wird ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu Deutschland durch die Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt; erweiterter Hauptschulabschluss in Deutschland; Teilnahme an einer Weiterbildung zur Fußpflegerin; Teilnahme an Fitnessangeboten wie Zumba-Kursen; Rechtsanwaltsnotarergehilfin in Russland, in Deutschland Reinigungskraft und Altenpflegehelferin, später Fußpflegerin; verheiratet mit einem Deutschen mit russischem Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung; zwei Kinder im Alter von zwei und sechs Jahren

ZUR RELEVANZ VON ZUGEHÖRIGKEIT

Zugehörigkeit

Die Kategorie der „Zugehörigkeit“ wird hier über zwei Ausprägungen definiert. Die erste bezieht sich auf die aus der Sicht der Interviewpartnerinnen geschilderte *subjektive Wahrnehmung der Zugehörigkeit* der eigenen Person zur Gesellschaft, in der sie lebt. Die zweite bezieht sich auf die den Befragten von außen durch die sie umgebende Gesellschaft *zugeschriebene Zugehörigkeit*. Der Prozess dieser Zuschreibung wird dabei anhand Darstellungen der Interviewten rekonstruiert. Beide Dimensionen stehen in einem direkten Zusammenhang, da das eigene Zugehörigkeitsempfinden von den erfahrenen Zuschreibungen abhängt. Alternativ zur Zugehörigkeit zu der regional vor Ort existierenden Gesellschaft, kann es sich vor allem bei Transmigrant_innen auch auf die Zugehörigkeit zu einer transnational in Verbindung stehenden Gruppe von Menschen beziehen.

Die subjektive Wahrnehmung von Zugehörigkeit

Was macht die subjektive Wahrnehmung von Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft aus? Geht es darum, den deutschen Pass zu haben und/oder die deutsche Sprache möglichst perfekt (mit der ganzen Relativität, die hinter dem Adjektiv „perfekt“ steht) zu beherrschen? Ist es von Relevanz sich während der Fußballländerspiele eine kleine Deutschlandflagge auf der Wange zu malen, oder ist es wichtiger sich deutsch zu „fühlen“? Im vorliegenden Kontext geht es vor allem um eines: Es geht darum, sich als legitimes und gleichwertiges Mitglied der deutschen Gesellschaft wahrnehmen zu können. Dies geschieht in ers-

ter Linie durch das Erfahren von (positiver) Anerkennung der eigenen Person durch die sie umgebende soziale Gemeinschaft. Castro Varela und Mecheril formulieren in ihren auf Honneth bezogenen herrschafts- und identitätskritischen Anmerkungen zum Begriff der Anerkennung: „Erst Bedingungen der Anerkennung ermöglichen es den Einzelnen, sich in Verhältnissen des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und Selbstschätzung [zu] erfahren“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 91). Folglich ist es Subjekten, wenn sie stattdessen Missachtung, Entwürdigung und Ausgrenzung erfahren, nur unter erschwerten Bedingungen und teilweise gar nicht möglich, eine stabile sichere Identität auszubilden. Mecheril schlägt bezogen auf das Thema der Anerkennung vor, den Topos der Integration, der beständig mit Forderungen verbunden ist, die sich in erster Linie an die „Migrant_innen“ richten, durch den Topos der Anerkennung zu ersetzen, der sich an alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen richtet. „„Anerkennung“ als [r]egulative Referenz heißt hierbei, dass die Gestaltung der migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeit von der Idee getragen wird, Anerkennungserfahrungen zu maximieren und Missachtungserfahrungen zu minimieren“ (Mecheril 2011:2). Es zeigt sich in der Analyse des Interviewmaterials, dass die erfahrene Anerkennung maßgeblich für das Zugehörigkeitserleben der befragten Personen ist. Im Folgenden sollen die zwei wesentlichen Bereiche, in denen Anerkennungs- beziehungsweise Missachtungspraxen von den Befragten beschrieben wurden, dargestellt werden. Dies ist einmal die diskursiv immer wieder neu hergestellte Trennung in ein „Wir“ und die „Anderen“, wobei das „Wir“ die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft umfasst, die zudem die Definitionsmacht darüber in der Hand halten, wer zum „Wir“ dazugehört und wer „anders“ ist. Der zweite Bereich sind von den Befragten gemachte Diskriminierungserfahrungen, in denen Nicht-Zugehörigkeit nicht nur auf diskursiver Ebene vermittelt wird, sondern durch die zudem noch eine reale gewaltförmige Einschränkung der Handlungsoptionen der jeweiligen Subjekte hinzukommt. Durch die Einschränkung der Handlungsfähigkeit kommt es in den zu beschreibenden Fällen gleichzeitig zu einer Einschränkung des eigenen wahrgenommenen Subjektstatus. So formulieren auch Castro Varela und Mecheril: „Menschen kommt idealer Weise der volle Status als Subjekt zu, wenn sie im Rahmen ihrer je relevanten sozialen Verortung als politisch, sozial und individuell handlungsmächtiges Subjekt anerkannt werden und sich vermittelt von diesen Anerkennungserfahrungen selbst als Subjekte identifizieren und achten können“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 94).

Nehmen Subjekte sich als gesellschaftlich nicht zugehörig und dadurch auch ihren eigenen Handlungsspielraum als eingeschränkt wahr, wirkt sich dieses auch auf Entscheidungen zur Weiterbildungsteilnahme aus. Was sollte Personen

zur Weiterbildungsteilnahme motivieren, die ja von ihrer Grundidee her in erster Linie der eigenen Weiterentwicklung und Weiterqualifizierung dient, wenn sie sich selber als entwicklungswürdiges Subjekt nicht ausreichend achten können? Existiert zudem aufgrund der Einschränkung der eigenen Lebensumstände keine realistische Hoffnung, dass gesellschaftliche Teilhabe durch Weiterbildungsteilnahme erhöht werden kann, oder dass es eine berufliche Einstiegs- oder Aufstiegsmöglichkeit gibt – warum sollte jemand dann die Mühen und Kosten auf sich nehmen, die mit der Teilnahme an Weiterbildung zusammenhängen? Wird die subjektiv wahrgenommene Zugehörigkeit und damit der eigene Handlungsspielraum im sozio-kulturellen Kontext als bedeutend eingeschränkt empfunden, ist es somit naheliegend, nicht an Weiterbildung teilzunehmen, denn sie verspricht keine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeit und -fähigkeit. Hier müssten gegensteuernde Anerkennungsprozesse in Bewegung gesetzt werden, die Subjekten ihren Subjektstatus (zurück)geben und damit ihr Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten stärken, wenn Weiterbildungsteilnahme erhöht werden soll.

Im Folgenden sollen drei Beispiele zitiert werden, in denen drei Frauen die Zuschreibung von Nicht-Zugehörigkeit jeweils unterschiedlich ausgrenzend wahrnehmen und dementsprechend unterschiedliche Handlungsalternativen in Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme wählen.

Die aus Nigeria geflüchtete, 37 Jahre alte arbeitslose Tamy, die sich lange ohne einen legalen Aufenthaltsstatus in Deutschland aufhielt, bevor sich jemand bereit erklärte, sie zu heiraten, nur damit sie ihren Aufenthalt in Deutschland sichern konnte, schildert ihr Nicht-Zugehörigkeitserleben in Deutschland sehr drastisch:

TAMY: Because why are you talking to me right now? Because you are a foreigner. If it is a German you just met him or you ask him: How can I go to German school? They say: Oh. I don't know, sorry. They don't even want to talk to you (T-Z.: 114-116).

Bei dem Versuch, sich nach einem Deutschkurs zu erkundigen, hat sie die persönliche Erfahrung gemacht, dass die von ihr befragten Mehrheitsangehörigen nicht bereit waren, mit ihr zu sprechen, sich näher mit ihr auseinanderzusetzen, um ihr zum Beispiel mit Informationen zu Weiterbildungsmöglichkeiten zur Seite zu stehen. Es wird aus ihrer Erzählung nicht deutlich, in was für Kontexten Tamy sich befand, als sie sich nach den Kursen erkundigte. Es scheinen zumindest keine von Nähe oder Freundschaft geprägten Verhältnisse gewesen zu sein, da es eine Grundhemmung auf Seiten der angesprochenen Personen zu geben scheint, überhaupt mit Tamy zu sprechen. Ob Tamy an den „falschen“ Stellen

Personen auf einen solchen Kurs angesprochen hat, die ihr nicht helfen konnten oder wollten, oder ob sie von den eigentlich für solche Anliegen zuständigen Stellen in unzulässiger Weise abgewiesen wurde, lässt sich hier nicht feststellen. Da sie lange ohne legale Papiere in Deutschland lebte, ist davon auszugehen, dass sie sich nicht an offizielle Institutionen gewandt hat. Festgehalten werden kann, dass Tamy in den zwölf Jahren, die sie in Deutschland lebt, auch noch kein einziges Mal an Weiterbildung teilgenommen hat und dies unter anderem damit begründet, durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft keine Informationen über Weiterbildungszugänge erhalten zu haben. In ihr manifestiert sich durch die Erfahrung der Abweisung das Gefühl, bewusst von Weiterbildung ferngehalten worden zu sein.

Die fünfzigjährige Josepha, die als junge Frau nach Deutschland kam, hat einen Job und einen legalen Aufenthaltsstatus in Deutschland. Nach fast 20 Jahren in Deutschland fühlt sie sich zwar noch immer als „foreigner“ und als Nicht-Zugehörige. Sie folgt aber genau aus diesem Empfinden heraus den normativen Integrationsdiskursen, in denen immer wieder die Pflicht von „Ausländer_innen“ betont wird, Deutsch zu lernen. Sie übernimmt die Vorstellung, dass dies eine Bedingung dafür sei, überhaupt legitim in Deutschland leben zu dürfen. Sie nimmt daher an Deutschkursen teil, explizit eben deshalb, weil sie sich als „foreigner“ und damit nicht zugehörig fühlt.

JOSEPHA: And if you come from another country as a foreigner person you also you must learn because Germans, if you don't learn the language you can't stay here. __ Ja! That's why (J-Z:64-66).

Sie internalisiert die von außen an sie herangetragene Forderung Deutsch zu sprechen und macht sie zu ihrer eigenen. Trotz der von ihr selbst sehr klar formulierten Forderung, als „foreigner“ in Deutschland eben auch Deutsch sprechen zu müssen, ist sie nach 20 Jahren noch immer nicht sicher im Deutschen und zieht es zum Beispiel vor, das Interview auf Englisch zu führen. Außerdem berichtet sie, dass sie oft die Erfahrung mache, dass Personen, die theoretisch mit ihr Englisch sprechen könnten, dies verweigern. Sie scheint also häufiger den Versuch zu machen, die Kommunikation auf Englisch zu führen. Die starken, von ihr explizierten normativen Forderungen auf der einen Seite münden demnach nicht zwingend auch in eine Handlungsweise, die konsequent den übernommenen Forderungen entsprechen würde. Noch immer zieht sie das Englische vor und nimmt letztlich nur mit wenig Motivation an den Deutschkursen teil. Dies scheint einerseits im Widerspruch zu der von ihr übernommenen Forderung zu stehen, dass alle diejenigen, die in Deutschland leben, auch Deutsch sprechen

können müssten. Tatsächlich passt andererseits diese Art zu handeln jedoch zu ihrem Gefühl, noch immer eine Außenseiterin, eine Ausländerin, zu sein, die auch dann, wenn sie noch besser Deutsch könnte und an verschiedenen Weiterbildungsangeboten teilnehmen würde, keinen anderen Job ausüben könnte als den Job in der Reinigung und in der Küche, dem sie aktuell nachgeht (vgl. Josepha J-Z: 723-725).

Umgekehrt wirkt eine positive Wahrnehmung von Zugehörigkeit bei den befragten Personen motivierend. So beschreibt die sozial an ihrem Wohnort sehr gut vernetzte Leyla:

I: Und, ähm...und du sollst jetzt Englisch lernen, ja? Und spielt es für dich eine Rolle, dass du äh, nicht Deutsche bist in diesem Kurs. Oder ist das egal für dich? Deutsch oder nicht Deutsch?

Leyla: Nein, wenn du wolltest Englisch lernen, dann muss Englisch sein.

I: Egal ob du Deutsche bist oder nicht?

Leyla: Ja, ja natürlich (L-Z: 706-714).

Leyla ist hier sehr klar darin, dass für sie die Zugehörigkeitsfragen im Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme eine untergeordnete Rolle spielen. Als Verkäuferin in einer kleinen Bäckerei und dem kleinen Lebensmittelladen⁶, den sie mit ihrem Mann betreibt, ist sie sozial gut eingebunden und hat Kontakte zu vielen verschiedenen Menschen aller Nationen:

LEYLA: Aus Deutschland hab ich schon, aus Russland kenn ich einmal und eine von Sri Lanka kenne ich. Ja. Ich kenne viele Leute, weißt du? Meine Job ist so. Ich kenne viele Leute. Dann ich kann nicht sagen, zum Beispiel, ich kenn nicht so und so. Ich habe viele viele Freunde zum Beispiel,[...] Ja. Ich kenne viele Perser, ich kenne Deutscher, ich kenne aus viele Länder. Natürlich kenne ich. Viele Leute (L-Z: 1259-1265).

Zudem verfügt sie über einen hohen Bildungsabschluss (Abitur), den sie im Herkunftsland erworben hat. All diese Voraussetzungen machen es Leyla leichter, sich als anerkannter und damit zugehöriger Teil der Gesellschaft wahrzunehmen, in der sie sich aufhält. Sie nimmt eigeninitiativ an Deutschkursen teil, besucht einen EDV-Kurs, erkundigt sich nach einer Erzieherinnenausbildung und arbeitet sich schließlich in informellen Lernprozessen in die Arbeit als Ver-

6 Inzwischen -2012- betreibt sie sogar eine eigene kleine Bäckereifiliale.

käuferin und später in die Aufgaben einer Geschäftsinhaberin ein, um den kleinen Lebensmittelladen zu führen, den sie gemeinsam mit ihrem Mann betreibt.

Nachdem hier nun unterschiedliche Handlungsoptionen im Zusammenhang mit der eigenen Wahrnehmung von Zugehörigkeit beschrieben wurden, sollen im nächsten Abschnitt unterschiedliche Folgen eines von außen erfolgenden Zuschreibungsprozesses beschrieben werden.

Die Zuschreibung von Zugehörigkeit

Wahrgenommene Zugehörigkeit steht in direktem Zusammenhang mit zugeschriebener Zugehörigkeit. Diese geschieht über alltägliche soziale aber auch organisationale Praxen, in denen festgeschrieben wird, wer legitim dazu gehört und wer nicht, was als „Norm“ gilt und was davon abweicht, und wer darüber bestimmen darf. Besonders wirkmächtig ist dabei, wie Rommelspacher beschreibt, das Moment des Rassismus:

„Über Rassismus wird zentral der Zugang zu ökonomischen[sic!], sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital in der Gesellschaft geregelt. Das geschieht vor allem durch ein Zugehörigkeitsmanagement, das die Einen als zugehörig und die Anderen als Außenstehende ausweist. Dabei sichern sich die Mehrheitsangehörigen das *Privileg* in der Norm zu leben und ihre Normalität als verbindlich für die Anderen zu definieren. Sie leben in einer Welt, die für sie gemacht ist und in der sie sich repräsentiert fühlen. Sie haben einen leichteren Zugang zum Arbeitsmarkt und zum Bildungssystem, zu sozialen Beziehungen und zu persönlichem wie gesellschaftlichem Ansehen“ (Rommelspacher 2009:32; Hervorh. i. O.).

Wie im Kapitel Lebenslagen von „geanderten“ Deutschen Frauen bereits ausgeführt, folge ich im Rahmen dieses Projekts der Rassismusdefinition von Paul Mecheril, der formuliert, dass „Rassismus als machtvolles, mit Rassekonstruktionen operierendes oder an diese Konstruktionen anschließendes System von Diskursen und Praxen beschrieben werden kann, mit welchen Ungleichbehandlung und hegemoniale Machtverhältnisse erstens wirksam und zweitens plausibilisiert werden“ (vgl. Mecheril/Melter 2009:15f). Wie oben schon detaillierter ausgeführt, funktioniert Rassismus im Sinne von Mecheril über vier Komponenten. Ich nenne sie hier noch einmal verkürzt nur in ihren Kernpunkten: *Racialisation*, *Kulturalisierung*, *Hierarchisierung* sowie die *machtvolle Reproduzierung*.

Die erlebten (Nicht-)Anerkennungspraxen auf rechtlicher und gesellschaftlich-solidarischer Ebene wirken sich mit Bourdieu auf die Selbstwahrnehmung

der betroffenen Personen aus, da diese inkorporiert werden und in den Habitus der Personen, ich möchte ihn an dieser Stelle „Habitus der Nicht-Zugehörigkeit“ nennen, einfließen. Letzterer stellt einen relevanten Einflussfaktor bezogen auf den Wunsch nach aktiver gesellschaftlicher Teilnahme dar und wirkt sich damit auch auf das Interesse aus, an Weiterbildung teilzuhaben und eigene Ressourcen wie Zeit, Energie, Geld etc. zu investieren. Wie genau diese Nicht-Anerkennungspraxen wirken, soll bezogen auf die Darstellung der Interviewten im Folgenden näher beschrieben werden. Dabei wird zunächst anhand des Interviewmaterials der Prozess des *Othering* beschrieben, in dessen Rahmen die gesellschaftlich wirksame hierarchische Unterscheidung in ein „Wir“ und die „Anderen“ vorgenommen wird. Anschließend werden verschiedene von den Befragten berichtete Diskriminierungserfahrungen im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf Weiterbildungsteilnahme näher untersucht. Abschließend werden psychosoziale Faktoren wie Heimweh und Einsamkeit, die vor allem bei der Migration im Erwachsenenalter eine Rolle spielen und die Wahrnehmung von Nicht-Zugehörigkeit verstärken können, in ihrer Wirkung auf Entscheidungen für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildung betrachtet.

Wir und die Anderen – zu den Folgen des Othering

Othering

Der Prozess des Othering bezieht sich auf einen Vorgang, in welchem Menschen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als anders und nicht zugehörig markiert werden. Im Folgenden wird vor allem der Prozess in den Blick genommen, in dem Personen eine natio-ethno-kulturelle (Nicht-) Zugehörigkeit (Mecheril 2003) zugeschrieben wird. Die Definitionsmacht darüber, was anders ist und was normal/zugehörig, liegt dabei in der Hand derjenigen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören und sich selbst als unhinterfragte Norm setzen. Der Prozess des Othering wurde zunächst bei Edward Said (1978) beschrieben, dann von Spivak (1990; 1999) aufgegriffen und in aktuellen Diskursen von Paul Mecheril (Mecheril/Theo 1994; Mecheril 2003; Mecheril 2011, u. a.) und anderen (Gutiérrez-Rodríguez 2003; Castro Varela 2007; Battaglia 2007; El-Tayeb 2011; u. a.) auf den deutschen Kontext bezogen weitergeführt.

Wie auch bereits im Kapitel zu den Auswirkungen von Othering und Zugehörigkeitsdiskursen ausführlich dargelegt wurde, sind die zentralen Folgen von Diskursen und Praxen, die das Muster von „Wir“ Deutschen und die „Anderen“

Nicht-Deutschen wiederholen und weitertragen, die *Ausgrenzung* und gleichzeitige *Abwertung* der so bezeichneten „Anderen“ bei gleichzeitiger Versicherung der eigenen Privilegien des „Wir“. Das „Wir“ entspricht dabei der Norm, dem Maßstab, an dem alles gemessen und gegebenenfalls als anders bezeichnet wird, wenn es von der Norm abweicht. Abweichungen von der Norm führen dabei per se zu einer Abwertung, denn sie sind ein Verstoß gegen die „normale“ Ordnung. In diesem Prozess sind es immer diejenigen, die in der dominanten Position sind, die die Norm festlegen und bestimmen, wer die Anderen sind und inwiefern diese anders sind. Es ist dabei gar nicht notwendig, die anderen so zu sehen, wie diese sich selbst sehen. Terkessidis beschreibt diesen Vorgang als „Entantwortung“ (Terkessidis 2004:187). Dieser zeigt sich darin, wenn es reicht, bestimmte Bilder unhinterfragt aus Medien oder Mainstreamdiskursen zu übernehmen und Individuen dann als Teil einer homogenen Gruppe mit bestimmten dieser Gruppe zugeschriebenen Eigenschaften angesprochen werden. Beispiele dafür sind Ansprachen wie: „Du, als Türke, weißt doch bestimmt, wie man einen Döner macht. Du, als Argentinier, kannst doch bestimmt gut Tango tanzen, u. a.“ Gleichzeitig wird dabei nicht genauer hingeschaut, wie die Situation, die Interessen, die Lebensumstände bei den individuell angesprochenen Personen wirklich sind. Bei Milagros, die an einer als „international“ bezeichneten Weiterbildung teilnimmt, führt die Konfrontation mit diesen Zuschreibungen zu einer Irritation und einer Diskrepanz zwischen ihren eigenen Erfahrungen und dem, was bei ihren Teilnehmer_innen für eine Wahrnehmung bezüglich der Lebenssituation der Anderen, sie bezeichnet sie hier als Ausländer, herrscht.

MILAGROS: Und was, was mir auch irritiert hat, das heißt „International Management“⁷ und das einzige Internationale da bin ich da (lacht). Und finde ich das der Perspektiven über global zu denken nicht richtig da ist. Und auch die Wahrnehmung über die *Situation für Ausländer* bei den Teilnehmer gar nicht wahr ist. So. Sie wissen ja gar nicht wie schwer eh das eigentlich ist. Weil manchmal ich denke, warum mache ich eine Weiterbildung, wenn ich sowieso nicht, fast null Chancen habe, eine Führungsposition zu bekommen (M-Z: 53-58).

Und manchmal denke ich echt, diese Menschen haben keine Ahnung, was das heißt *nicht* Hamburger zu sein oder *nicht Deutsche* zu sein. Wie das ist. (M-Z: 610-612).

Milagros spricht hier von einer Situation für „Ausländer_innen“, die allen gemeinsam scheint, die als solche bezeichnet werden. Sie spricht von einem ge-

7 Name geändert.

meinsamen Erfahrungshintergrund und davon, dass diejenigen, die nicht zu dieser Gruppe zählen, für die erschwerte Situation von „Ausländer_innen“ keine Wahrnehmung hätten, da sie sich gar nicht mit der realen Situation der Personen vor Ort auseinandersetzen und aufgrund ihrer eigenen privilegierten Situation auch gar nicht auseinandersetzen müssten. Obwohl Milagros sich im Rahmen ihrer Weiterbildung in einer Gruppe von Personen befindet, die sich um internationale Perspektiven bemühen und das Zertifikat eines „International Managements“ erreichen möchten, vermisst sie dort eine Sensibilität für die individuell unterschiedlichen Lebenssituationen von Menschen, die nicht „Deutsch“ sind und deren Problematiken. Sie beschreibt an einem Beispiel, wie Angehörige der Dominanzgesellschaft diejenigen, die aufgrund ihres natio-ethno-kulturellen Status anders erscheinen, abwerten und per Dialog aus der Dominanzgesellschaft ausschließen:

MILAGROS: [...] Und dann merke ich, die hatten ein ganz bestimmtes... ein ganz bestimmtes Beispiel ... bei der International Management [meiner letzten Weiterbildung (Erg. d. Verf.)], wo. Ah Ja! Wir hatten eine Aufgabe zu lösen. Und eine Gruppe ist zu eine Schule in Wilhelmsburg [Stadtteil in Hamburg mit hohem Anteil von sozial Benachteiligten, Erg. d. Verf.] gegangen. Und ich, wir waren nicht da, aber so kamen ganz viele *Stereotypen*. *Die kamen dann*, und hieß es: „*Ja, die Migrantenkinder werden alle Verbrecher und oohh...*“

I: Das haben die gesagt? In der Weiterbildung?

MILAGROS: Ja das ist so, war das Gefühl, weil diese Atmosphäre. *Und das hat mir auch so ... irritiert*, weil ich denke, die haben sich nicht richtig mit der Sache auseinander gesetzt. [...] *Die denken*, das habe ich jetzt. Sehen nur eine *Schicht* und denken: "Ich habe alles gesehen". Das war mein Gefühl. (M-Z: 635-648)

Milagros zitiert eine Situation, in der eine Gruppe von Teilnehmer_innen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, Kinder, die als „Migrantenkinder“ wahrgenommen werden, nach einem Besuch in einer Schule an einem sozialen Brennpunkt pauschal als zukünftige „Verbrecher_innen“ abwertet. Sie zeigt dabei eine klare Trennlinie auf zwischen ihr selbst auf der einen Seite und den anderen Personen, die mit ihr gemeinsam die Weiterbildung besuchen, der Mehrheitsgesellschaft angehören und als Gruppe in diese Schule gegangen sind, auf der anderen Seite („Die kamen dann...; Die denken...“).

Wie aus den Daten des Mikrozensus ersichtlich wird, ist ein Großteil dieser Kinder bereits in Deutschland geboren und somit gar nicht selbst Migrant_in und auch ihre Eltern leben oft schon in der zweiten Generation in Deutschland (vgl. Bundesministerium des Innern 2012:198; Von allen Personen unter 18 Jahren,

deren Eltern nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, sind 68,9 Prozent in Deutschland geboren.) Unabhängig davon wird weiter der stigmatisierende Begriff „Migrantenkinder“ genutzt und den Kindern gleichzeitig eine positive Zukunft abgesprochen. Milagros wehrt sich in diesem Zitat vor allem gegen die dabei implizite Homogenisierung. Ihr Hinweis darauf, dass ihre Teilnehmer_innen anscheinend nach der Konfrontation mit nur „einer Schicht“ ein kollektives Urteil über alle Kinder mit Migrationshintergrund fällen, „irritiert“ sie und gibt auch ihr selbst das Gefühl, nicht wirklich in diese Kursgruppe, die vor allem aus Mehrheitsangehörigen besteht, hineinzugehören. Darauf weisen auch die folgenden von ihr berichteten Erfahrungen hin. So beschreibt sie direkt anschließend die ausgrenzende Wirkung von Herkunftsdialogen (zum Begriff des Herkunftsdialogs: s. Battaglia 1995). In diesem Fall wird die Teilnehmerin mit türkischem Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, explizit für ihr „Deutsch“ gelobt. Dass die perfekte Beherrschung der deutschen Sprache besonders erwähnenswert zu sein scheint, zeigt, dass ihr zunächst wenig bis keine Kompetenz im Deutschen zugetraut wird, ihre Fähigkeiten also allein aufgrund ihres Phänotyps zunächst niedriger eingeschätzt werden. Durch die Konfrontation mit dieser dauernden Anrufung als „Nicht-selbstverständlich-Deutsche“, in der es nicht mehr um sie als Person geht, sondern nur noch um die inneren Bilder, die durch ihren Phänotyp hervorgerufen werden, teilt diese Teilnehmerin, deren Eltern oder Großeltern noch vor ihrer Geburt aus der Türkei nach Deutschland eingewandert sind, nach Aussagen von Milagros das Gefühl, aufgrund von oberflächlichen Stereotypen und Klischees geandert – als nicht selbstverständlich und „normal“ wahrgenommen und abgewertet zu werden.

MILAGROS: Und das Gefühl von dieser anderen Frau aus mit der Türkei. *Die ist aber hier geboren, die ist eigentlich deutsch.* Und sie hatte auch in der Gruppe jemand hat ihr gefragt: „Warum, oh du sprichst aber gut deutsch.“ Weißt du? Und da, das hat sie auch irritiert, weil...

I: Das verstehe ich auch.

MILAGROS: Wahrscheinlich passiert dir das auch so. Oh, Mann, ich bin doch hier geboren. *Und das ist nicht selbstverständlich ist, wie vielleicht in Amerika. Eh, selbstverständlich, dass jemand mit ein andere Farbe, Hautfarbe oder ...* dass sie mir das sagen, das ist egal, ne. Ich bin hier nicht geboren, und bin so acht Jahre hier, dass sie mir das sagen. Danke. Aber jemanden... *Ich merk sofort, sofort, wenn jemand hier geboren ist.* Und dann denke ich: „Ja cool, du hast keine Probleme mit deinem Visum (lachen).“ Nein, nein, nein. *Weil es für mich klar, es sind Deutsche* (M-Z: 649-663).

Für Milagros macht sich „Deutschsein“ in erster Linie daran fest, wo jemand geboren ist und wie akzentfrei jemand Deutsch spricht. Äußere Merkmale des Phänotyps sind für sie nachrangig. Sie verbindet dabei mit der Idee von „Deutschsein“ vor allem einen privilegierten Aufenthaltsstatus, der keine Visumsprobleme verursacht. Sie ist verwundert darüber, wie wenig selbstverständlich die Zugehörigkeit in Deutschland bleibt, auch dann, wenn es das Geburtsland und Deutsch die Erstsprache ist, und stellt diesem Phänomen das amerikanische Modell gegenüber. So hat sie während ihres Aufenthaltes in den USA erlebt, dass dort Zugehörigkeit viel weniger hinterfragt werde. Sowohl Milagros als auch die Teilnehmerin, die aufgrund ihres türkischen Migrationshintergrunds durch die Teilnehmer_innen geandert wird, fühlen sich durch die kulturalisierende und hierarchisierende Sprechweise im Kurs „außen“ vor und werden wütend. Als sie dies ansprechen und die Teilnehmer_innen darauf stoßen, inwiefern die getätigten Äußerungen sie beide verletzen und rassistisch ausgrenzend wirken, scheitern sie an einem Unverständnis und der Abwehr der Mehrheitsangehörigen (vgl. M-Z: 696-727).

I: Und dann habt ihr das angesprochen, im Kurs?

MILAGROS: Ja. Haben wir. Und keiner hat uns verstanden. Wir haben versucht dann zu erklären so: „Was soll das?“ um weil haben wir, beide waren wir wütend [...]. Das war, die haben es rechtfertigen müssen. So meinten wir das nicht. Nein. Oder die haben doch versucht sich rechtfertigen. Aber die haben die Ursprung nicht verstanden. Da habe ich wieder gesagt, gedacht: „Eh, jetzt sprechen wir Chinesisch und Spanisch gerade miteinander“ (M-Z: 716 -727).

Trotz solcher Erfahrungen nimmt Milagros weiter an Weiterbildung teil. Sie ist in der Lage, die zugeschriebenen Abwertungen von sich selber fern zu halten und sich von diesen abzugrenzen. Sie hat internationale Kontakte und Freundschaften und ein festes Freund_innennetz vor Ort, so dass sie über ein transnationales Zugehörigkeitsnetzwerk verfügt, das ihr trotz der Ausgrenzungserfahrungen Halt gibt. Gleichzeitig frustriert sie der Umstand, sich bei den anderen Weiterbildungsteilnehmer_innen nicht verständlich machen zu können, auch dann, wenn sie den aktiven Versuch unternimmt, rassistische Verhaltensweisen zu spiegeln und zu verdeutlichen. Die wiederholten Erfahrungen des „Nicht-Gesehen- und Nicht-Verstanden-Werdens“, die sie nicht nur im Kurs, sondern auch außerhalb des Kurses mit Mehrheitsangehörigen macht, führen bei ihr dazu, dass sie sich „*nicht in der Gesellschaft*“ fühlt, sondern „eher wie beim Fliegen“ und permanent auf der Durchreise.

MILAGROS: Eh. Und hier habe ich das Gefühl, ... ich ... ich bin so in ein Standby, Zwischen-, Zwischen- eh stopp.... Wie beim Fliegen. ...Ja, ich fühle mich nicht in der Gesellschaft. [...] (M-Z: 833f).

Sie nimmt daher an Weiterbildung auch nicht teil, um sich für den *deutschen* Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Vielmehr sucht sie gezielt nach Angeboten, die sie international verwerten kann, so dass sie die Inhalte optional auch in einem anderen Land als Deutschland nutzen kann.

So ähnlich wie bei den beruflichen Perspektiven Milagros' ist es auch bei Zara so, dass sie eine Diskrepanz wahrnimmt zwischen der gesellschaftlichen Wertigkeit einer Person mit und einer ohne Migrationshintergrund, wenn es darum geht, wer in welcher Position in Arbeitszusammenhängen auftreten kann. So ist Zara der Überzeugung, dass es für Mehrheitsangehörige wichtig ist, mit Personen zusammenzuarbeiten, die ebenfalls der Mehrheitsgesellschaft angehören.

ZARA: Ja, schon. Für Deutsche ich glaube, wenn der Chef Deutsche ist, für ihn spielt schon eine Rolle, wer bei ihm arbeitet... Das ist mein Gefühl.

I: Wer bei ...?

ZARA: Bei ihm arbeitet sozusagen, weißt du. Wenn ich als Deutsche, richtige deutsche Chefin bin. So ist es meine Meinung, für mich ist wichtig, dass meine Umgebung von Deutschen auch besteht (Z-Z: 676-684).

Sie begründet dies leider nicht weiter, aber ihre hier beschriebene Meinung zeigt sehr deutlich ihre Wahrnehmung davon, als Mitarbeiterin mit Migrationshintergrund unerwünscht und weniger wert zu sein. Vermutlich resultiert dies für sie aus ihrer Erfahrung in beruflichen Zusammenhängen, da sie gleich anschließend ein Beispiel anführt, in dem sie eine für sie sehr eindrückliche Praktikumserfahrung schildert. So wird sie im Rahmen eines Praktikums in einem Schuhgeschäft von ihrem Weißen, männlichen Chef lediglich als Reinigungskraft ausgenutzt, ohne gleichzeitig die Lernangebote zu erhalten, auf die sie als Praktikantin ein Anrecht hätte. Sie führt die degradierende Behandlung dabei auf ihren Migrantinnenstatus zurück und nicht auf ihre Position als Praktikantin. Gleichzeitig ist sie überzeugt davon, dass eine Deutsche ohne Migrationshintergrund so eine Art der Behandlung gar nicht erst aushalten und mitmachen würde.

ZARA: Ja. Der Chef, weißt du. Der nutzt nur alle aus. [...] Er hatte da nur Azubis gehabt, keine Festangestellten, nur Azubis. Da waren damals zwei Türkinnen, zwei Russinnen und noch eine, weiß ich nicht. Aber keine Deutsche. Weil er weiß, dass Deutsche das nicht aushalten würden und machen nicht, was er sagt. Und die haben alle da so geschuftet,

wirklich! Er hat die als Putzfrauen ausgenutzt, wir mussten da ganzen Geschäft selber putzen, dass morgens alles so blitzblank sauber ist (Z-Z: 697-703).

Bleibt diese Grundannahme konsequent erhalten, ist es naheliegend, nicht an berufsqualifizierenden Weiterbildungsangeboten teilzuhaben, wenn die Einstellungschancen anschließend von Weißen Mehrheitsdeutschen abhängig bleiben und damit eher schlecht zu sein scheinen. Die einzige für Zara mögliche Alternative scheint ihr die Selbstständigkeit zu sein. Tatsächlich wählt sie einen solchen Weg und macht sich nach einer kurzen Fortbildung als Fußpflegerin selbstständig.

Alex, die aufgrund ihres Äußeren, ihres Habitus und ihrer Sprache als Teil der Mehrheitsgesellschaft „passieren“⁸ könnte, in Deutschland geboren wurde und hier aufgewachsen ist, hat dennoch nicht das Gefühl, in Deutschland eine Heimat gefunden zu haben. Sie macht die Erfahrung, dass sie häufig behandelt wird, als sei sie „dümmer“ als Deutsche ohne Migrationshintergrund.

ALEX: Ja, man wird immer benachteiligt. Oder man wird – anders behandelt, genau, man wird immer anders behandelt. Genau. Man wird anders behandelt. So, als wenn man irgendwas nicht verstehen würde. Finde ich (A-Z: 925-927).

Sie bezieht diese Erfahrung dabei vor allem auf den Umgang in Behörden, wo sie dann trotz ihres Aussehens als „nicht-deutsch“ auffällt, da sie nicht über den deutschen Pass verfügt. Wie genau sich diese Behandlung unterscheidet, also wie die Mitarbeiter_innen sich konkret verhalten, so dass bei Alex dieser Eindruck entsteht, wird nicht berichtet. Sprechen diese zum Beispiel bewusst langsamer und ignorieren dabei, dass Alex die deutsche Sprache genauso gut beherrscht wie sie selbst? Nutzen sie fehlerhafte vereinfachte Satzstrukturen? Ver-

-
- 8 Passing kommt aus dem US-Amerikanischen Sprachgebrauch und bedeutet ganz allgemein als jemand anders zu passieren, als jemand anders wahrgenommen zu werden, als die Person, die man eigentlich ist. Dies kann sich auf Gender, Religion, Staatsangehörigkeit, etc. beziehen. Unter „passing“ wird in diesem Zusammenhang der Vorgang verstanden, der es Personen, die eigentlich nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, allein aufgrund ihres „Weißen“ Aussehens und ihrer Sprache möglich macht, als Teil der dominanten Gesellschaft durchzugehen (vgl. Ahmed 2009:270). Der Begriff wird u. a. auch im Zusammenhang mit Trans*Personen gebraucht, die ab einem bestimmten Zeitpunkt als scheinbar eindeutig „Mann“ oder „Frau“ passieren, ohne als Trans* aufzufallen.

muten lässt sich, dass sich nicht auf der expliziten, aber auf einer non-verbalen/impliziten Ebene die hierarchische Struktur der Behörden, die sich durch das zusätzliche Hierarchieverhältnis dominanzdeutsch versus minderheitendeutsch verstärkt, in einer Weise niederschlägt, die Alex das Gefühl von Abwertung vermittelt.

Auf die Nachfrage, ob sie sich auch in der Schule durch Lehrende diskriminiert gefühlt habe, antwortet sie, dass sie selbst dann, wenn es sich nicht gegen sie persönlich richtete, durchaus wahrnahm, dass Lehrende bestimmten Mitschüler_innen aufgrund ihres Migrationshintergrundes von vornherein die beruflichen Zukunftsperspektiven absprachen:

ALEX: [...] Wo ich gesagt hab, wo die – die wurden auch so abgestempelt: „*Ach, aus denen wird sowieso nichts.*“ Weil in der (Name der Schule) waren Haupt- und Realschule zusammen. Und da hat man das halt auch bei den Hauptschülern gesehen, dass die so ein bisschen – man hat zum Teil vorgeschriebene, am nächsten Tag wird ein Test geschrieben und ein Tag davor kriegt man, äh, ein Übungsblatt nach Hause, wo fast die Lösungen drinne stehen, also so, damit die Hauptsache durchkommen, aber der Lerneffekt ist ja nicht da! Weil man will die Schüler einfach schneller loswerden, denen auch keine schlechten Noten geben, aber letztendlich, spätestens wenn du arbeitest oder in ein Bewerbungsgespräch reingehst, hast du verloren (A –Z:965 – 973).

Dies führt aus Sicht von Alex anscheinend dazu, dass Lehrende sich auch keine große Mühe mehr geben, wirklich Lerninhalte zu vermitteln, was die Lernvoraussetzungen der betroffenen Schüler_innen massiv beeinträchtigt. Die Abwertung geht hier in die Richtung der Hauptschüler_innen unabhängig von ihrem Migrationshintergrund. Da der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in Hauptschulen aufgrund von zuvor erfahrenen strukturellen Diskriminierungsprozessen jedoch oft sehr hoch ist, vermischen sich hier verschiedene Benachteiligungslinien wie sozio-ökonomischer Status und Migrationshintergrund miteinander.

Alex stellt dieser Erfahrung die gesellschaftliche Teilhabe ihrer Verwandten in ihren Herkunftsländern gegenüber. Alex fährt regelmäßig sowohl nach Kroatien als auch nach Polen, um ihre Familie dort zu besuchen. Sie erlebt, dass ihre Verwandten es dort geschafft haben, beruflich auf höhere Positionen zu gelangen und führt dies darauf zurück, dass sie dort auch weniger gesellschaftliche Ausgrenzung erfahren.

ALEX: Genau, hab ich auch. Und die halt, da sieht man halt auch, die vor Ort, die in ihren eigenen Ländern aufgewachsen sind, aus denen ist allen was geworden. Die eine ist Staatsanwältin, ja! Und der andere war Offizier bei der Bundeswehr und halt so.

I: Die in ihrem eigenen Land aufgewachsen sind, heißt, du empfindest das nicht als dein Land hier, obwohl du hier geboren bist?

ALEX: Ja. Ich denke mal, wenn ich drüben aufgewachsen wäre, hätte ich vielleicht auch andere Chancen gehabt. [...] (A-Z: 853-890).

Auffallend ist, wie sehr Alex betont, dass Deutschland, das Land, in dem sie aufgewachsen ist, nicht ihr eigenes Land sei. Im Gegensatz zu ihren Verwandten, die alle in ihren „eigenen“ Ländern aufgewachsen sind und dort andere, bessere Chancen gehabt haben, sich zu entwickeln. Sie macht dies zentral an der fehlenden Akzeptanz und Anerkennung durch die Mehrheitsgesellschaft fest.

ALEX: Ja. Ja. Ich denk mal, weil auch so die *Akzeptanz* also, vielleicht nicht da war immer. Das ähm, wie kann ich dir das sagen? [längere Denkpause] [...] also, wenn du in deinem *eigenen Land bist, dann fühlst du dich ja gleich freier* als wie wenn ich jetzt vielleicht nach USA auswandern würde, da is dann hätte ich immer so diesen, ich würde mich gehemmt fühlen. (Ja?) *Dass ich nicht akzeptiert werde* (A-Z: 874-880).

Alex: Ja. Ich kann das grad nicht so beschreiben. Also auf jeden Fall würde ich, glaube ich, wenn ich in *meiner Heimat* aufgewachsen wäre, *wo ich eigentlich so hingehöre, hätte ich glaub ich andere Chancen gehabt*. Weil dann auch von den Eltern vielleicht mehr Rückhalt da..., also, bisschen mehr da war, wäre (A-Z: 888-891).

Alex inkorporiert die „Nicht-Zugehörigkeitszuschreibung“, macht sie zu ihrer Selbstwahrnehmung und formuliert, dass ihre Heimat außerhalb Deutschlands liege und dass sie „eigentlich“ auch dort hingehöre. Sie imaginiert diese „Heimat“ dabei als einen Ort, an dem es ihr besser gegangen wäre, da sie und ihre Eltern mehr Akzeptanz erfahren hätten und vor allem durch die Eltern mehr Rückhalt gehabt hätten. In der folgenden etwas längeren Sequenz wird deutlich, unter welchen Bedingungen Alex in einem sozial und finanziell benachteiligten Stadtteil einer mittelgroßen Stadt aufwächst, und welche Erfahrungen sie dort macht. Auf die Frage hin, warum sie sich nicht zugehörig fühle, antwortet sie mit einer lebensweltlichen Beschreibung, die hier aufgrund ihrer Eindrücklichkeit als Ganzes wiedergegeben werden soll:

I: [...] Also wieso hast du für dich das Gefühl hier nicht zugehörig zu sein?

ALEX: Weil ähm, das Ding ist, vor zwanzig, bzw. dreißig Jahren kam man ja hierher und *man wurde ja so ein bisschen ausgegrenzt, hatte ich immer das Gefühl*. Bzw. man hatte

auch gar nicht die Möglichkeit sich zu integrieren, weil man es hieß immer ‚mmh, die Ausländer‘, wir halten uns jetzt also grad auch hier so

I: Hier im Stadtteil von Stadt B, meinst du?

ALEX: Ja. Und grad auch in so in Bereichen, ich weiß nicht, die ganzen Schweißer, und die ganzen – so von der Unterschicht, ne? Ich hab’s nur gehört, die sind nach Deutschland gekommen und man hat die auch behandelt wie Dreck. Und somit denk ich dann auch, wenn ich hier nicht willkommen bin, warum soll ich mich dann anpassen? [...]“ (A-Z: 893-906)

ALEX: [...] Dass man sieht, oh der Vater, der geht hustend nach Hause, weil er grad aus der, hier Verkan (geänderter Name für einen Betrieb in Stadt B, in dem viele sogenannte Gastarbeiter gearbeitet haben, Erg. d. Verf.) gekommen ist, [...] Und dass auch so Schichtleiter überhaupt gar keine Rücksicht darauf genommen haben, ob jemand ein Feiertag hat, ob jemand grad ein Kind bekommen hat, und wenn du Deutscher gewesen wärst, wäre das alles anders gelaufen. Aber es ist auch noch heute so, in Bereichen, wo ich sehe, gerade bei Behörden, wo du als Ausländer immer- ich will das nicht irgendwie beschwören, aber man hat immer so ein bisschen zz [...] (A-Z: 915-921).

Alex generalisiert hier die Erfahrungen, die andere machen, denen sie sich verbunden fühlt, überträgt diese auch auf ihr eigenes Gefühl der (Nicht-)Zugehörigkeit und fragt provokativ: „Wenn ich hier nicht willkommen bin, warum soll ich mich dann anpassen?“ So bestätigt sich auch bei Alex die am Anfang des Kapitels beschriebene These, dass das Erfahren von positiver Anerkennung konstituierend für eine Weiterbildungsteilnahme ist. Warum sollte sie sich anstrengen, investieren und an einer Gesellschaft teilhaben wollen, in der sie nicht willkommen ist? Sie beschreibt ihre Erfahrung des Nicht-Willkommenseins in zahlreichen Bildern. Diese schließen unter anderem das Erleben ein „ausgegrenzt zu sein“, „wie Dreck behandelt zu werden“, „nicht willkommen zu sein“, „ohne Rücksicht und anders als Deutsche behandelt zu werden.“ Auch wenn sie kaum eine dieser Erfahrungen wirklich selber gemacht hat, teilt sie die Erfahrung ihrer Eltern und die ihrer im gleichen Stadtteil lebenden Nachbarn in einer Art Schicksalsgemeinschaft, weil es diese Menschen sind, mit denen sie aufwächst, denen sie sich zugehörig und emotional verbunden fühlt.

Es ist auffällig, dass das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit sich offensichtlich unabhängig davon entwickelt zu welchem Zeitpunkt eine Person nach Deutschland gekommen ist (Milgros, Zara und Josepha waren Anfang zwanzig, Alex ist in Deutschland geboren). Es scheint vielmehr abhängig von den Diskursen und den Erfahrungen, die in der alltäglichen sozialen Praxis vermittelt werden, und dann zu einem grundsätzlichen Gefühl werden, was nicht in jeder Handlungsscheidung und in jeder Lebenssituation eine dominante Rolle spielt, aber den-

noch unschwellig und oft unbewusst Entscheidungen und damit eben auch Weiterbildungsteilnahme zu beeinflussen scheint.

Dilara, die mit fünf Jahren nach Deutschland gekommen ist und damit genauso wie Alex ihre komplette Schulzeit in Deutschland verbracht hat, ist die einzige der Befragten, die sich immerhin zu 50 Prozent als Deutsche fühlt. Damit bleibt sie immer noch 50 Prozent Perserin. Sie sagt, dass dieser Umstand keinerlei Einfluss auf ihre Weiterbildungsteilnahme hätte.

I: [...] So Themen wie, na ja, ich habe ja auch Migrationshintergrund und da pass ich da vielleicht gar nicht so rein. Oder ich bin eine Frau...

DILARA: Ne. Auf keinen Fall. Ich fühle mich als Halbdeutsche. Also für mich ist das so, ich bin ... Ich bin zwar persisch, hab meine persische Wurzeln, aber für mich ist das so, ich seh mich zu 50 Prozent als Deutsche (D-Z: 442-448).

Tatsächlich macht sie nach der Schule gleich zwei verschiedene Ausbildungen, beginnt zudem damit, das Abitur in der Abendschule nachzuholen und ist auch zum Zeitpunkt des Interviews nicht abgeneigt, an Weiterbildung teilzunehmen, wenn es sie beruflich weiterbringen würde. Ein 50-prozentiges Zugehörigkeitsgefühl scheint also in jedem Fall eine positive Voraussetzung zu sein, um sich recht selbstverständlich mit Weiterbildungsfragen auseinanderzusetzen. Interessant ist dennoch, dass auch Dilara bei 50 Prozent stehen bleibt. Sie lebt zum Zeitpunkt des Interviews seit 20 Jahren in Deutschland und hat den Iran seit ihrer Migration nach Deutschland als Kind nicht mehr besucht. Auch sie kann sich letztlich den Zuschreibungsprozessen nicht ganz entziehen. Wenn sie diese Prozesse auch nicht bewusst als negativ oder ausgrenzend erlebt, sondern für sich eher positiv wendet, erfährt auch Dilara wiederholt Zuschreibungen als Nicht-Deutsche:

DILARA: Also, da werde ich immer positiv. Ach Mensch, Sie sprechen so gut. Sie sind bestimmt hier aufgewachsen. Und hier und da. Also, ich höre nur so was (D-Z: 471f).

Dilara erlebt hier ähnlich wie die in Deutschland aufgewachsene Mitkursteilnehmerin von Milagros, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft ihr aus ihrer Position heraus immer wieder ein Lob für ihr Deutsch aussprechen. So wird ihr auch, unabhängig davon, wie lange sie schon in Deutschland lebt und welcher Art ihr Migrationshintergrund eigentlich ist, über die typischen alltäglichen Diskriminierungen, die banal scheinen und sich in einem Mantel des unschuldigen Interesses verstecken, permanent in der Begegnung mit Mehrheitsdeutschen ihre Nicht-Zugehörigkeit gespiegelt. Dieser Prozess ist dabei nicht als bewusst rassis-

tischer Vorgang durch einzelne Individuen zu verstehen. Vielmehr ist es aufgrund der allgemein als legitim anerkannten Diskurse, in denen Fragen wie „Woher kommst du?“ und Aussagen wie „Sie sprechen aber gut Deutsch.“ scheinbar völlig harmlos zu sein scheinen, oft ein alltäglicher Rassismus, der unsichtbar und unerkant bleibt und dennoch wirkt. Dies wird u.a. genauer von Terkessidis beschrieben, wenn er die Prozesse der Entfremdung, Verweisung und Entantwortung skizziert.

„In Akten der *Entfremdung* wird [...] klargemacht, dass sie nicht zum hiesigen „Wir“ gehören, sondern zu einer „fremden Gruppe“. In Akten der *Verweisung*, in so selbstverständlichen Fragen wie „Woher kommst du?“, erfahren sie, dass der Ort, an dem sie leben, nicht der Ort ist, an den sie gehören – der „Grieche“ gehört eben nach Griechenland. Im Akt der *Entantwortung* erleben sie, dass nicht mit ihnen kommuniziert wird, sondern mit einem Klischee [...] (Terkessidis 2004:211, Hervorh. d. Verf.)⁹“

Geschieht dies in weniger scheinbar banalen Situationen und werden Personen in diesem Prozess in einer gewaltsamen, für sie strukturell und emotional folgenreichen Form entwertet und exkludiert, kann diese Art von Diskriminierungserfahrungen zu einer Inkorporation von Minderwertigkeitsempfinden führen, die dann wiederum einen Selbstausschluss von Weiterbildungsteilnahme nach sich zieht. Dies soll im folgenden Abschnitt anhand des Analysematerials noch einmal genauer expliziert werden.

Zum Einfluss von Rassismuserfahrungen

Rassismuserfahrungen

Als Rassismuserfahrungen werden im Folgenden solche Situationen bezeichnet, in denen die Interviewpartnerinnen aus ihrer Sicht Erlebnisse beschreiben, in denen sie aufgrund der ihnen zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, abgewertet und ausgegrenzt wurden.

Diskriminierende Rassismuserfahrungen können sich auf verschiedene Ebenen beziehen. Hormel/Scherr unterscheiden strukturelle, institutionelle und interaktionale Diskriminierungsebenen, wobei sich alle drei Ebenen wechselseitig be-

9 Wie oben bereits erwähnt, beschreibt auch Santina Battaglia die Wirkung von Herkunftsdialogen als Teil des alltäglichen Rassismus (Battaglia 2007).

dingen und miteinander verschränkt sind (vgl. Hormel/Scherr 2004:28). Die *strukturelle Diskriminierung* wird dabei von Hormel/Scherr als solche definiert, die nicht auf die Absicht der jeweiligen Akteure angewiesen ist, sondern sich vielmehr aus dem „Normalvollzug etablierter gesellschaftlicher, insbesondere politischer und ökonomischer Strukturen“ (ebd.) ergibt. Ein Beispiel dafür ist die Ausländergesetzgebung, die allein durch ihre Existenz und Wirkung Ausschlüsse produziert, da sie für Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit eine privilegierte Sondergesetzgebung vorgibt. *Institutionelle Diskriminierung* wird bei Hormel/Scherr als ein Teil der strukturellen Diskriminierung definiert und bezieht sich auf „Praktiken, die in rechtlichen oder organisationsspezifischen Erwartungsstrukturen begründet sind“ (ebd.). Dies sind zum Beispiel Regeln wie die, dass Lehrerinnen kein Kopftuch tragen dürfen, wenn sie unterrichten wollen oder auch Praktiken wie die Nichtberücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von Zweitsprachler_innen bei der Entwicklung von Bildungsangeboten, so dass diese quasi indirekt von der Teilnahme ausgeschlossen werden. Die *interaktionale Diskriminierung* bezieht sich auf diskriminierende Praxen von Individuen und Gruppen, die sowohl absichtsvoll sein können, aber auch unreflektierte „Stereotype und Deutungsmuster sein können, die zu diskriminierenden Handlungen ohne bewusste Diskriminierungsabsicht führen“ (ebd.).

Die drei Ebenen lassen sich bei der Analyse des Interviewmaterials oft nur schwer voneinander abgrenzen, da bei vielen der berichteten Erfahrungen Mehrfachdiskriminierungen vorliegen. Hinzu kommen weitere Diskriminierungs- und Benachteiligungslinien, die neben den gruppenbezogenen Diskriminierungsaspekten wirken und dabei nicht weniger relevant sind, sondern sie verstärken oder abschwächen können. Dies sind zentral sozio-ökonomische Ungleichheiten, aber auch viele weitere Aspekte, auf die im Unterkapitel zur Verwobenheit machtproduzierender Kategorien bereits näher eingegangen wurde (vgl. auch Sprung 2011:132ff).

Wird die historische Entwicklung von Rassismus mit berücksichtigt, können Diskriminierungsprozesse zudem weitergehender auch im Hinblick auf die Prozesse der Konstitution von Gruppen anhand bestimmter Differenzierungsvorgänge betrachtet werden (vgl. Sprung 2011:135, sowie die Beiträge im Band zur Rassismuskritik von Melter/Mecheril 2009).

Die im Folgenden dargestellten Rassismuserfahrungen sind solche, die von den befragten Frauen als prägend berichtet wurden und sich vor allem auf die interaktionale Ebene beziehen, auch dann, wenn sie teilweise mit der institutionellen und strukturellen Diskriminierung verschränkt sind. Für die hier erfolgende Darstellung wurden lediglich solche Erfahrungen ausgewählt, die sich in den Er-

zählungen der Interviewpartnerinnen auf grundsätzliche Bildungswegentscheidungen sowie die Entwicklung ihrer Zukunftsperspektiven auswirken.

So erlebt İnci bei dem Versuch, einen Auffrischkurs für den von ihr in der Türkei erlernten Beruf der Technischen Zeichnerin durch das Jobcenter finanziert zu bekommen, eine rassistische Ausgrenzungserfahrung, die ihr den Antrieb nimmt, sich weiter um Weiterbildungsmöglichkeiten zu bemühen. Die von ihr geschilderte Situation soll beispielhaft im Folgenden genauer ausgeführt werden, um an ihr bestimmte Mechanismen, die sich so ähnlich in unterschiedlichen Berichten (vgl. Alex, Zara, Milagros) wiederholen, deutlich zu machen:

Nachdem İncis jüngstes Kind in den Kindergarten geht und sie etwas Freiraum gewonnen hat, um sich um ihre eigenen Bedürfnisse zu kümmern, geht sie zum Jobcenter, um sich nach einer Möglichkeit zu erkundigen, wieder einen Berufseinstieg in ihrem erlernten Beruf zu erhalten. Die erste Reaktion des Mitarbeiters, ich nenne ihn im Folgenden für die bessere Lesbarkeit „Herr Meier“, bezieht sich darauf, dass er ihr die Kompetenz abspricht, für eine solche Schulung die deutsche Sprache ausreichend zu beherrschen.

İNCI: Ja, auffrischen, genau, auffrischen. Und äh, er hat gesagt: „Aber Sie können nicht so gut deutsch sprechen.“ (164f)

Es ist im Nachhinein nicht mehr nachvollziehbar, ob Herr Meier ihre Stammdaten bereits vorliegen hat. Doch gemäß İncis Schilderung fragt er nicht nach vorhandenen Qualifikationen, nach Zeugnissen, ihrer Berufserfahrung oder ähnlichen Voraussetzungen, die für eine solche Schulung wichtig sein könnten und sieht diese anscheinend auch nicht weiter für relevant an, sondern fokussiert einzig und allein auf die Sprachkompetenz. Folgt man İncis Darstellung, vorverurteilt Herr Meier İncis Fähigkeiten mit der deutschen (Schrift-)Sprache umzugehen allein aufgrund dessen, dass er ihr eine andere natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zuschreibt. So fragt Herr Meier weder nach ihrem Schulabschluss noch nach ihren Berufserfahrungen, sondern stellt ausschließlich die Sprachkompetenz in den Mittelpunkt. İnci reagiert auf die Anfrage, ohne auf die Reduzierung ihrer Person einzugehen, und signalisiert, dass sie bereit ist, ihr Deutsch weiter zu verbessern und weiter zu lernen.

İNCI: Ja, ich habe gesagt: „Schön, okay, aber bei den Schule kann man Deutsch auch lernen und äh... Deutsch lernen und meine Beruf auffrischen. Äh, er hat gesagt „Können Sie schreiben, lesen?“ (I-Z: 165-167).

Auch auf diesen Wunsch von İnci geht Herr Meier nicht ein. Sie zeigt Motivation, Lernwillen, Mut und Interesse an einer Integration in den Arbeitsmarkt. Dennoch bleibt er dabei, ihr über die Argumentationslinie der mangelnden Sprachkompetenz diese Möglichkeit verwehren zu wollen.

İNCI: Ich habe gesagt: „Ich kann sehr gut Deutsch schreiben“, weil wirklich so. Er hat mir nicht geglaubt. Er hat gesagt: „Jetzt mache ich eine Diktat. Äh. Ich möchte gucken, wie äh sind ...äh wie...“

I: Gut Sie schreiben. Ja... (I-Z: 171-175).

So wie İnci ihr Erleben rekonstruiert, ist Herr Meier also nicht bereit ihr zu glauben. Es scheint, dass aus seiner Sicht jemand, die so aussieht und so spricht, gar nicht in der Lage sein kann, das Deutsche ausreichend zu beherrschen, und gleichzeitig ist İnci vom „Good will“ Herrn Meiers abhängig. Er vertritt die Dominanzposition der weißen Mehrheitsgesellschaft in seiner Rolle als Vertreter des Staates¹⁰. So hat İnci schon strukturell keine Möglichkeit, sich mit ihm auf Augenhöhe auseinanderzusetzen. Tatsächlich geht er noch weiter und bringt sie in die Situation, ein anscheinend willkürliches Diktat mit ihm machen zu müssen. Diktate müssen wie jede Art von Lernstands- oder Kompetenzdiagnostik von dafür geschulten Personen ausgewertet werden, um ein aussagekräftiges diagnostisches Instrument zu sein¹¹. Dennoch wählt er dieses Mittel, um İnci zu beweisen, dass das, was er nicht glaubt, auch nicht sein kann.

İNCI: Ja. Und hat er auch einfach zum Beispiel so was (zeigt einen Zettel?) eine solche Zettel genommen, hat mir eine Kugelschreiber und Zettel gegeben. Er hat gelesen und ich habe geschrieben. Ganze Zettel, ganze Zettel. Über halbe Stunde, fast eine Stunde. Und er hat geguckt und so...(zeigt wie ?). „Mmm. Mmm. Mmm. Haben Sie wirklich hier nicht Schule gemacht“ (I-Z:177-181)

İnci nimmt die Prozedur des Diktatschreibens als eine qualvoll lange wahr. Wie ein Lehrer oder ein strenges Elternteil schaut er ihr beim Schreiben über die Schulter und kommentiert dieses mit Verwunderung. İncis Schriftsprachkompetenz ist besser als er erwartet hätte. Ihr über diesen Weg den Zugang zur Weiter-

10 Dies tut er auf struktureller Ebene, ohne dass wir an dieser Stelle wissen, mit welcher natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit er sich selbst positioniert.

11 Vgl. zu Qualitätsstandards in Kompetenzfeststellungsverfahren auch Druckrey 2007 sowie Bonna/Nienkemper 2011.

qualifizierung zu versperren, scheint nicht so leicht zu sein. Im Rahmen ihrer Erzählung markiert İnci hier einen Punkt, an dem sie erneut Hoffnung schöpft und einen zweiten Versuch startet, die Schulung bewilligt zu bekommen:

İNCI: Und äh, dann ich hab, ich sag: „Ich möchte (betont!) haben! Ich möchte gern diesen also...“

I: die Weiterbildung (I-Z: 187-190).

Herr Meier geht nun einen Schritt weiter und offenbart einen weiteren, man könnte vermuten – den eigentlichen – Beweggrund, aus dem heraus er İnci die Weiterbildung nicht möglich machen möchte:

İNCI: Er hat geguckt und zu mir Gesicht... er hat zu mir gesagt, gerade zu meine Gesicht: „Wissen Sie was? Ich gebe das nicht.“ Ich hab gesagt: „Aber wieso? Warum geben Sie das nicht?“ Sagt er: „Glauben Sie, wenn ich gehe ... wenn ich fahre nach Amerika äh, kann ich in so was in Arbeitsamt oder Finanzamt oder so was Beamter arbeiten? Nicht. *Dafür Sie können auch nicht hier so was Berufe kriegen.*“ (I-Z: 192-196)

Er argumentiert also, dass İnci Weiterbildung für einen qualifizierten Beruf nicht zustünde, da sie zugewandert sei. Eine Argumentationslinie, die über das Sozialgesetzbuch (SGB) nicht abgedeckt und daher in diesem Kontext vollkommen unzulässig ist. Die Direktheit, in der hier die dahinterliegende rassistische Abwertung zum Vorschein kommt, ist ungewöhnlich. Meist geschieht dies auf subtilere Art und Weise, so wie Herr Meier auch begonnen hatte: Über scheinbar legitime Exklusionswege wie den Ausschluss über die Sprachkompetenzen oder in Deutschland nicht anerkannte Qualifikationen. Hier formuliert er sehr direkt, dass es weder darum geht, was İnci kann, noch inwiefern sie durch eine solche Qualifizierungsmaßnahme aufgrund ihrer Vorerfahrungen eine realistische Chance auf einen Berufseinstieg hätte. Es geht ihm in dieser von İnci zitierten Aussage lediglich darum, dass sie eine Migrantin und damit in seinen Augen eine „Nicht-Deutsche“ sei, und als eine solche nicht die gleichen Chancen und Rechte haben sollte wie eine Person, die er als Deutsch konstruiert, wie eine Person, die „hierher“ gehört. Diese Entscheidung fällt dabei unabhängig davon, wie lange İnci schon in Deutschland lebt und wie lange sie hier noch leben möchte. Er verwehrt ihr dieses Recht mit dem Argument, dass ihm selbst ein solches Recht an einem anderen Ort der Welt ebenfalls verwehrt werden würde. Das deutsche Rechtssystem ist eines, das viele der grundlegenden Menschenrechte verankert hat. Damit zu argumentieren, dass die Rechtslage in anderen Ländern schlechter sei, und Personen deshalb hier Rechte zu verwehren, ergibt keinen

Sinn und ist doch eine als legitim anerkannte, häufig wiederkehrende Argumentationsfigur in den Mainstreamdiskursen. Beispiele dafür sind: „In der Türkei dürfen Frauen an den Universitäten auch keine Kopftücher tragen, dann ist es legitim, es ihnen in Deutschland ebenfalls zu verbieten.“; „In ihren Herkunftsländern leben die Menschen auch zu sechst in einem Zimmer, dann ist das Leben in einem Asylbewerberheim für sie in jedem Fall eine Verbesserung.“ İnci wird hier mit einer rassistischen Einstellung konfrontiert, gegen die sie sich aufgrund ihrer abhängigen Position in diesem Moment nicht wehren kann, ohne für sie bedeutsame negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Herr Meier geht sogar noch weiter, indem er nicht nur sagt, dass sie die Weiterbildung nicht machen kann, weil er das Recht dazu woanders auch nicht hätte, sondern obendrein scheint sie aus seiner Sicht auch nicht das Geld wert zu sein, das eine solche Weiterbildung kostet:

İNCI: „Ja, tut mir Leid. Ich gebe das nicht. Das ist sehr teuer und für *unsere Land* ist, also wissen Sie zwei Jahre lang ist äh wieviel Tausend Mark, *Deutsche Mark*... .“ Ich habe gesagt "Mir egal, wie viel *Deutsche Mark*..." (I-Z: 211-213).

Er untermalt dies mit der mehrfachen Betonung von Begriffen wie „unser Land“ und „Deutsche Mark“, um auch hier nochmal aufzeigen zu können, warum İnci – als in seiner Wahrnehmung nicht zu diesem Land Gehörige und Nicht-Deutsche – dieses Geld auch nicht zur Verfügung stehen sollte. İnci reagiert zunächst hilflos und beinahe schon trotzig und wiederholt in ihrer Erwiderung die Betonung auf die „Deutsche“ Mark. „Mir egal, wie viel Deutsche Mark... .“ Sie verwehrt sich gegen die Zuschreibung, dass sie es nicht wert sei, finanziell unterstützt zu werden, und wehrt impulsiv vor allem die aufgemachte Differenz zwischen ihr als einer, die als nicht-deutsch markiert wird, auf der einen Seite und der „Deutschen Mark“, die anscheinend nur „Deutschen“ zusteht, auf der anderen Seite ab. Gleichzeitig ist sie so angegriffen zunächst nicht in der Lage, sich argumentativ gegen die gewaltvollen Reden des Mitarbeiters zu positionieren. Er geht noch weiter und teilt ihr mit, dass sie aus seiner Sicht als Verkäuferin arbeiten solle (vgl. I-Z: 218-219) und damit an einem der Plätze in dieser Gesellschaft, an dem der Einsatz von „Migrant_innen“ anscheinend legitim ist. Weitere solcher Plätze wären zum Beispiel in der Pflege- und Reinigungsbranche. Möglicherweise folgt Herr Meier mit diesen Vorschlägen in erster Linie den amtsinternen Vorgaben, die den Personen, die sich theoretisch ohne Umschulung direkt auf dem Arbeitsmarkt vermitteln lassen, nur in seltenen Fällen eine Umschulung gewähren. Wenn dies der Fall gewesen sein sollte, scheint Herr Meier ein solches Argument jedoch nicht formuliert zu haben oder İnci scheint es nicht

zu erinnern. Bei ihr bleibt die Ablehnung ihrer Person als eine „Nicht-Deutsche“ emotional im Vordergrund bestehen, die sie ohnmächtig und frustriert zurück lässt:

İnci: Durch diese Sache. Ich habe meine Lust verloren, wirklich. Ich habe vorher so... Ich habe so starke, so große Lust gehabt. Und was er hat mir gesagt. Und was er... Ich habe gesehen, was **die** denken, die Deutschen für uns. Ich habe ganze (stark betont) meine Lust verloren, als er gesagt hat. Das, also, vielleicht das ist falsch, aber leider bei mir war so (I-Z: 260-264).

İnci generalisiert ihre Erfahrung an dieser Stelle. Sie meint nun zu wissen, was „die Deutschen“ über sie und andere Personen denken, denen diese natio-ethno-kulturelle Nicht-Zugehörigkeit zugeschrieben wird, und reagiert damit direkt auf die von dem Behördenmitarbeiter angeführte Argumentationslinie, in der er ebenso generalisierend formuliert, dass „unser Land“ nicht bereit sei, so viel „Deutsche Mark“ für jemanden wie sie auszugeben (vgl. I-Z: 211-212). İnci erfährt damit eine Reduzierung ihrer Person auf eine ihr zugeschriebene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, wobei diese Reduzierung gleichzeitig mit einer Abwertung und einem Ausschluss einhergeht. Sie überträgt dies auf ihr Gesamt-lebensgefühl in Deutschland und glaubt nun wahrzunehmen, was die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft über sie sowie – und das ist wichtig – auch darüber hinaus über alle anderen denken, die anscheinend nicht zu dieser dazugehören: „Was die denken, die Deutschen, für uns.“ Die gemachte Erfahrung ist für sie ein „Schock“, ein prägendes Erlebnis, das ihre weiteren Handlungsentscheidungen bestimmt.

İnci: [...] ich hab wirklich meine Schock ist lange in meine Kopf, in meine äh, äh Seele geblieben (Z. 276-277).

Vor diesem Schlüsselerlebnis scheint ihre Wahrnehmung vom Aufgenommen-sein in Deutschland demzufolge anders gewesen zu sein. Im Alltag befindet İnci sich nicht in derart starken (formalen) Abhängigkeiten, möglicherweise wurde dadurch die Intensität der Wirkung von anderen eventuell erlebten Ausgrenzungserfahrungen abgemildert. Nach diesem Erlebnis des Abgewiesenwerdens, welches vor allem darin begründet lag, dass sie als Nicht-Deutsche festgelegt und abgewertet wurde, verliert sie den Glauben daran, dass es für sie sinnvoll sein könnte, sich weiter um eine berufliche Qualifizierungsmaßnahme zu bemühen.

Obwohl dieses Ereignis nun schon mehrere Jahre zurückliegt, erzählt İnci den Vorfall noch immer sehr emotional. Sie hebt ihre Stimme, atmet schwer, und es ist während des Interviews zu spüren, dass dieser Vorfall sie nachhaltig erschüttert und betroffen hat. Während sie erzählt, bezieht sie mich als ihre Interviewerin in das Geschehen mit ein und macht mich zur Zeugin eines Vorfalls, der sie zunächst ohnmächtig zurücklässt und den sie als unrechtmäßigen Übergriff auf ihre Person wahrnimmt. Eine Weiterbildungsteilnahme kommt für sie zunächst nicht mehr in Frage. *Sie hat ihre ganze Lust verloren*. Sie bleibt daher zunächst noch ein paar Jahre zu Hause und meldet sich dann irgendwann für die Teilnahme an einem Integrationskurs an. Für diesen besteht für sie ein gesetzlich verbrieftes Recht der Teilnahme, so dass sie nicht von der Willkür ihres Sachbearbeiters im Amt abhängig ist, wenn es darum geht, ob sie daran teilnehmen darf oder nicht. Zudem hat sie als Arbeitslose keinen finanziellen Eigenanteil an dem Kurs. *Das Recht auf eine kostenlose Kursteilnahme* hat es möglich gemacht, die zuvor gemachte Zurückweisung, die bei İnci zu Resignation und einem kompletten Rückzug geführt hat, zu einem Teil zu kompensieren, so dass sie doch wieder den Mut aufbringt, sich in eine formale Weiterbildungssituation zu begeben.

Die erst 28 Jahre alte Zara geht konfrontativer mit dem um, was sie in der Institution Jobcenter an Diskriminierung erlebt. Auch sie berichtet im Interview von einer Erfahrung, die sie sehr irritiert zurücklässt. Bei dem Versuch eine relativ kurze, kostengünstige Fortbildung zur medizinischen Fußpflegerin vom Jobcenter bezahlt zu bekommen, wird ihr eine viel länger dauernde, kostenintensivere Ausbildung zur Kosmetikerin angeboten, obwohl sie dieser Beruf gar nicht interessiert. Sie bezieht Arbeitslosengeld II (ALG II) und kann sich die Kosten für die Fortbildung alleine nicht leisten. Als sie darauf besteht, sich in einem Bereich zu qualifizieren, der ihr liegt und Freude machen würde, wird sie von der zuständigen Sachbearbeitung zurückgewiesen.

ZARA: Ich war damals noch im Erziehungsurlaub und habe ich noch vom Arbeitsamt Geld gekriegt, Hartz IV. Also mein Mann bekommt nicht so viel, deswegen habe ich so: „Ja, ich hab aber kein Geld. Ich möchte mir eine Ausbildung machen, ich kann es nicht bezahlen.“ – „Ja, ihr Mann arbeitet!“ – „Ja, ich bekomme auch Hartz IV, weil er nicht so viel bekommt!“, –, „Uns ist doch egal.“ (Z-Z: 321-326)

Unklar bleibt, wer mit „uns“ gemeint ist, wem es also egal ist, ob Zara sich die Teilnahme an einer Weiterbildung leisten kann. Diffus bleibt dieses „uns“ im Raum und bewirkt vor allem, dass klar gemacht wird, dass Zara nicht zu diesem „uns“ gehört. Auch sind ihre persönlichen Gründe, aus denen heraus sie eine bestimmte Weiterbildung machen möchte, anscheinend nicht wichtig, sondern

vielmehr scheint es schlicht „egal“, da ihr Mann anscheinend gerade so viel verdient, dass sie zwar zusätzliche Unterstützung für die alltägliche Lebensführung erhält, aber keine weiteren Gelder für Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt bekommt. Anders als İnci lässt Zara sich an dieser Stelle davon nicht abschrecken. Dadurch, dass ihre in der gleichen Stadt lebenden Großeltern sie finanziell unterstützen können, hat sie die Möglichkeit, bei diesen Schulden zu machen, um sich die Ausbildung zur Fußpflegerin leisten zu können. An dieser Stelle wird das gleichzeitige Wirken von verschiedenen Benachteiligungskategorien wieder sehr deutlich. Hätte Zara nicht eine Möglichkeit gehabt, über ihr soziales Kapital, welches sie zumindest in kleinem Rahmen auch ökonomisch unterstützen kann, die Zurückweisung durch die Behördenmitarbeiter_in zu umgehen, wäre sie vielleicht ähnlich wie İnci, die über diese Möglichkeit nicht verfügt, in einem handlungsunfähigen Zustand verharret.

Zara baut durch ihre negativen Erfahrungen die Institution Jobcenter als eine Art Feindbild auf. Sie vermutet, dass die Mitarbeiter_innen des Jobcenters sie gezielt aus dem Erhalt des ALG II entlassen und stattdessen mit Wohngeld versorgt haben, um sie nicht finanziell unterstützen zu müssen, falls sie sich als Fußpflegerin selbstständig macht.

ZARA: Aber mein Mann arbeitet und als ich gefragt habe, ob die mir diesen Ausbildung bezahlen, haben sie abgesagt. Und haben mich von Hartz IV schnell rausgeschickt. Jetzt bekommen wir Wohngeld. Weißt du, dass ich kein Anspruch habe, dass ich mich selbstständig mache, und von Staat Geld bekomme. Das habe ich zuerst nicht geschnallt. Warum haben sie das gemacht? Jetzt weiß ich als ich dann weitergemacht habe, das ist so... ja (Z-Z: 364-369).

In Zaras Darstellung handeln die Sachbearbeiter_innen, mit denen sie zu tun hat, bewusst gegen ihr Interesse und mit dem Ziel, Zara die Unterstützung, die ihr zustehen und die ihr wirklich weiterhelfen würde, zu entziehen. Unabhängig davon, was die tatsächlichen Motive der Sachbearbeitungen waren, wenn diese befragt worden wären, macht die Erzählung Zaras ihre sehr misstrauische und abwehrende Haltung gegenüber dem Jobcenter deutlich. Wie auch bei İnci ist ihr Kontakt zu den Mitarbeiter_innen des Jobcenters von anfänglicher Hoffnung und anschließender Enttäuschung und Ernüchterung geprägt. Motiviert und mit bestimmten Weiterqualifizierungsideen und -plänen gehen beide in die Institution hinein und verlassen sie im Anschluss an die Gespräche mit den jeweiligen Sachbearbeitungen verärgert, enttäuscht und frustriert. Die Institution Jobcenter kann folglich eine entscheidende Barriere für eine Weiterbildungsteilnahme von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund darstellen.

Dies könnte an – wodurch auch immer begründeter – mangelnder Vorinformiertheit seitens meiner Interviewpartnerinnen liegen, die mit Wünschen an das Amt herantreten, die durch dieses nicht zu erfüllen sind. Es könnte aber auch an der herabsetzenden und als unwürdig wahrgenommenen Art und Weise liegen, in der ihnen die Ablehnung einer Unterstützung vermittelt wird. Nicht zuletzt ist eine Erklärung auch im System der Bewilligungen von Weiterbildungskursen als solches zu finden, da diese in fast allen Fällen neben den gesetzlichen Vorgaben und den amtsinternen Regelungen zusätzlich von der subjektiven Einschätzung der Sachbearbeitung abhängig sind. Somit kommt es in der individuellen Interaktion stets zu einem hierarchischen Machtgefälle, welches vor allem Personen, die sich im deutschen Rechtssystem nicht auskennen oder auch finanziell nicht die Möglichkeit haben, ihre Recht mit Hilfe eines Anwalts einzuklagen, schnell hilflos zurücklässt.

Wie später noch gezeigt werden kann, ist das Jobcenter und ebenso die Bundesagentur für Arbeit gleichzeitig eines der wichtigsten Institutionen, über die Personen in Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt und relevante Informationen zu Weiterbildungsmöglichkeiten weitergegeben werden. Es scheint also in Bezug auf eine Weiterbildungsteilnahme von hoher Wichtigkeit zu sein, behördliche Strukturen insofern zu verändern, dass Personen die Möglichkeit haben, sich besser vor Willkür und Diskriminierung zu schützen, um das Potenzial, das gleichzeitig in so einer – gerade die benachteiligten Gruppen erreichenden – Institution wie dem Jobcenter liegt, besser ausschöpfen zu können.

Bei Tamy, die lange als Asylbewerberin ohne gesicherte Aufenthaltserlaubnis gelebt hat, sind die Diskriminierungs- und Nichtzugehörigkeits-Erfahrungen ebenfalls tief verwurzelt. Sie hat, wie oben bereits erwähnt, die Erfahrung gemacht, dass einige von ihr angesprochene Weiße Deutsche noch nicht einmal bereit waren, mit ihr zu reden. Als besonders negativ stellt sie dabei ihre Erfahrung in den neuen Bundesländern dar. Sie hat dort viele Jahre gelebt und scheint in der Begegnung mit den dort lebenden Menschen mehrere Erfahrungen gemacht zu haben, die ihr das Gefühl gaben, chancen- und wertlos zu sein. Dies führt dazu, dass sie sich gegen eine Weiterbildungsteilnahme sperrt und weder die Notwendigkeit noch den Vorteil einer solchen sieht. Erst nach ihrem Umzug in eine mittelgroße Stadt in Westdeutschland und vor allem nach ihrem Einzug in eine politisch links orientierte Kommune geht es ihr besser. Sie verändert ihr Menschenbild und wird offener dafür, sich um ihre eigene Weiterbildung, zunächst in Form von Deutschkursen, zu kümmern (vgl. T-Z: 178-188).

Da ihre Lebensumstände in den neuen Bundesländern durch das Leben in einer Asylunterkunft geprägt waren, könnten die Begegnungen mit Menschen der Mehrheitsgesellschaft schon aufgrund der besonderen Situation, in der sie

sich selbst befand, eher unangenehm gewesen sein. So führt sie bei der Frage danach, warum für sie in der Zeit in der Zeit eine Weiterbildungsteilnahme nicht in Frage kam, aus:

TAMY: You know why? I don't want to go to the German Course before. Because when I was in Heim – no freedom.

I: No freedom?

TAMY: Nein. Because everyday you become crazy. Everyday they disturb. You come crazy. But now, for one year now, I really want to go to school (T-Z:217-223).

Die Zeit in der Asylunterkunft hat sie als beklemmend und unfrei erlebt. Es gab viele Störfaktoren, wobei sie diese im Interview nicht näher spezifiziert. Gleichzeitig sind diese Unterkünfte für nächtliche Polizeieinsätze, unangekündigte nächtliche Eilabschiebungen, einen häufigen Wechsel der Bewohner_innen und das Zusammentreffen vieler Personen mit traumatischen Erlebnissen auf engstem Raum bekannt¹², so dass auch ohne eine nähere Beschreibung durch Tamy aus meiner Sicht eine grobe Vorstellung von dem möglich ist, was sie meint, wenn sie sagt: „*Everyday they disturb. You come crazy.*“ Seit einem Jahr nun möchte sie zur Schule gehen. Dies entspricht genau der Zeit, die sie in der Kommune lebt. Hier findet sie eine Lebenswelt, in der sie sich sicherer, aufgehoben und zugehörig (!) fühlt. Hier findet sie auch die Kraft, sich wieder um andere Belange als nur um ihre Grundbedürfnisse zu kümmern und sich mit Weiterbildungsfragen zu beschäftigen.

Auch bei Tamy zeigt sich also, dass Fragen der Anerkennung und der Zugehörigkeit ihrer Person eine besondere Rolle bei ihrer Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme spielen. Die bei ihr über lange Zeit gemachte Erfahrung – als Asylbewerberin und später als illegalisierte Person – dauerhaft als ein Mensch zweiter Klasse in dieser Gesellschaft zu gelten, wirkt auch dann noch nach, nachdem sie in der Kommune einen Platz gefunden hat, an dem sie sich aufgehoben fühlt. So wiederholt sie mehrfach während des ganzen Interviews die Phrase von „You don't have a chance here.“ Dies bleibt trotz ihrer aktuell verbesserten Lebenssituation ihr Grundgefühl. Vor allem zu Beginn des Interviews wirkt sie sehr zornig und erst im Laufe des Gesprächs beruhigt sie

12 Weiterführende Informationen dazu finden sich auf den Webseiten von Pro Asyl (www.proasyl.de), den Seiten der verschiedenen Flüchtlingsräte (bspw. In Hamburg: <http://www.fluechtlingsrat-hamburg.de/>) und der vieler weiterer Organisationen, die geflüchtete Menschen unterstützen.

sich ein wenig. Es ist daher wahrscheinlich, dass sie über den eventuell zu beginnenden Alphabetisierungskurs hinaus auch zukünftig nicht an Weiterbildung teilnehmen wird.

Die als Verkäuferin in einer kleinen Bäckereifiliale tätige Leyla hingegen berichtet, sie hätte bisher noch keinerlei Diskriminierungserfahrungen gemacht, und unterscheidet bezogen auf Weiterbildungsteilnahme zudem nicht in deutsche und nicht-deutsche Teilnehmende.

LEYLA: Nein, für mich die Menschen ist gleich. [...] Der Himmel ist in eins für alle.

I: Ok. Du, hast du keine Diskriminierungserfahrungen gemacht für dich?

LEYLA: Nein (L-Z: 752-760).

So spielt es für sie bezüglich ihrer Weiterbildungsteilnahme auch keine Rolle, ob und welchen Migrationshintergrund sie selber hat. Gleichzeitig macht sie eine Unterscheidung zwischen „Deutschen“ und „Ausländerinnen“ und betont, dass die „Ausländerinnen“ viel freundlicher seien als die „Deutschen“ und daher so häufig als Verkäuferin eingesetzt würden. Mit der sogar doppelt betonten Bemerkung „Weil alle wissen.“, setzt sie dies zudem als eine Art Allgemeinwissen voraus.

LEYLA: Und viele Ausländer jetzt sind Verkäuferin, weißt du, weil sie sind netter als die Deutschen. Nein. Ehrlich sagen. Sie sind normal. **Weil alle wissen.** Alle wissen. Wieso es gibt viele ausländische Leute von die Verkäuferin, weil sie haben besser Kontakt mit den anderen Leuten (L-Z: 1311 – 1314).

Auch sie unterscheidet hier also zwei stereotype Gruppen, wenn diese Unterscheidung bei ihr auch nicht so dominant im Vordergrund zu sein scheint wie bei den anderen Interviewpartnerinnen. Dass Leyla davon ausgeht, dass die Gruppe der zur Dominanzgesellschaft gehörenden Deutschen weniger freundlich und damit weniger geeignet sei für den Beruf der Verkäuferin, lässt mindestens zwei Vermutungen zu: Einerseits könnte sie sich auf das Stereotyp beziehen, dass Menschen aus dem europäischen Norden generell zurückhaltender und verschlossener gegenüber Unbekannten seien und damit anders als Personen aus dem globalen Süden. Diese Mentalitätszuschreibung wirkt sich ja in einem Beruf, der hauptsächlich vom Kontakt mit unbekannten Personen bestimmt ist, in einem besonderen Maße aus. Andererseits kann es auch sein, dass Leyla neben dem Beruf der Verkäuferin auf dem Arbeitsmarkt für sich gar keine realistische Beschäftigungschance sieht und ihn deshalb mit dieser Form von Zuschreibung (unbewusst) aufwertet. So erscheint der Beruf als etwas Erstrebenswertes, für

das sie in einem besonderen Maße durch ihre Herkunft qualifiziert ist. Wie oben bereits erwähnt, ist Leyla durchaus sehr bereit an Weiterbildung teilzunehmen und tut dies auch verschiedentlich in einem informellen weniger in einem institutionellen Rahmen. Sie fühlt sich als Teil der Gesellschaft, auch wenn sie sich nicht als Deutsche wahrnimmt. Gleichzeitig hat sie bisher keine oder nur wenig Diskriminierungserfahrungen gemacht, die sie bewusst in einen Zusammenhang mit ihren Bildungsentscheidungen setzen würde. Sie ist damit ein Beispiel dafür, wie umgekehrt ein positives Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft auch zu einem bewussten Weiterbildungsprozess führen kann.

Im folgenden letzten Abschnitt, der sich mit der Relevanz von Zugehörigkeitsbedingungen und -wahrnehmungen der befragten Frauen für ihre Weiterbildungsteilnahme auseinandersetzt, soll noch ein weiterer Aspekt beleuchtet werden, der vor allem kurz nach der Einwanderung nach Deutschland eine besondere Rolle spielt. Dieser Aspekt bezieht sich auf Heimweh und Einsamkeit, welche von den oft als sehr junge Menschen eingewanderten Frauen erlebt wird. Er wirkt dabei abhängig von der Intensität des Erlebens auf die anfänglichen Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Frauen ein.

„Am Anfang war das für mich wie ein Gefängnis.“ – Heimweh und Einsamkeit als hemmender Einflussfaktor für den Wunsch nach Weiterbildung

Veronika Fischer stellt in ihren Ausführungen zu Erwachsenenbildung im Migrationskontext fest:

„Migrationserfahrungen werden je nach individuellen Ressourcen und Resilienz (Bildungsvoraussetzungen, materieller Situation, Sozialstatus, soziale Netzwerke, etc.) unterschiedlich verarbeitet und münden nicht unbedingt in psychosoziale Belastungssituationen“ (Fischer 2012:4).

Da diese Belastungssituation jedoch in den Erzählungen einiger der befragten Frauen als sehr zentral hervorgehoben wurde, soll hier nochmal genauer darauf eingegangen werden. Für diejenigen Interviewpartnerinnen, die selbst nach Deutschland migriert sind und dabei anfangs weder die deutsche noch die englische Sprache beherrschen, ist die plötzliche eigene Sprachlosigkeit im Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft nachvollziehbarerweise eine sehr irritierende Erfahrung. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie die hauptsächliche Kommunikationssprache ihres jeweiligen Wohn- und Arbeitsortes zumindest auf einem basalen Niveau beherrschen, fühlen sie sich oft isoliert und in ihren Handlungsmöglich-

keiten eingeschränkt. Han beschreibt in seinem Handbuch zur Soziologie der Migration:

„Mit dem Verlassen der Sprachgemeinschaft geben die Migranten nicht nur ihre bisherige kommunikative Sicherheit auf, die sie durch die sprachliche Sozialisation erworben haben, sondern sie verlieren zudem ihre unmittelbare Teilhabe an der historisch gewachsenen und sich weiter dynamisch entwickelnden Wissens- und Erfahrungsgemeinschaft, an der sie bisher Anteil hatten.“ (Han 2010:209)

Der Verlust an Teilhabe und die dadurch entstehende Isolierung der betroffenen Personen kann wiederum zu einer starken Sehnsucht nach den alten sozialen Rahmenbedingungen, zu großem Heimweh führen (vgl. Han 2010). So hat İnci in den ersten zwei Jahren ihres Aufenthalts in Deutschland vor allem den Wunsch, wieder in ihre Heimat zurückzukehren. Sie fühlt sich – noch – nicht zugehörig und aufgenommen in dem Land, in das sie eingewandert ist, und ist dadurch, dass sie die Sprache nur unzureichend beherrscht, in der Möglichkeit Kontakt zu ihrer Umwelt aufzunehmen, sehr eingeschränkt. Vor allem hat sie große Angst davor, aufgrund ihrer defizitären Sprachbeherrschung für weniger wert und dumm gehalten zu werden:

İNCI: Äh ich habe meine ganze Freundinnen in zurück da gelassen und ich war hier ganz fremd, ganz allein. Ich habe Angst gehabt vor auf die Straße gehen. Ich sag: „Oh Gott, wenn jemand was mich fragt und wie kann.“ Und das war für mich. Ich schäm mich, wenn jemand, was mich fragt und keine Antwort. Und wie, wie so dumme Leute so gucken und das, ich wollte das nicht haben. Ich wollte das nicht haben, wenn jemand was mich fragt, was zu sagen. Oh Gott! (I-Z: 1027-1032)

Während ihr Gefühl zu Beginn in Deutschland also vor allem von Einsamkeit und Ängsten geprägt war, so dass sie in ihrer Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt scheint, beschreibt sie gleichzeitig, wie sehr sie im gesellschaftlichen Leben integriert war, als sie noch in der Türkei lebte.

İNCI: Ich war in der Türkei sehr aktiv. So Kino oder Konzerte, oder [...] (I-Z: 1035).

Sie definiert dabei ihre Aktivität über die Teilhabe an kulturellen Angeboten. Kino und Konzerte zu besuchen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, war für sie in der Türkei selbstverständlich. In Deutschland angekommen führt ihre anfängliche Isolation dazu, dass sie psychisch und physisch krank wird.

İNCI: Also äh deine Seele ist so aktiv, du willst alles machen, aber du kannst ja nicht. Das tut weh. Wirklich. Das tut weh. Ich muss immer zu Hause, ich bin schwanger. Mein Mann vorher Zeit ist zehn Jahre er arbeitet nachts. Vorher am Tag, hat er gearbeitet. Ich bin ganze Zeit zu Hause, ich kenne keine, jemanden und äh. Und ich möchte nicht erinnern, diesen Situation wirklich. Das hat mir so wehgetan. Ich habe gedacht, ich werde verrückt. Ich bin krank geworden. So blass und und. Oh. Das war so schlecht wirklich. Ich vermisse meine Familie, ich vermisse meine Freundinnen, ich vermisse mein Land. Das war so schwer für mich. Also bei jede ist vielleicht nicht so stark. Aber das kann ich wirklich sagen, das war für mich sehr stark (I-Z: 1046-1054). [...] Das tut weh. Das tut wie Gefängnis (I-Z: 1070).

Diese Isolation entsteht unter anderem dadurch, dass sie mit ihrem Mann in eine Stadt zieht, in der sie beide außer ihrem allein lebenden Schwager kaum jemanden kennen. Weder sie noch ihr Mann scheinen zudem einen Zugang zu institutionellen Hilfsangeboten zu haben oder zu kennen, wo İnci neben dem Erwerb der deutschen Sprache die Möglichkeit gehabt hätte, therapeutische Hilfe oder Beratung in Anspruch zu nehmen. Auch Leyla weiß nach ihrer Flucht nach Deutschland zunächst nicht, welche Handlungsmöglichkeiten sie hat. Die Last der Umstellung und des Verlusts nimmt ihr viel Energie.

LEYLA: Weil weil du, wenn du kommst hier, *du weißt nicht, was du musst machen*.

I: Ja.

LEYLA: Was du darfst machen. Du hast Kinder. Du hast alle Familie verloren. Und (atmet schwer) du hast keine Weg, weißt du? Und das ist anstrengend (L-Z: 186-192).

İnci ist mit diesen Fragen von Heimweh und Isolation so beschäftigt, dass Fragen von Weiterbildung zunächst keine Rolle spielen. Nachdem sie zwölf Jahre in einer mittelgroßen Stadt im Süden Deutschlands wohnt und sich nur um die Kinder kümmert, zieht die Familie zurück nach Norddeutschland, wo auch Geschwister und damit verlässliche soziale Kontakte İncis leben.

İNCI: Ja, wir sind da äh umgezogen. Äh. Ungefähr zwölf Jahre wir sind in H. gewohnt. Dann wieder hierher zurückgekommen. Weil ich möchte mit meine Familie im Kontakt. Ich war ganz allein da (I-Z:72-74).

Obwohl sie zwölf Jahre in H. lebt, scheint sie in dieser langen Zeit kein soziales Netz aufgebaut zu haben, das ihr das Gefühl des „Alleinseins“ nehmen könnte. Zwar bezieht sie die Aussage: „*Ich war ganz allein da.*“ vermutlich auf den Umstand, dass sie keine Familienangehörigen hat, die in der Nähe wohnen, doch

ist es zumindest merkwürdig, dass sich innerhalb der langen Aufenthaltsdauer in H. keine familienähnlichen Netzwerke und Freundschaften entwickelt haben, die die originären Familienstrukturen hätten ersetzen können. İnci löst diese Familiensehnsucht mit einem Umzug in die Stadt, in der auch ihre Geschwister wohnen. Kurz nach ihrem Umzug nach Norddeutschland und dem Eintritt des Sohnes in den Kindergarten ist sie dann auch wieder soweit psychisch stabilisiert, dass sie sich auf den Weg macht, um sich nach einer Qualifizierungsmaßnahme im Jobcenter zu erkundigen.

Es bleibt die Frage offen, was Personen tun können, die keine Familienstrukturen in Deutschland haben und denen es nicht gelingt, sich ein Ersatznetzwerk aufzubauen. Inwiefern ist es diesen möglich, sich in Deutschland aufgehoben und heimisch zu fühlen? Was bedeutet das für ihre Handlungsoptionen in Bezug auf Weiterbildungsmaßnahmen? Können sie sich überhaupt soweit psychisch stabilisieren, dass sie die notwendige Energie für institutionelle Lernprozesse aufbringen und diesen eine Priorität einräumen können und wollen? Eine Beantwortung dieser Fragen kann vermutlich nur individuell in jedem Einzelfall erfolgen. Generell sollte die Wichtigkeit von Unterstützungsangeboten unmittelbar nach der Einwanderung nach Deutschland mehr in den Fokus gerückt werden. Die physische und psychische Stabilität von Personen ist letztlich in jedem Fall eine Grundvoraussetzung dafür, dass diese ein Interesse daran entwickeln (können), an Gesellschaft und eben auch an Weiterbildung teilzuhaben und sich soweit handlungsfähig fühlen, dass sie dieses Interesse auch umsetzen.

Zusammenfassung

Die aus dem bisher Dargestellten abzuleitende These lautet zusammengefasst, dass die Weiterbildungsteilnahme insoweit in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zur Gesellschaft steht, dass Personen, die sich als zugehörig wahrnehmen und als zugehörig angesprochen werden, es eher als subjektiv bedeutsam ansehen, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen als Menschen, die sich als nicht-zugehörig wahrnehmen.

Nachteilig für ein Zugehörigkeitserleben wirken dabei vor allem drei Punkte.

- Das Erleben, über Dialoge und Diskurse aus dem „Wir“ der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen zu werden.
- Das Erfahren von Diskriminierungen auf struktureller, institutioneller und vor allem interaktionaler Ebene.
- Das Fehlen von engen sozialen Bindungen, die Halt und Sicherheit geben.

Alle im Folgenden darzustellenden Begründungen intervenieren mit dieser zentralen Kategorie der Zugehörigkeit. Sie verstärken ihre Bedeutsamkeit oder schaffen es, sie in den Hintergrund zu drängen, wenn sie über andere Wege Anerkennung und Teilhabe ermöglichen.

DER WERT STAATSBÜRGERLICHEN HANDLUNGSKAPITALS IM KONNEX ZU WEITERBILDUNGSTEILNAHME

Die Zuschreibung und Wahrnehmung von Anerkennung und Zugehörigkeit, so wie sie eben beschrieben worden sind, lassen sich sowohl mit dem Anerkennungstheoretiker Honneth und dem sich mit Fragen um Staatsbürgerschaft auseinandersetzenden Soziologen T. H. Marshall als auch auf Grundlage des Interviewmaterials in einen engen Zusammenhang mit der Verfügbarkeit von staatsbürgerlichen Rechten stellen. Wie bereits ausführlich dargestellt wurde¹³, fasst der Anerkennungstheoretiker Axel Honneth die „Rechte“ einer Person, neben Liebe und Solidarität, als eine der Voraussetzungen dafür, sich in einem Staat aufgehoben und sicher fühlen zu können (vgl. Honneth 1994:51). In der englischsprachigen Diskussion wird im Zusammenhang mit der Frage nach der Verfügbarkeit von Rechten und Staatsangehörigkeit bereits seit vielen Jahren der Begriff des *Citizenship* diskutiert. Der Begriff des *Citizenship* enthält dabei, anders als der eher passive deutsche Begriff der Staatsangehörigkeit, gleichzeitig die Vorstellung eines aktiven Mitglieds der Gesellschaft, das sich mit seinen_ihren Rechten und Möglichkeiten in den gesellschaftlichen Gesamtprozess mit einbringt. Der Soziologe T.H. Marshall, dessen Aufsätze die Diskussion um *Citizenship* bis heute beeinflussen, beschrieb 1947 drei Elemente, die er für den Staatsbürger_innenstatus als konstitutiv erachtet. Diese bezeichnet er als das bürgerliche, das politische und das soziale Element.

„Das *bürgerliche Element* besteht aus jenen Rechten, die notwendig sind, die individuelle Freiheit zu sichern: Freiheit der Person, Redefreiheit, Gedanken- und Glaubensfreiheit, Freiheit des Eigentums, die Freiheit, gültige Verträge abzuschließen, und das Recht auf ein Gerichtsverfahren. [...] Mit dem *politischen Element* bezeichne ich das Recht auf die Teilnahme am Gebrauch politischer Macht, entweder als Mitglied einer mit politischer Autorität ausgestatteten Körperschaft, oder als Wähler der Mitglieder einer derartigen

13 Vgl. das Kapitel zu Zugehörigkeit und staatsbürgerlicher Handlungsspielraum als Voraussetzung für Kapitalakkumulation.

Körperschaft. [...] Mit dem *sozialen Element* bezeichne ich eine ganze Reihe von Rechten, vom Recht auf ein Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit, über das Recht an einem vollen Anteil am gesellschaftlichen Erbe, bis zum Recht auf ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend der gesellschaftlich vorherrschenden Standards“ (Marshall/Bottomore 1996:40, Hervorh. d. Verf.).

Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, erleben bezogen auf alle drei Elemente eine Einschränkung, wobei vor allem ihre politischen und sozialen Rechte deutlich eingeschränkt sind. Illegalisierte Personen verfügen zudem noch nicht einmal über einen Teil der bürgerlichen Rechte. Die konsolidierte Fassung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft vom 24. Dezember 2002 hält im Artikel 12 fest: „Unbeschadet besonderer Bestimmungen dieses Vertrags ist in seinem Anwendungsbereich jede Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit verboten“ (Europäische Gemeinschaft 2002:11). Gleichzeitig wirkt dieses Diskriminierungsverbot jedoch auf der Grundlage der Richtlinie des Rates zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes vom Juni 2000, wodurch Drittstaatenangehörige explizit von diesem Diskriminierungsverbot ausgeschlossen sind:

„Daher sollte jede unmittelbare oder mittelbare Diskriminierung aus Gründen der Rasse oder der ethnischen Herkunft in den von der Richtlinie abgedeckten Bereichen gemeinschaftsweit untersagt werden. Dieses Diskriminierungsverbot sollte auch hinsichtlich Drittstaatenangehörigen angewandt werden, betrifft jedoch keine Ungleichbehandlungen aufgrund der Staatsangehörigkeit und läßt die Vorschriften über die Einreise und den Aufenthalt von Drittstaatenangehörigen und ihren Zugang zu Beschäftigung und Beruf unberührt“ (Europäische Gemeinschaft 2000:2).

Die Verfügbarkeit staatsbürgerlicher Rechte steht für Personen, die sich innerhalb des Nationalstaats Deutschland aufhalten, also in einem direkten Konnex zur Struktur der Weltgesellschaft. Ulrike Hormel zeigt in ihrem Beitrag zur Diskriminierung auf der Grundlage von Staatsbürgerschaft, Nationalstaatlichkeit und Ethnizitätskonstruktionen (Hormel 2007:195-235) sehr deutlich auf, wie es möglich sein kann, die „Betrachtung gesellschaftlicher Ungleichheiten und Diskriminierungen an die Analyse weltgesellschaftlicher Strukturen sozialer Ungleichheiten rückzubinden“ (ebd.:196). Sie rekonstruiert die Bildung der Nationalstaaten als einen historischen Prozess, der durch eine „begleitende Mythenbildung, in der eine gemeinsame Sprache, Kultur, Tradition und Abstammung postuliert wird und für die eine legitimatorische Ausrichtung auf eine gemeinsame Vergangenheit charakteristisch ist“ (ebd.:206). Durch diese Ausrichtung werden gleichzeitig solche Personen als Minderheiten und nicht zur Nation be-

ziehungsweise zum Staat dazugehörig konstruiert, die von der damit gesetzten Norm abweichen.

Eine der Voraussetzungen für den Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft ist so auch für einen Teil der Antragsteller_innen die Teilnahme an einem sogenannten Integrationskurs, der den konstruierten „Abweichungsgrad“ der noch nicht deutschen Staatsangehörigen zumindest teilweise abmildern soll, indem sie sprachlich und bezogen auf das „geteilte“ kulturelle und politische Wissen auf den Stand gebracht werden sollen, auf dem idealerweise auch die Mehrheitsdeutschen sein sollten. Die Teilnahme an dem Kurs ist verknüpft mit den Auflagen, im Rahmen eines Sprachtests im schriftlichen Teil zumindest ein A2-Niveau¹⁴ und im mündlichen Teil das B1-Niveau zu erreichen sowie den Test zu dem 45stündigen Orientierungskurs zu bestehen, in dem Fragen zum gesellschaftlichen, geschichtlichen und politischen Leben in Deutschland gestellt werden. Einen Großteil der in diesem Test gestellten Fragen werden vermutlich auch diejenigen, die den Vorteil hatten, in die deutsche Staatsangehörigkeit einfach hineingeboren worden zu sein, nicht beantworten können. Dennoch stellt deshalb niemand die Legitimität ihrer Staatsangehörigkeit in Frage. Diejenigen, die die deutsche Staatsangehörigkeit als Erwachsene erwerben, müssen hingegen Fragen folgender Art beantworten, um legitime Staatsbürger_innen sein zu dürfen¹⁵:

Welches Amt gehört in Deutschland zur Gemeindeverwaltung?

- Pfarramt
- Ordnungsamt
- Finanzamt
- Auswärtiges Amt

Die Wirtschaftsform in Deutschland nennt man ...

- freie Zentralwirtschaft.
- soziale Marktwirtschaft.
- gelenkte Zentralwirtschaft.
- Planwirtschaft.

14 A2 und B1 entsprechen der 2. bzw. 3. Kompetenzstufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (Ger, S. 23) vgl. <http://www.euro-paeischer-referenzrahmen.de> vom 22.04.2014.

15 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Gesamtfragenkatalog ‚Leben in Deutschland‘ Aufgabe 56,50, 66 und 295, 2013.

Wer schrieb den Text zur deutschen Nationalhymne?

- Friedrich von Schiller
- Clemens Brentano
- Johann Wolfgang von Goethe
- Heinrich Hoffmann von Fallersleben

Und unter dem Stichwort Religiöse Vielfalt wird gefragt:

Welche Religion hat die europäische und deutsche Kultur geprägt?¹⁶

- der Hinduismus
- das Christentum
- der Buddhismus
- der Islam

Dieser Test mit seinen speziellen Fragen kann als Beispiel dafür dienen, um aufzuzeigen, wie nationalistische Diskurse über gesellschaftliche Praxen in das Leben von Einzelnen wirken und Aus- beziehungsweise Einschlüsse produzieren. Ulrike Hormel präzisiert dies mit dem Hinweis:

„Damit sind Nationalismen nicht lediglich als Semantiken wirksam, sondern strukturell in der Regulierung des Zugangs zur Staatsbürgerschaft im Modus nationaler Zugehörigkeit verankert und stellen in der Folge eine für den legalen Zugang zu Recht, Ökonomie, Bildung, Gesundheitsversorgung hoch bedeutsame Vergesellschaftungsform dar“ (HORMEL 2007:208).

Nicht nur die vom Aufenthaltsstatus abhängige Regulierung des Zugangs zu formaler Bildung stellt für die im Rahmen dieses Projekts befragten Frauen ein Hindernis auf dem Weg zur Weiterbildungsteilnahme dar. Diejenigen, die nicht von Anfang an über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, erleben außerdem Ausschlüsse hinsichtlich der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, ihr Wahlrecht sowie im Rahmen der sozialen Rechte, wenn es um wohlfahrtstaatliche Fragen geht, wie das Recht auf einen Platz in einer Kindertagesstätte, Leistungen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) u.ä.

16 Mit der nur einen möglichen richtigen Antwort: b das Christentum und der gleichzeitigen Ausblendung dessen, dass auch der Islam die europäische Kultur maßgeblich in vielen Ländern mitgeprägt hat und immer noch prägt.

Das Erleben von Ausgrenzungen dieser Art kann bei den Personen, die durch diese Sondergesetzgebung exkludiert und anders als der Rest der Gesellschaft behandelt werden, zu der Wahrnehmung führen, kein legitimer Teil der Gesellschaft zu sein, in der sie leben. So formuliert Milagros:

I: Aber fühlst du dich als Teil dieser Gesellschaft?

MILAGROS: Nicht so ganz, nein.

I: Weil?

MILAGROS: Weil ich so eine ... eine andere Realität lebe. So. Ich war jetzt bei dieser Veranstaltung in Berlin und da haben wir über die Wahl und ehm politischen Sachen. *Nun ich ich so ich darf ja gar nichts machen.* (lacht) Das ist. Und manchmal ich merke, wenn ich woanders bin, da fühle ich mich, dass ich in der Realität bin. Und hier ist es so wie eine. [...] Eh. Und hier habe ich das Gefühl, ... ich ... ich bin so in ein Stand-by Zwischen-, Zwischen- eh stopp.... Wie beim Fliegen. ...Ja ich fühle mich nicht in der Gesellschaft (M-Z: 814-834).

Milagros fühlt sich bezogen auf Themen wie politische Wahlen und politische Fragen handlungseingeschränkt. Sie verfügt weder über das aktive noch das passive deutsche Wahlrecht und hat mit ihrer speziellen, an das Studium gebundenen Aufenthaltsgenehmigung keine politischen Mitbestimmungsrechte. Sie fühlt sich daher „nicht in der Gesellschaft“ und hat das Gefühl, nicht angekommen und stattdessen in einem „Zwischenstopp“ zu sein. Sie berichtet zwar an anderer Stelle, dass sie sich durchaus politisch im Rahmen von interkultureller Bildungsarbeit, der gesellschaftlichen Sichtbarmachung von tauben Personen u. a. engagiert. Doch die Ausgrenzung, die über die Staatsangehörigkeitsregelung ausgelöst wird und eine offizielle Anerkennung ihrer Person als gleichwertig anerkannte Bürgerin verweigert, wirkt sich auf ihr Verhältnis zu dem Ort, an dem sie sich befindet, negativ aus.

Im Rahmen der Interviewauswertung stellten sich im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme zwei Rechtsbereiche für den eigenen Handlungsspielraum als besonders relevant heraus. Dies sind die Regelungen zum Aufenthaltsrecht und die Regelungen zur Erwerbstätigkeit, die beide im „*Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet*“ (Aufenthaltsgesetz – AufenthG) der Bundesrepublik Deutschland geregelt sind. Im Folgenden soll darauf in zwei Abschnitten genauer eingegangen werden.

Bin ich morgen noch hier?

– Zum Einfluss eines unsicheren Aufenthaltsstatus

Aufenthaltsstatus

Der Aufenthaltsstatus ist im „*Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet*“ (Aufenthaltsgesetz – AufenthaltG) der Bundesrepublik Deutschland geregelt. Ein unsicherer Aufenthaltsstatus stellt eine existenzielle Lebensbedingung, nämlich den eigenen Wohnort und Lebensmittelpunkt, immer wieder in Frage. Umgekehrt gibt ein sicherer Aufenthaltsstatus Rückhalt für eine Zukunftsplanung mit realistischen Perspektiven.

Gesetzlich wird seit dem Inkrafttreten des aktuellen Aufenthaltsgesetzes am 1. Januar 2005 zwischen einer Aufenthaltserlaubnis, die zwingend immer befristet ist, und einer Niederlassungserlaubnis, die in der Regel unbefristet ist, unterschieden. Eine Niederlassungserlaubnis beinhaltet auch die Erlaubnis zur Erwerbstätigkeit; bei einer Aufenthaltserlaubnis muss die Erlaubnis zur Erwerbstätigkeit separat erteilt und im Aufenthaltstitel vermerkt werden (vgl. Bundesministerium der Justiz 2004:8-10).

Aufenthaltstitel, die ausschließlich für Weiterbildungs- und Ausbildungszwecke vergeben werden, implizieren die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen wie Ausbildung, Studium oder Weiterbildung. So nimmt die aus Mexiko eingewanderte Milagros genau deshalb an Weiterbildung teil beziehungsweise schreibt sich für einen Studienplatz an der Universität ein, weil dies für sie die einzige realistische Möglichkeit ist, um ihren weiteren Aufenthalt in Deutschland zu sichern (vgl. M-Z: 289-291).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, an dem die Verknüpfung der Teilnahme an Weiterbildung mit dem Aufenthaltsrecht deutlich wird, sind die aktuellen Bedingungen zum Erhalt der Staatsbürgerschaft. Seitdem der Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft an das Bestehen des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ) beziehungsweise den erfolgreichen Abschluss der Integrationskurse geknüpft ist, besteht auch darüber ein Anreiz, Weiterbildung zumindest für den Besuch des Deutschkurses in Anspruch zu nehmen. Auf diese Weise lernt zum Beispiel auch Josepha die Volkshochschule an ihrem Wohnort kennen:

JOSEPHA: Ja ja, I do the german- but is- that äh, that place because of- I went there, because of ähm I want to get German passports. __ Yes, that's why I went there (J-Z:360-361).

Leider versäumen es die Einrichtungen in vielen Fällen, einen unterstützten Übergang vom Deutschkurs in weitere Weiterbildungsangebote zu gewährleisten. So ist die Weiterbildungsteilnahmequote von Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, in den Statistiken zwar angestiegen. Ein Großteil dieser Personen verbleibt aber lediglich in den Deutschkursen, ohne weitere Angebote in Anspruch zu nehmen, und kehrt nach dem Ende des Kurses nicht wieder in die Bildungsinstitution zurück.

Eine der Möglichkeiten in Deutschland sowohl eine Aufenthalts- als auch eine Arbeitserlaubnis zu bekommen, ist der Zuzug aus dem Ausland nach einer Heirat mit einem_r deutschen Staatsbürger_in. Auch İnci weiß, dass sie dadurch, dass sie einen Mann mit deutscher Staatsbürgerschaft geheiratet hat, auf Dauer in Deutschland bleiben kann und wird, da sie damit zunächst über einen sicheren Aufenthaltsstatus verfügt. Sie meldet sich direkt für einen Deutschkurs an und ist offenbar auch hochmotiviert und lernt intensiv, da sie noch immer, 20 Jahre später, von dem profitiert, was sie damals im Deutschkurs gelernt hat.

İnci: Wir sind geheiratet. Ähh, ich habe zum einem Deutschkurs äh angemeldet.

I: Damals?

İnci: Ja, gleich, ja. Nachdem ein paar Monaten. Ich war hier ähh und Ende August war ich hier. In September wir sind geheiratet und gleich habe ich angemeldet für ein deutschen Kurs. Und ich wollte das machen, weil, was ich spreche jetzt, vor 20 Jahren habe ich gelernt (I-Z: 99-106).

Das Wissen um die dauerhafte Aufenthaltsperspektive ist für İnci die Ausgangssituation, aus der heraus sie sich auf das Leben in Deutschland vorbereitet und gleich nach der Heirat beginnt, einen Deutschkurs zu besuchen. Ähnliches berichtet Leyla, die sich genau zu dem Zeitpunkt im Deutschkurs anmeldet, als klar wird, dass ihr Asylbewerberinnenstatus aufgehoben wird und sie eine dauerhafte Aufenthaltserlaubnis in Deutschland hat (vgl. L-Z: 45f; 194-196).

LEYLA: Ja. Em. Ich komme in Deutschland vor dreizehn Jahren. Und ich habe... Drei Jahre hatte ich schon keine Pass. Ja? Und dann dann konnten wir nicht arbeiten, weil wir waren Asyl, ja? (L-Z: 45-47)[...]

I: Ja, du warst drei Jahre hier und dann hast du beschlossen: So. Und jetzt, MUSS ich Deutsch lernen.

LEYLA: Ja. Ja (L-Z: 198-201).

Der prekäre Aufenthaltsstatus, den Leyla zuvor hatte, beinhaltete, dass sie jederzeit hätte ausgewiesen werden können. Personen, deren Lebenssituation durch diese Art von Unsicherheit geprägt ist, sind dadurch meist so eingeschränkt, dass ihnen nur wenig Handlungsspielraum bleibt, der es möglich machen würde, Weiterbildung in ihrem Leben zu priorisieren. Dies gilt nochmal verstärkt für illegalisierte Personen, die sich bewusst vor öffentlichen Institutionen versteckt halten. So besuchen weder Tamy noch Soraya, die jahrelang ohne legale Aufenthaltspapiere in Deutschland leben, in dieser Zeit eine Weiterbildungseinrichtung. Sie wenden sich auch nicht an Hilfs- oder Beratungsstellen, da die Sorge, aufgegriffen und abgeschoben zu werden, überwiegt. Hinzu kommt, dass Personen ohne eine gültige Aufenthaltsgenehmigung sich auch selbst nur schwer als legitimer Teil der Gesellschaft wahrnehmen können, da ihnen bewusst ist, dass sie sich an einem Ort befinden, an dem sie von offizieller Seite aus nicht sein dürfen. Der eigene Wunsch nach Teilhabe und Partizipation durch Bildung und Arbeit ist damit von vorneherein eingeschränkt. Ihnen ist die Zugehörigkeit nicht nur über Diskurse, sondern auch über den realen Rechtsstatus verwehrt. Weiterbildungsteilnahme ist damit insbesondere für Personen ohne einen sicheren und legitimen Aufenthaltsstatus weder prioritär noch subjektiv sinnvoll. Denn eine solche ist auf die Erweiterung von Teilhabe und Handlungsfähigkeit innerhalb einer Gesellschaft ausgerichtet, von der sie nicht wissen, wie lange sie darin leben werden und ob sie jemals den Status der zumindest rechtlichen Zugehörigkeit erlangen werden.

Neben dem Aufenthaltsstatus ist die Möglichkeit, eine Erwerbstätigkeit ausüben zu können, eng mit der Frage nach Weiterbildung verknüpft. Wird Weiterbildung nicht nur im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch im Zusammenhang mit beruflicher Qualifizierung gefasst, ist die Aussicht nach einer Weiterbildung auch erwerbstätig sein zu dürfen, die Voraussetzung, um eine Weiterbildungsteilnahme subjektiv für sinnvoll erachten zu können. Dieser Zusammenhang wird im nächsten Abschnitt genauer betrachtet.

„Ich darf alles – außer arbeiten.“ – Zum Kapitalwert einer Arbeitserlaubnis

Arbeitserlaubnis

Auch die Arbeitserlaubnis ist im Aufenthaltsgesetz geregelt. Sie wird dabei in drei Stufen vergeben, wobei zunächst Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit beziehungsweise einer Niederlassungserlaubnis, dann EU-Angehörige und schließlich Personen aus Drittstaaten in dieser Rangfolge um Arbeitsplätze konkurrieren.

Brüning und Kuwan, die die Benachteiligung von verschiedenen Gruppen bezüglich Weiterbildungsteilnahme untersucht haben, stellen bezogen auf die Gruppe der Migrant_innen fest: „Durch die arbeitsrechtlichen Regelungen sind sie in einem bestimmten Arbeitssegment platziert worden, das sowohl die Stereotypisierungen wie die Selbstzuschreibungen stabilisiert“ (Brüning/Kuwan 2002:66). So sind die gesetzlichen Regelungen bezogen auf die Aufnahme von Erwerbstätigkeit für Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit genau wie der Aufenthaltsstatus in einer Sondergesetzgebung (AufenthaltG, Bundesministerium der Justiz 2004) geregelt. Sie gibt auf zwei Ebenen, die folgend skizziert werden, eine Hierarchisierung vor. Dies ist einmal die Ebene, die im Aufenthaltstitel die Art des Aufenthalts festhält und von der generell die Erlaubnis zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit abhängt.

1. Die deutsche Staatsangehörigkeit und die Niederlassungserlaubnis berechtigen – von Ausnahmen abgesehen – zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit. (vgl. § 9 (1)).
2. Personen, die über eine Aufenthaltserlaubnis verfügen, brauchen eine gesonderte im Aufenthaltstitel vermerkte Erlaubnis zur Ausübung einer Beschäftigung (vgl. § 4 (2)).
3. Personen, die einen Asylantrag gestellt haben, sind grundsätzlich nicht zur Erwerbstätigkeit berechtigt, solange sie nicht über einen Aufenthaltstitel verfügen, der ihnen die Ausübung der Erwerbstätigkeit ausdrücklich erlaubt (vgl. § 4; §10).

Die zweite Ebene, über die die Erlaubnis zur Aufnahme einer Beschäftigung vergeben wird, hängt vom Herkunftsland und der Qualifikation der Personen ab,

wobei EU-Bürger_innen nach den deutschen Staatangehörigen und denjenigen mit Niederlassungserlaubnis¹⁷ bevorzugt werden, bevor Angehörige sogenannter Drittstaaten eine Arbeitserlaubnis erhalten. Die diesbezüglichen Regelungen sollen im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

1. Verfügt eine Person über eine Aufenthaltserlaubnis, wird die Zustimmung zur Aufnahme der Erwerbstätigkeit nur dann erteilt, wenn für die Beschäftigung deutsche Arbeitnehmer_innen sowie Ausländer_innen, die diesen hinsichtlich der Arbeitsaufnahme rechtlich gleichgestellt sind, oder andere Ausländer_innen, die nach dem Recht der Europäischen Union einen Anspruch auf vorrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt haben, nicht zur Verfügung stehen (vgl. § 39).
2. Einer geduldeten Person kann im Ausnahmefall eine spezielle Aufenthaltserlaubnis zur Ausübung einer der beruflichen Qualifikation entsprechenden Beschäftigung erteilt werden, wenn sie besonders qualifiziert ist. Also zum Beispiel

„im Bundesgebiet eine qualifizierte Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten oder vergleichbar geregelten Ausbildungsberuf oder ein Hochschulstudium abgeschlossen hat oder mit einem anerkannten oder einem deutschen Hochschulabschluss vergleichbaren ausländischem Hochschulabschluss seit zwei Jahren ununterbrochen eine dem Abschluss angemessene Beschäftigung ausgeübt hat“ (§ 18a).

Bei besonderer Qualifizierung kann unabhängig vom Herkunftsland ein Aufenthaltstitel zum Zweck der Erwerbstätigkeit vergeben werden. Dabei wird Drittstaatenangehörigen eine auf maximal vier Jahre befristete „Blaue Karte EU“ ausgestellt (vgl. § 19a).

Die gesetzlichen Grundlagen sind an dieser Stelle nur kurz skizziert worden, da eine umfängliche und detaillierte Darstellung den hier möglichen Rahmen bei Weitem übersteigen würde. Dennoch ist eine grundlegende Kenntnis der Vergabekriterien für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit wichtig, um die Erzählungen der befragten Frauen besser nachvollziehen zu können, die ihre Weiterbildungsteilnahme unter anderem von ihrer Möglichkeit erwerbstätig zu sein abhängig machen. Ohne die Aussicht, das, was gelernt wurde, auch im beruflichen

17 Das Herkunftsland spielt sobald eine Niederlassungserlaubnis vorliegt, keine Rolle mehr in der Vergabereihenfolge. Personen mit Niederlassungserlaubnis sind den deutschen Staatsangehörigen gleichgestellt.

Kontext verwerten zu können, ist ihre Motivation an qualifizierender Weiterbildung teilzunehmen, gering. So stellen auch Brüning und Kuwan, die Benachteiligte im deutschen Weiterbildungssystem genauer untersucht haben, fest:

„Aus der Sicht des Betroffenen stellt sich Benachteiligung als eingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft im ökonomischen, kulturellen und politischen Bereich dar. Will er die Beschränkung aufheben, muss er die Gewissheit oder zumindest die Hoffnung haben, dass Benachteiligung auflösbar oder doch reduzierbar ist. Ansonsten würde er sich nicht auf den Weg machen; d. h., es müssen Ziele vorhanden sein, die zu erreichen realistisch erscheint“ (Brüning/Kuwan 2002:12f).

Bedingungen, die das Erreichen von Zielen erschweren und unrealistisch machen, wie gesetzliche Restriktionen für bestimmte Personengruppen, wirken eher kontraproduktiv. Milagros, die aus Mexiko, einem sogenannten Drittstaat, eingewandert ist und deren Aufenthaltserlaubnis an ihr Studium geknüpft ist, braucht zur Besetzung eines Arbeitsplatzes und auch zur Verwirklichung ihrer Selbstständigkeit eine separate Erlaubnis zur Erwerbstätigkeit.

MILAGROS: Ich bin jetzt überzeugt, wenn ich was bewirken möchte und eine richtige hohe Position bekommen möchte, wenn ich in Deutschland bleiben würde, müsste ich mir das selbst schaffen. So. Würde ich etwas gründen. Was wiederum total schwer ist, weil darfst du nicht das, das kannst du nicht, das kannst du nicht (M-Z: 94-97).

Zwar traut sie sich durchaus zu, eine selbstständige Tätigkeit aufzunehmen, sieht sich aber gleichzeitig mit hohen gesetzlichen Einschränkungen konfrontiert und hat das Gefühl, in ihrer Handlungsfähigkeit diesbezüglich stark reglementiert zu sein. Milagros zieht für sich den Schluss, dass Deutschland in seinem Selbstverständnis trotz aller Rhetorik einfach kein Zuwanderungsland sei (vgl. M-Z: 592) und daher nicht auf die Bedürfnisse von zugewanderten Personen eingehe. Sie bezieht sich dabei auf die rechtlichen Grundlagen und ergänzt:

MILAGROS: Das Komische ist, ich darf als Ausländerin, und jetzt habe ich einen Status als Studentin, darf ich einen Verein gründen und da den Vorstand besetzen, das darf ich. Ich darf alles außer arbeiten (M-Z: 110–112).

Milagros berichtet in diesem Zusammenhang von einer Erfahrung, die sie zu Beginn ihres Aufbaustudiums für den Master in Kultur- und Medienmanagement gemacht hat. Um diese Weiterqualifizierung machen zu dürfen, sei sie von der Ausländerbehörde unter Druck gesetzt worden, innerhalb von sechs Monaten

einen unbefristeten Job mit einem Gehalt von mindestens 2.000€ brutto im Monat zu finden, um abzusichern, dass sie während der Weiterbildung ihren eigenen Lebensunterhalt verdiene. Dies sei mit verschiedenen Hürden verbunden gewesen. Als besondere Hürde nahm sie vor allem wahr, dass erst dann, wenn es keine Deutschen und keine Europäer_innen gibt, die für die Stelle geeignet sind, Arbeitsplätze an Personen aus sogenannten Drittstaaten vergeben werden dürfen. Milagros wählt einen ungewöhnlichen Weg, um einen solchen Arbeitsplatz zu finden:

MILAGROS: [...]. Eh und eh ja der Arbeitsgeber musste eh auch eine eh Erklärung schreiben, warum ich und nicht ein Deutscher oder ein Europäer. Es war schwer und ich habe es gefunden dann, ne? Ich habe an (das) Radio habe ich (einen) Liebesbrief für Hamburger Radios geschrieben. Sie haben mich als Gast eingeladen, [...] Und da war ich, und die sind sehr berühmt, und sehr beliebt, und (da) war ich drei Stunden. (Sie) haben [...] mich quasi verlos(t). Und da habe ich eh verschiedenen Jobs gefunden, und... [...] Ich habe gedacht, ich versuch es. *Es geht um mein Leben, um meine Existenz, ich muss alles versuchen, was ich kann.* Und ich dachte, niemand ruft mich an, weil sonst fangen alle Ausländer an, (an das) Radio zu schreiben. Die fanden mich sympathisch und haben mich eingeladen. War eine coole Erfahrung. Aber hat nichts gebracht. [lacht] (M-Z: 232-251)

Aus Sorge davor, ausreisen zu müssen, geht Milagros hier einen sehr ungewöhnlichen Weg der Arbeitsplatzsuche. Sie wendet sich an einen Radiosender und erhält Unterstützung durch die dort arbeitenden Medienschaffenden, die die Besonderheit ihrer Situation wahrzunehmen scheinen. Ihr wird der Raum gegeben, ihre Situation darzustellen, und tatsächlich berichtet Milagros, dass sie darüber einige Arbeitsplatzangebote erhalten habe, die diese hohen Anforderungen erfüllen. Trotz ihres hohen Einsatzes und der offensichtlich großen individuellen Motivation und Möglichkeiten, sich aktiv an den gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, scheitert sie an der Institution Bundesagentur für Arbeit, in der die Vergabe von Arbeiterlaubnissen noch immer hochindividualisiert im Ermessen einzelner Sachbearbeiter_innen liegt, die die Handlungsspielräume, die sie im Rahmen von gesetzlichen Möglichkeiten haben, unterschiedlich ausnutzen können. So berichtet sie weiter:

MILAGROS: Und dann habe ich ein Job gefunden, vier verschiedene Jobs angeboten, aber ich der Beste gesucht, der am seriösesten sicher klingt. [...] Und nach 15 Tagen *hat (die) Arbeitsagentur es abgelehnt.* [...] Weil ich nicht Akademiker bin, und das sei ein Job für Akademiker, und weil wahrscheinlich *der Typ, der (in) der Arbeitsagentur saß, war schlecht gelaunt. Weil letztendlich ist ein Mensch, das ist der Mensch, der das Leben von*

anderen Menschen bestimmt. [...] Und ich bin in eine böse Falle gefallen, in die ganz viele Ausländer fallen. Dass die Katze will sich den Schwanz beißen und dann gibt's keine, keine, es gibt keine Ausgang. Weil du (musst) arbeiten, aber du darfst nicht arbeiten, weil du keine Arbeitserlaubnis hast. Aber du hast keine Arbeitserlaubnis, weil du eh [unverst.]. Da kommst du nie raus. Und meine Lösung war, mich an der Uni Hamburg einzuschreiben für irgendwas, ganz schnell so, (in) letzter Minute habe ich meine Bewerbung abgegeben und sonst wäre ich gegangen. Sonst hätte ich das Land verlassen (M-Z: 259 – 287).

Milagros kämpft mit aller Energie darum in Deutschland leben zu können, zeigt Kreativität, Engagement und schafft es, sich eine unterstützende Öffentlichkeit zu schaffen, um die hoch angesetzten Bedingungen für den Arbeitsplatz zu erfüllen. Dennoch lehnt der Mitarbeiter der Arbeitsagentur die Annahme der ihr angebotenen Stelle ab. Milagros fühlt sich dabei dem anscheinend völlig willkürlichen Handeln des Mitarbeiters ausgeliefert und reflektiert klar die hierarchischen Abhängigkeitsstrukturen in den behördlichen Institutionen. Sie belässt dabei nicht nur dabei, die als willkürlich erlebten Entscheidungen zu generalisieren, sondern spricht zudem von einer Erfahrung, die viele Personen machen würden, die keine uneingeschränkte Arbeitserlaubnis in Deutschland haben. Sie würden durch die arbeitsmarktrechtlichen Regelungen stark in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt und schafften es nur dann, diese zu umgehen, wenn sie entweder Glück mit dem_der Sachbearbeiter_in haben oder zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Informationen bekämen. In diesem Fall erfährt Milagros gerade noch rechtzeitig von der Möglichkeit, sich parallel zu ihrem Aufbaustudium für ein Studium an der Universität einzuschreiben, um damit ihren Aufenthalt verlängern zu können. Alternativ hätte sie nach eigenen Aussagen „das Land verlassen“ und nach all der vergeblichen Kraftanstrengung aufgegeben. Diese auf das Studium bezogene Information erhält sie von Freund_innen und durch das „Welcome Center“, einem ausgegliederten Teil der Ausländerbehörde ihrer Stadt für solche Personen, die zum Studium oder als hochqualifizierte Fachkräfte nach Deutschland einreisen.

MILAGROS: [...] Und die, jetzt dieses Mal war ich eh in der Welcome Center sind die unglaublich nett. Richtig hilfreich. Klasse, Klasse, Klasse. Große Klasse. [...] Und sie haben sich auch gefreut, dass ich einen Job gefunden habe. Und letztendlich ist das bei der Arbeitsagentur gescheitert. Und der Kerl hat gesagt, der Zuständige, er hat gesagt eh, ich hätte mich nicht gekümmert, so es wäre, weil ich darf nicht arbeiten. Und dann habe ich ihm konfrontiert, und habe gefragt: Warum haben sie mich dich mir dann bei dem, warum haben sie mir dann arbeiten lassen, bei dem, als ich bei DiD (Museum) gearbeitet habe. Uuund ehm und dann hat er gesagt, ja das ist so eine gute Sache, da haben wir 2, 3 Augen

zugedrückt. Und dann denke ich mir, ah! aber dann sind sie ja auch so eine Agentur, die Augen zudrücken kann, wenn sie wollen [...] Und ich glaube diese Menschen sind es nach Laune. Entweder hast du ... hast Glück oder nicht. Mit dem Mensch, der für dich verantwortlich ist. Das ist echt krass, ne? Weil eh, das ist so ein Mensch hat dein Leben in der Hand und kann das, und dann bist du eine, eine [...] eine Mücke. Und er kann alles machen, um dich zu quetschen. Ja. Das können die. Ja (M- Z. 333-367) .

Aber auch das Welcome Center kann ihr anscheinend keine Aufenthaltsgenehmigung ausstellen, die es ihr möglich machen würde, die Arbeitsaufnahme rechtlich einzuklagen. Die Erteilung der Arbeitsgenehmigung verbleibt so in der Entscheidung des Bundesagentur für Arbeit und wieder erlebt Milagros sich ohnmächtig und mit einer anscheinend willkürlichen Entscheidung ihres Sachbearbeiters konfrontiert. Das Motiv der Willkür durch die Sachbearbeiter_innen und das damit verbundene Ausgeliefertsein taucht in ihren und auch in den Erzählungen der anderen Befragten wie zum Beispiel bei İnci, Zara und Alex immer wieder auf und wurde ja auch schon im Abschnitt zum Einfluss der Diskriminierungserfahrungen genauer betrachtet. Gleichzeitig betrifft die Möglichkeit arbeiten zu können, genauso wie die, über eine Aufenthaltserlaubnis zu verfügen, existenzielle Fragen, was in dem von Milagros gewählten Bild einer „zu Tode gequetschten Mücke“ sehr deutlich wird. In existenziellen Bereichen keinen oder nur wenig Einfluss auf Entscheidungsprozesse zu haben, führt bei den Interviewpartnerinnen zu einer Verunsicherung und schränkt ihren Handlungsspielraum stark ein. Nur mit einer Arbeitserlaubnis besteht die Möglichkeit, sich selbst zu versorgen und legal Gehalt zu beziehen zu erwerben. Milagros ist zudem aufgrund ihres prekären Aufenthaltsstatus aus staatlichen Fördermöglichkeiten, wie zum Beispiel BAföG, ausgeschlossen.

I: Das heißt, wenn du jetzt z. B. die deutsche Staatsangehörigkeit kriegen würdest, kannst alles einfach machen, was du jetzt ...? Z. B.. wenn du die deutsche Staatsangehörigkeit bekommen würdest.

MILAGROS: Dann könnte ich auf jeden Fall alles machen was ich will. Und wäre mein Leben anders. Dann musste jetzt abends nicht kellnern gehen und bis zwei Uhr morgens – wie gestern – arbeiten. Das wäre auch glaube ich ...für mich ja ... ich kann mir das gar nicht vorstellen, dass es einfach sein kann. So ich sehe die ganzen Mitschülern von der Gebärdensprache, die sind: „Ja, oh ich muss so viel machen und lernen.“ Die kriegen BAföG oder Geld von Eltern und... denke ich mir so „Hallo“... „Hä“? (lachen) Und ich könnte mich auf meine Projekte mehr besser konzentrieren (M-Z: 466-476).

Dass Milagros trotz ihrer schwierigen Ausgangsbedingungen daran festhält, an Weiterbildungsangeboten teilzunehmen, liegt vermutlich vor allem daran, dass sie sich in akademischen Kreisen bewegt, transnational sehr gut vernetzt ist und davon ausgeht, mithilfe der Weiterbildungsteilnahme zur Not auch an einem anderen Ort als Deutschland arbeiten zu können (vgl. M-Z: 389-399). Sie hat daher trotz der Einschränkungen, die sie am deutschen Arbeitsmarkt erfährt, eine realistische Verwertungsperspektive ihrer Qualifikation vor Augen.

Anders sieht dies vor allem für die zahlreichen Asylsuchenden aus, die teilweise über Jahre überhaupt keine Arbeitserlaubnis bekommen und gleichzeitig keine Perspektive haben, in ihre Heimatländer zurückkehren zu können (vgl. Torres Mendes 2007:8). Über die Jahre verlieren viele daher den Anschluss an die aktuell geforderten Qualifikationen am Arbeitsmarkt und arbeiten oft in nicht legalen Beschäftigungsverhältnissen, um sich und ihre Familien überhaupt ausreichend finanziell versorgen zu können. Wenn sie endlich eine Aufenthaltserlaubnis und eine Genehmigung zur Erwerbstätigkeit erhalten, steht die Frage nach Weiterbildung/Anpassungsqualifizierungen im Raum – ohne dass realistisch erwartet werden kann, dass die nach der langen Zeit entstandenen Qualifikationsverluste durch solche Maßnahmen tatsächlich ausgeglichen werden könnten. Um überhaupt einen Einstieg in den regulären Arbeitsmarkt möglich zu machen, werden die betroffenen Personen, die dann teilweise schon mehrere Jahre in Deutschland leben, oft zunächst zur Teilnahme an Deutsch- und EDV-Grundlagenkursen verpflichtet. Auch Leyla schildert, dass sie zur Teilnahme an einem Computerkurs verpflichtet worden sei. Aufgrund der Zusammensetzung des Kurses mit weiteren verpflichteten Personen, die kein eigenes Interesse an den Kursinhalten hatten, erinnert sie diesen jedoch als sehr negative Lernerfahrung (vgl. L-Z: 925-972).

Genauso wie das Recht auf einen dauerhaften Aufenthalt ist also das Recht auf die Ausübung einer Beschäftigung ein Kapitalwert im Bourdieuschen Sinne, da es in andere Kapitalsorten, wie zum Beispiel ökonomisches Kapital, umgetauscht werden kann. Eine langfristige Aufenthaltsperspektive erleichtert außerdem den Erwerb von sozialem und kulturellem Kapital, da die Möglichkeit besteht, langfristig soziale Bindungen am neuen Aufenthaltsort aufzubauen und Zeit zu haben, an dem gesellschaftlichen und kulturellen Leben vor Ort teilzuhaben und die sozialen Praxen vor Ort sukzessive kennenzulernen. Auch die Arbeitserlaubnis verbessert nicht nur das ökonomische Kapital, sondern führt, insofern ein Arbeitsplatz gefunden wird, durch die Integration in den Arbeitsmarkt zu einer täglichen intensiven Interaktion mit Menschen der Mehrheitsgesellschaft. Genauso wie durch eine langfristige Aufenthaltsperspektive kann so soziales und auch kulturelles Kapital, wie zum Beispiel das Verfügen über

Sprachkompetenzen im Deutschen, erhöht und dadurch der eigene Handlungsspielraum vergrößert werden. Wie oben bereits kurz angesprochen wurde, steht das demokratische Handlungskapital auch in einem Zusammenhang zum Zugehörigkeitserleben. Die Sondergesetzgebung für Personen, die nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, wirkt nicht nur strukturell, sondern auch auf einer individuellen Ebene exkludierend und einschränkend. Hormel kontextualisiert den Prozess der strukturellen und individuellen Exklusion durch das Aufzeigen der Gegenseite, nämlich den Prozess der „eine universelle Form annehmenden staatsbürgerlichen Inklusion“. Sie formuliert:

„Auf der Grundlage dessen, dass diese mit dem historischen Prozess der weltweiten Durchsetzung des Modells des modernen Nationalstaats eine universelle Form annehmende staatsbürgerliche Inklusion aber prinzipiell auf Ausschließlichkeit und Dauerhaftigkeit beruht, also nicht beliebig wechsel- und kündbar ist und Staaten das Recht nicht preisgeben, den Zugang zum Nationalstaat und zur Staatsangehörigkeit zu regulieren, hat sie jedoch in Hinblick auf diejenigen, die nicht als eigene Staatsangehörige adressiert werden, konstitutiv exkludierenden Charakter“ (Hormel 2007:203f).

Die Relevanz von zugeschriebener Zugehörigkeit im Zusammenhang mit Weiterbildungsentscheidungen ist in den vorausgegangen Abschnitten schon hinreichend beschrieben worden, so dass mit dem hier beschriebenen rechtlichen und symbolischen Ausschluss über die Frage von staatsbürgerlichen Rechten nun ein weiterer Punkt hinzugefügt werden kann, der die Weiterbildungsteilnahme einschränkt beziehungsweise im positiven Fall, wenn Personen über die deutsche Staatsangehörigkeit und damit über das gleiche staatsbürgerliche Handlungskapital verfügen wie die Mehrheitsgesellschaft, eben auch begünstigt.

Zusammenfassung

Im Folgenden werden die wichtigsten Punkte dieser auf das staatsbürgerliche Handlungskapital bezogenen Begründungsdimension zusammengefasst, wobei der Abschnitt mit einem kurzen Zitat Bourdieus beginnt, in welchem er seine Vorstellung einer_s politischen Aktivist_in skizziert.

Bourdieu formuliert zu der Frage danach, wer oder wie eigentlich ein_e politische_r Aktivist_in sein sollte:

„Der politische Aktivist sollte nicht jemand sein, der Plakate klebt oder vorgeformte Parolen verbreitet. Es sollte jemand sein, der seine Sprache spricht, um etwas zu sagen, und der dies dann auch sagt. Der sich ausdrückt und der sich dafür einsetzt, daß Bedürfnisse ausgedrückt werden. Und es muß jemand sein, der das was er sagt, das was er tut und das was man ihn tun läßt, selbst in der Hand hat“ (Bourdieu/Steinrück 2005:28f).

Ähnlich wie bei der hier von Bourdieu beschriebenen politisch aktiven Teilnahme, ist der zuvor dargestellte Konnex des staatsbürgerlichen Handlungskapitals zur aktiven Weiterbildungsteilnahme so zusammenzufassen, dass die Weiterbildungsteilnahme insoweit in Abhängigkeit von der Verfügbarkeit von staatsbürgerlichem Handlungskapital steht, dass Personen, die sich als handlungsfähig im Sinne einer theoretischen Planbarkeit ihres Lebensmittelpunktes und ihrer beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten empfinden, es eher als subjektiv bedeutsam ansehen, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen als Menschen, die sich als eingeschränkt in diesen Handlungsfähigkeiten wahrnehmen.

Einschränkend wirken dabei vor allem drei Punkte:

- Ein unsicherer Aufenthaltsstatus, der den eigenen Wohnort nicht planbar macht.
- Eine Einschränkung der Erwerbstätigkeitserlaubnis, da durch diese die Verwertbarkeit von Weiterbildungsmaßnahmen noch fraglicher macht als sie es sowieso schon ist.
- Die diskursiv zugeschriebene Nicht-Zugehörigkeit zum Staat für Personen, die nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. Diese scheint eine für nicht deutsche Staatsangehörige und vor allem für Drittstaatenangehörige geltende exkludierende Sondergesetzgebung zu legitimieren. Diese Zuschreibung führt dazu, dass – anders als bei dem von Bourdieu beschriebenen politischen Aktivisten – Personen weder ihre „eigene Sprache“ sprechen können, um sich in der Mehrheitsgesellschaft Gehör zu verschaffen, noch das, was sie rechtlich tun dürfen, wirklich selbst in der Hand haben.

ZUR ROLLE VON SPRACHKOMPETENZ, FORMALER BILDUNG UND FELDKENNTNIS

Was heißt eigentlich: Jemand spricht gut Deutsch? Ab wann spricht jemand gut Deutsch? Wenn es grammatikalisch fehlerfrei ist? Wenn es akzentfrei ist? Reicht es vielleicht auch schon *verständlich* zu sein? Würde jemand, der die einen bayrischen Dialekt spricht, demnach nicht gut Deutsch sprechen, da er sie lediglich

mit anderen Bayer_innen verständlich kommunizieren kann, aber der Rest des deutschsprachigen Raums Verständnisschwierigkeiten hätte? Für diejenigen der befragten Frauen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, ist die Frage nach der „gut“ gesprochenen deutschen Sprache sehr bedeutungsvoll und beeinflusst verschiedene Entscheidungsfelder. Sich nicht sicher im Deutschen zu fühlen, bedeutet für viele gleichzeitig, sich nicht sicher im Umgang mit deutschsprachigen Menschen zu fühlen, sich nicht verständlich machen zu können, nicht ernst genommen zu werden und sich dadurch ständig als defizitär zu erleben. Bourdieu fasst das Verfügen über kulturelle Techniken, in diesem Fall die *Sprachkompetenz*, als einen Bestandteil des inkorporierten kulturellen Kapitals auf (vgl. Bourdieu 1983:186). Weitere, gerade im Zusammenhang mit Weiterbildung relevante Voraussetzungen, sind die eigenen Vorerfahrungen mit *formalen Bildungswegen*. Dies bezieht sich sowohl auf die Schulbildung wie auch auf die berufliche Qualifizierung. Neben den in diesen Bildungskontexten erhaltenen Zertifikaten und deren formaler Anerkennung sind die Lernerfahrungen, die in diesem Rahmen gemacht werden, ein relevanter Einflussfaktor. Nicht zuletzt ist die *Feldkenntnis*, also ein Wissen darüber, wo welche Weiterbildungsangebote zur Verfügung stehen beziehungsweise, wo es Informationen und Beratungsstellen für eine geeignete Auswahl von Weiterbildungsangeboten gibt, ein Teil des kulturellen Kapitals, welches relevant für eine Weiterbildungsteilnahme ist. Auf diese drei Bereiche, die Sprachkompetenz, die formalen Berufs- und Bildungswege und die unter anderem darin biographisch erworbenen Lernvoraussetzungen sowie die Feldkenntnis wird im Folgenden differenzierter eingegangen.

Die deutsche Sprache als Schlüssel zu einem gut gesicherten Tor

Deutsche Sprache

Die Grenzen zu der Frage, wann spricht jemand eigentlich „gut“ Deutsch, sind fließend. Deutsch sprechen können heißt unter Umständen gleichzeitig auch „zwischen den Zeilen“ lesen können, den jeweiligen vor Ort geforderten Dialekt sprechen oder verstehen zu können und zu wissen, welches Sprachregister in welchem sozialen Kontext das angemessene ist. Eine hohe Sprachfertigkeit senkt die individuelle Hemmung an institutionalisierten Bildungsprozessen teilzunehmen, da die Sorge, allein aufgrund von Sprachschwierigkeiten dem Lernstoff nicht folgen zu können, sinkt.

Bourdieu beschreibt die Kontextualität von Sprache und Sprachgebrauch und macht deutlich, wie sehr Sprache ein Teil des gesamten Körpers ist und nicht nur eine extern zu erlernende Kompetenz, die sich erwerben lässt, wie zum Beispiel die Fähigkeit, eine bestimmte Software zu bedienen. Nicht die korrekt beherrschte Grammatik ist ausschlaggebend, sondern das Wissen darum, was mit welchen Worten wann gesagt werden sollte und was nicht:

„Die Grammatikalität ist keine notwendige und zureichende Bedingung der Sinnproduktion, und die Sprache ist nicht für die sprachwissenschaftliche Analyse gemacht, sondern um gesprochen und umständegerecht gesprochen zu werden. (Die Sophisten pflegten zu sagen, das Wichtigste beim Erlernen einer Sprache sei, zu lernen, im rechten Augenblick – *kairos* – das Rechte zu sagen.)“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006: 176 Hervorh. i. O.)

Die sprachliche Fähigkeit, Bourdieu fasst sie insbesondere als die phonologische Fähigkeit bestimmte Laute zu produzieren, ist wiederum der Teil, der direkt mit dem eigenen Körper, der eigenen Leiblichkeit, verbunden ist und von Geburt an trainiert und in den Körper eingeschrieben wird.

„Die Sprache ist eine Technik des Körpers, und die sprachliche und vor allem die phonologische Kompetenz ist eine Dimension der *hexis* des Körpers, in der die ganze Beziehung zur sozialen Welt zum Ausdruck kommt.“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:184)

Und ähnlich wie beim inkorporierten Wissen um den Habitus in Bildungseinrichtungen, der im Abschnitt zu den weiterbildungsrelevanten Kapitalien schon kurz skizziert wurde, muss in Institutionen eine bestimmte Form der deutschen Sprache, nämlich die in formalen Bildungszusammenhängen angewandte Bildungssprache, beherrscht werden, um sich dort zurechtzufinden. Die Bildungssprache unterscheidet sich nach Gogolin in der Struktur und dem Vokabular von der Alltags- und Fachsprache (vgl. Gogolin/Lange 2011). Die seit vielen Jahren in Deutschland lebende, als junge Frau zu ihrem Mann nachgezogene, İnci räumt der Sprachbeherrschung, wenn es darum geht, sich für oder gegen eine Weiterbildung zu entscheiden, den höchsten Stellenwert ein.

İNCI: Ja. Also für mich die große Grund ist die erste Grund ist die Sprache. Das kommt von Sprache. Äh, wenn eine Ausländer haben ganz gute Sprache, dann ... bestimmt die machen alles. (I-Z: 643-645)

Dies bestätigt auch Zara, wenn sie sagt, dass sie sich am Anfang in Deutschland durch das Nicht-Beherrschen der deutschen Sprache als vollständig handlungsunfähig wahrnahm:

ZARA: „Hier konnte ich nichts machen, weil ich konnte keine Sprache. Ich konnte auch nicht sagen: "Hallo ich heiße Zara" (Z-Z: 42f).

Die als junge Frau aus politischen Gründen aus dem Iran geflüchtete Leyla holt gleich zu Beginn des Interviews ihr Wörterbuch, weil sie befürchtet, ihr Deutsch könnte für das Interview nicht ausreichen. Sie arbeitet seit vielen Jahren als Verkäuferin und ist im täglichen Kontakt mit deutschsprachigen Kund_innen. Dennoch befürchtet sie, dass ihr in dieser besonderen Sprechsituation die Wörter fehlen könnten. Das Thema „Sprache“ konfrontiert mit dieser Art „offizieller Interviewsituation“ verunsichert sie offenbar, und sie beugt Schwierigkeiten aktiv und vorausschauend mit der Zuhilfenahme des Wörterbuchs vor.

LEYLA: Erstmal hole ich meine Wörterbuch.

I: Dein Wörterbuch? Warum?

LEYLA: Meine Wörterbuch. Manche Wörter kenne ich nicht (L-Z: 1-5).

Sie gebraucht das Wörterbuch letztlich im Gespräch nicht und sichert sich lediglich ab. Dies vermutlich aus Angst davor, im Interview als defizitär wahrgenommen zu werden. Tatsächlich teilen viele der Befragten die Erfahrung, dass ihre Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, immer als eine mangelhafte wahrgenommen wird, solange sie einen Akzent haben und teilweise das jeweils der Situation angemessene Wortregister nicht zur Verfügung zu haben. Mit dieser Wahrnehmung geht häufig gleichzeitig einher, dass ihnen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft unterstellt wird, dass sie auch in anderen Bereichen weniger kompetent seien. Die Sprachwissenschaftlerin und Pädagogin İnci Dirim benennt diese Form von Linguizismus sehr klar und zitiert zur Verdeutlichung der Problematik die Aussage einer Migrantin aus Osteuropa, die formuliert: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“ (Dirim 2010:91).¹⁸

18 Dies gilt auch für deutschsprachige Kinder, die einen Dialekt sprechen und dadurch in der Schule mit dem Vorurteil konfrontiert werden, weniger leistungsfähig zu sein als Kinder, die Hochdeutsch sprechen (vgl. dazu die Ausführungen von Ulrich Ammon, zu den Fragen von „Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule“, (Ammon 1973:131)).

Josepha fühlt sich selbst sicherer in der englischen als in der deutschen Sprache. Doch auch wenn sie an staatlichen Stellen auf Personen trifft, von denen sie glaubt, dass diese die englische Sprache beherrschen, sind diese ihrer Erfahrung nach nicht bereit mit ihr Englisch zu sprechen. Es lässt sich an dieser Stelle nicht nachweisen, ob die Personen, von denen Josepha spricht, tatsächlich Englisch sprechen konnten oder nicht, und was genau die Beweggründe für sie sind, die Amtsvorgänge auf Deutsch durchzuführen. Bei Josepha bleibt jedoch vor allem das Gefühl, dass sie es könnten und ihr mit Absicht die Möglichkeit verweigert wird, die Vorgänge auf Englisch zu klären (*They don't want to say it to you*). Das von ihr beschriebene Verhalten der Behördenmitarbeiter_innen wirkt von außen betrachtet als eine erzieherische und damit herabsetzende Maßnahme Josepha gegenüber. Dies führt bei ihr zu einer Unterordnung und einer Akzeptanz der von außen an sie herangetragenen Ansprüche. Sie folgert daraus, dass sie, um sich in Deutschland zurechtfinden zu können, zwingend und mit gezielter Kraftanstrengung Deutsch lernen muss.

JOSEPHA: In Germany also is difficult. When you go to office, __ they can speak English, but they don't want to say it to you! And you must! When you want to learn something, you must be straight on, good for your mind (J-Z: 252-254).

Bei Leyla, Josepha und anderen ist der Wunsch danach, ihren Alltag bewältigen zu können und ihre Handlungsunsicherheiten diesbezüglich dadurch zu vermindern, dass sie sich in die Lage bringen, unabhängig von der Hilfe anderer an der Alltagskommunikation teilzuhaben, der zentrale Grund für die Weiterbildungsteilnahme in Deutschkursen.

Die gerade mal ein paar Monate in Deutschland lebende Informatikerin Nisha betont als ein weiteres Motiv die Wichtigkeit des Erlernens der deutschen Sprache als zentrale Voraussetzung, um daran anschließend Weiterbildungskurse besuchen zu können.

NISHA: Ja, because we have actually all of us in the class are at the same idea that we need to know enough German to go to a class. [...] So, ya, therefore we. Ya, that's like the first priority. Not many of us I would say. I think five, six or eight of us are this very (?) they have finished their studies. And they had jobs for like two or three years and were settled and then that move. But all like completely decided this is important and we can't do much without it and so (N-Z: 98-104).

Nisha und ihre Seminarkolleg_innen stellen bezogen auf die deutsche Sprache fest: „We can't do much without it.“ und investieren ihre Zeit und Energie zu-

nächst einmal darauf, die Grundlagen der deutschen Sprache zu erlernen, mit dem Ziel, sich anschließend auch in weiteren Weiterbildungsmaßnahmen einschreiben zu können. Sie spricht dabei aus der Position einer Person, die bereits ein Studium in ihrem Herkunftsland abgeschlossen hat und über mehrjährige Berufserfahrung in einem in Deutschland positiv konnotierten Berufsfeld, nämlich dem IT-Bereich, verfügt. Auch die Seminarteilnehmer_innen, von denen sie in dem obigen Zitat spricht, teilen diese grundsätzlich privilegierte Situation und schätzen die Chancen, durch Weiterbildungsbeteiligung ihre eigenen Teilhabemöglichkeiten zu erhöhen, dementsprechend positiv ein. Mit diesen Grundvoraussetzungen wird die Teilnahme an Weiterbildung erleichtert und für sie subjektiv sinnvoll.

Anders sieht dies bei den Personen aus, die seit Längerem in Deutschland leben und für sich bereits die Erfahrung gemacht haben, dass sie trotz ihrer Qualifikationen aufgrund des hohen Anspruchslevels, der an das „richtige“ Deutsch gelegt wird, nicht die berufliche Stellung erreichen können, die sie anstreben. So befürchtet auch die sehr gut ausgebildete Milagros, niemals einen Job in einer Leitungsposition bekommen zu können, da sie glaubt, dass vor allem ihre schriftliche Sprachkompetenz nie ganz „perfekt“, das heißt den Erwartungen ihrer Arbeitgeber_innen entsprechend sein würde, so dass alle anderen Fähigkeiten und Qualifikationen, über die sie verfügt, dahinter unbedeutend würden.

MILAGROS: Und ich merke so, wenn ich am Anfang habe gedacht, ja ich würde super gerne in einer großen Stiftung arbeiten und habe ich gefragt. Und *es gibt Null eh nicht gebürtige oder fast gar nicht eh ... ausländische Mitarbeiter*. Und das habe ich mir direkt an der, an der Personalleiter gefragt, bei der Körber-Stiftung und bei der Plan International. [...] Und das gibt's nicht. Der Grund war, ja sie *müssen sich perfekt ausdrücken können, schriftlich* und das werde ich, das kann ich auch *zugeben*, ich kann mich sehr, sehr bemühen. Ich bin überzeugt, dass viele können das, aber ich werde das nicht, wahrscheinlich nicht schaffen. [...] Und dann habe ich gemerkt, wenn ich eine gute Position erreichen möchte.... Und das hat mich erstmal zu dieser *Tragik* gebracht. Und habe ich *rumgefragt* bei Freunden, die auch Ausländer sind und die finden das ein bisschen auch so (M-Z: 69-87).

Bei Milagros Nachfrage in der Personalabteilung von zwei Stiftungen, wieso im gesamten Leitungsbereich dieser Stiftungen keine Personen arbeiten, die nicht gebürtige Deutsche sind, wird sie auf die hohe Sprachhürde verwiesen, die es zu überwinden gilt, wenn sie einen solchen Arbeitsplatz besetzen wollen würde. Die Vermutung, dass sie unabhängig von jeder anderen erworbenen Qualifikation nicht in der Lage sein wird, die deutsche Sprache so perfekt zu beherrschen,

dass die Hürde des in Führungspositionen geforderten Sprachgebrauchs genommen werden kann, die orthographisch und grammatikalisch weitgehend fehlerfreies Schreiben einfordert, hat für Milagros eine „tragische Dimension“. Sie individualisiert das Problem zunächst und schreibt sich selbst eine „Schuld“ zu, wenn sie sagt, dass sie „zugeben“ muss, dass sie eine solche Perfektion bei allem Bemühen ihrerseits nicht erreichen wird. Sie bleibt jedoch nicht ausschließlich dabei, sondern sichert sich ab, dass es nicht (nur) um ein individuelles, sondern letztlich um ein strukturelles Problem geht, indem sie ihr Umfeld dazu befragt. Viele ihrer Freund_innen, die sie genau wie sich selbst als „Ausländer_innen“ beschreibt, kennen diese Problematik ebenfalls. Hier wirkt eine scheinbar „legitime Form“ des Ausschlusses durch eine künstlich hoch gesetzte, kaum zu überwindende Sprachbarriere, die zudem nicht hinterfragbar scheint. Diese quasi unsichtbar wirkende Schranke wird auch schon bei Bourdieu und seinen Ausführungen zur symbolischen Gewalt beschrieben und lässt sich hier im direkten Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme zeigen. Denn besteht aufgrund der eigenen Schriftsprachkompetenzen trotz hoher Qualifikation und der Teilnahme an hochqualifizierter Weiterbildung keine realistische Chance, einen dieser Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz zu erhalten, führt dies zu einem Sinnverlust. So ist die akademisch sehr gut ausgebildete Milagros verunsichert und betont:

MILAGROS: Manchmal ich denke, warum mache ich eine Weiterbildung, wenn ich sowieso nicht, fast null Chancen habe, eine Führungsposition zu bekommen (M-Z: 57f)?

Konkreter spricht sie im Gesamtzitat davon, dass es für sie als „Ausländerin“ quasi unmöglich sei, eine Führungsposition zu bekommen. Mit dem Begriff „Ausländerin“ verbindet sie außer dem Umstand, nicht in Deutschland geboren zu sein und einen nicht-deutschen Pass zu haben, eben auch einen bei ihr vorhandenen Frust darüber, die deutsche Schriftsprache nicht auf dem durchschnittlichen Niveau einer_s akademisch ausgebildeten Erstsprachlers_in beherrschen zu können. Folglich zweifelt sie oft an der Sinnhaftigkeit ihrer Weiterbildungsteilnahme, reflektiert dabei aber bewusst die eigenen Reaktionen auf die von außen gesetzten Hürden und überlegt, ob es durch die Schlüsse, die sie aus den immer wieder gemachten Benachteiligungserfahrungen zieht, nicht auch zu einer Art Selbstausgrenzung kommt:

MILAGROS: [...] Vielleicht ändert sich auch, vielleicht sind wir auch selbst das Problem, dass wir auch so denken. Dass ich denke so und das begrenzt mich. Aber, ich weiß es nicht (M-Z:94f).

Milagros bleibt nicht hinter diesen Grenzen stehen, sondern sucht einen Weg, diese zu überschreiten. So glaubt sie, dass es möglich sein wird, eine Leitungsstelle zu besetzen, indem sie sich selbstständig macht, und überlegt daher, sich eine solche Position durch den Weg in die Selbstständigkeit selber zu schaffen. Auch Zara möchte sich aus einer ganz ähnlichen Problematik heraus lieber selbstständig machen, als sich in ein Angestelltenverhältnis zu begeben. Bei der Wahl des dazu notwendigen Weiterbildungsangebots ist für sie eines der relevantesten Kriterien die Frage danach wie relevant das Beherrschen der deutschen Sprache für den Erhalt des Abschlusszertifikats sein würde. Zara nimmt schließlich an einer Fortbildung teil, bei der ihr zugesichert wird, dass es letztlich um inhaltliche und nicht um sprachliche Aspekte in der Bewertung der Prüfung gehen wird:

ZARA: Ich möchte vielleicht, wenn er ins Kindergarten kommt, arbeiten, weil ich habe mir jetzt so eine Ausbildung doch gemacht als medizinische Fußpflege. [...]

I: Ok. Und dafür passte das jetzt doch mit dem Deutschen? Also da musstest du jetzt auch nichts schreiben wahrscheinlich?

ZARA: Doch! Da war eine schriftliche Prüfung, aber, weißt du, wenn du selber Geld bezahlst, dann [...] ist es [ihnen] egal, was da steht, ob es richtig geschrieben ist oder falsch. Hauptsache der Antwort passt. [...] *Deswegen habe ich es gemacht* (lachend) (Z-Z: 231-244).

Anders als Milagros, İnci, Nisha und Josepha, die alle die Sprachkompetenz für sich subjektiv als einen zentralen Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe wahrnehmen, betont Karolina vielmehr die Bedeutung von beruflicher Integration für eine Eingliederung von Personen in gesellschaftliche Prozesse. So beschreibt sie, wie es letztlich nicht die Deutschkurse sind, die zu einer verbesserten Teilhabe ihrer Eltern in der deutschen Gesellschaft beigetragen hätten, sondern deren Einstieg in den Arbeitsmarkt. Erst dort begegnen sie tatsächlich „Mehrheitsdeutschen“ und finden sich dann recht bald auch in der Sprache zurecht.

KAROLINA: Ich und mein Bruder, wir haben das ja relativ schnell gelernt, weil wir zur Schule gegangen sind. Meine Eltern natürlich weniger, weil die zwar Kurse hatten, aber in den Kursen da hast du eigentlich nur Ausländer. [...] Und daher, die Kurse haben nicht so viel gebracht. *Erst später dann, wo meine Eltern Arbeit hatten, und unter den Deutschen waren, dann haben sie das gelernt* (K-Z: 89-94).

Evident bleibt dennoch bei allen Befragten, die nicht in Deutschland geboren wurden, die hohe Relevanz, die das Erlernen und die Verfügbarkeit von (schrift-

licher) Sprachkompetenz im Deutschen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme hat. Drei Zusammenhänge sind dabei besonders wichtig: Erstens wird die Teilnahme an Weiterbildung, hier vor allem an Deutschkursen, dann subjektiv sinnvoll, wenn Personen das Gefühl haben, durch die Teilnahme am Kurs handlungsfähiger und damit unabhängiger zu werden. Zweitens kommt Weiterbildungsteilnahme allgemein nur dann in Frage, wenn die Annahme besteht, die Anforderungen des Kurses mit bereits vorhandenen Sprachkenntnissen erfolgreich bewältigen zu können. Drittens ist die Teilnahme an beruflich qualifizierender Weiterbildung für höhere Positionen nur dann eine naheliegende Option, wenn realistisch angenommen werden kann, dass die damit zusammenhängenden beruflichen Positionen nach der Weiterbildungsteilnahme durch die Teilnehmer_innen auch erreicht werden können. Die Sorge davor, am Arbeitsmarkt an der hohen Messlatte, die an die Sprachbeherrschung im Deutschen gelegt wird, zu scheitern, lässt den Sinn einer Teilnahme fraglich werden.

Unterhalb der Grenze der Respektabilität: primäre Analphabet_innen

Einer besonderen Schwierigkeit stehen diejenigen gegenüber, die als primäre Analphabet_innen gelten und weder in ihrer Erstsprache noch im Deutschen lesen und schreiben können. Für sie sind die Hürden, in eine Weiterbildungseinrichtung zu gehen, besonders hoch.

So scheint für Soraya zum Beispiel der Umstand, dass sie beständig glaubt, sogar vor ihren Kindern verstecken zu müssen, dass sie nicht lesen und schreiben kann, sie so in ihren Handlungsmöglichkeiten einzuschränken, dass „*sich verstecken und schämen zu müssen*“ zum dominanten Lebensgefühl wird. Nach dem Besuch eines Alphabetisierungskurses an der Volkshochschule schätzt sie ihre Situation neu ein und meint, sie hätte sich nicht verstecken, sondern aktiv nach Möglichkeiten erkundigen sollen, um lesen und schreiben zu lernen. Sie gibt sich nun selbst die Schuld dafür, nicht vorher schon einen Kurs besucht zu haben.

SORAYA: Ja, das äh das heißt äh wir haben so ein Part selber Schuld! (lacht)

I: Ne!

SORAYA: Ja. Doch Weil ich müsste nicht dieses äh Sch.. Dings Schämheit haben...

I: Ja, aber...das hat ja nichts mit Schuld zu tun.

SORAYA: ... So weiter fragen und schlaue sein. Aber ich hab [mich] immer gedrückt und nichts gesagt. So wenn meine Kinder lesen, ich hab [...] [gesagt], ich kann das nicht. Das ist nur Deutsch und so. Richtig auch meine Kinder wussten auch nicht, weil ich (A: Ach so!) Jaja ja. So war das bei mir. Weil ich hab mich auch so bei meinen Kindern geschämt!

(I:Hm.) [...] Ich weiß, ich habe mit dieses gelebt. (Soraya klatscht in die Hände.) Mit diese äh Drückheit und so Schämheit habe ich gelebt (S-Z: 609-620).

Soraya wendet zwar auf der einen Seite sehr viel Energie auf, um nicht als Alphabetin entdeckt zu werden, gleichzeitig ist sie nach eigenen Aussagen aber auch zu keinem früheren Zeitpunkt darauf aufmerksam geworden, dass es überhaupt Angebote für die Alphabetisierung Erwachsener gibt. So war die alternative Handlungsoption, sich statt des Versteckens einen Kurs zu suchen, in dem sie auch als Erwachsene noch das Lesen und Schreiben lernen kann, keine naheliegende. Dies liegt zum einen daran, dass Personen mit nicht-deutscher Erstsprache über das übliche schriftliche oder auch auf Deutsch gesendete audiovisuelle Werbematerial nicht oder nur schlecht zu erreichen sind. Zum anderen ist auch das eigene Schamgefühl, das daraus resultiert, etwas nicht zu können, was in der Gesellschaft als selbstverständlich vorausgesetzt wird, eine gewichtiger Grund, der verhindert, dass Beratungsangebote aktiv aufgesucht werden, selbst dann, wenn sie bekannt sind. Es verhindert auch, dass Freund_innen, Bekannte angesprochen werden, wenn die Hemmschwellen da auch niedriger sind. Das aktive Erfragen von Hilfe würde ein Outing mit sich bringen, vor dem sich viele begründet scheuen¹⁹. Soraya offenbart sich schließlich einer Freundin, die selbst als Deutschlehrerin in der Volkshochschule arbeitet und ihr die Angst vor dem Outing nehmen kann. Durch deren Vermittlung nimmt sie dann an einem Alphabetisierungskurs teil und Soraya beschreibt, wie sie sich zu Beginn des Kurses einem großen Druck ausgesetzt fühlt. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass jemand, der die nicht lesen und schreiben kann, in dieser Gesellschaft als ungebildet, ja als „dumm“ wahrgenommen wird und hat diese Zuschreibung auch für sich übernommen. Sie nimmt sich dadurch als einen Menschen wahr, der weit unterhalb der von Vester u. a. so beschriebenen gesellschaftlichen „Grenze der Respektabilität“ lebt (vgl. Vester 2001:31f). Durch die Arbeit im Kurs hat sie inzwischen verstanden, dass sie sich weder schämen muss noch dumm ist. Soraya lacht erleichtert darüber, dass sie nun offen darüber reden kann und sich nicht mehr so stark durch das Schamgefühl eingeschränkt fühlt.

SORAYA: Anfang war ein bisschen dieses äh Drück, Druck, ne? (I:Hm.) Weil ich kann nicht lesen und schreiben, das äh... ich habe mich so gefühlt so wie dumm. Dumm bin ich nicht.

19 Vgl. hierzu auch Nienkemper/Bonna 2010:215, die die „Angst vor Entdeckung“ bei diagnostischen Verfahren beschreiben.

I:Nein! (lacht)

SORAYA: Aber ich habe mich so gefühlt (I:Hm.) Und so geschämt aber jetzt nicht mehr! (Lacht) (S-Z: 171 – 178).

Die Teilnahme am Kurs bewirkt bei Soraya, dass sie aus dem engen Familienverbund, in dem sie komplett von ihren Kindern abhängig ist, austritt und auch ohne diese versucht, ihren eigenen Weg zu gehen. Sie möchte lernen, um sich beruflich weiterzuentwickeln und von der aktuell niedrigqualifizierten Tätigkeit als Reinigungskraft wegzukommen (vgl. S-Z: 584-587).

Ganz anders geht Josepha mit ihren Schwierigkeiten zu lesen und zu schreiben um. Sie setzt voraus, dass es allgemein schwierig ist, die deutsche Sprache zu lesen und zu schreiben, wenn die Migration nicht schon im Kindesalter stattgefunden hat und Deutsch in der Schule gelernt werden konnte. Als Erwachsene nach Deutschland zu kommen und hier das Lesen und Schreiben zu lernen, stellt für sie als funktionale Analphabetin eine besondere Herausforderung dar. Immer wieder betont sie die Phrase: „It is not easy!“ – welche ihre gesamte Erzählung dominiert.

JOSEPHA: The language. And also is not easy, because when somebody – you don't go to school here, is not easy you cannot read German. It doesn't matter how! we! say that ok, now! I must go to school to learning German. Because I'm not a small girl (J-Z: 51-53)

Tamy ist nie zur Schule gegangen und fühlt sich von der in paternalistischer Art und Weise geäußerten Forderung, in Deutschland zunächst in einem institutionalisierten Rahmen Deutsch zu lernen, stark überfordert. Sie reagiert darauf mit Aggression und Ablehnung und empfindet dieses Ansinnen zudem als einen Übergriff auf ihre Autonomie. Sie geht davon aus, dass die Aufforderung, einen Kurs zu besuchen, allein darin begründet sei, dass sie eine Ausländerin, ein „foreigner“, sei und nicht darin, dass der Kursbesuch tatsächlich für ihre Arbeit als Reinigungskraft sinnvoll wäre.

TAMY: They said: I must go school. MUSS.

I: Mm.

TAMY: I must go school. Why?

I: And you are angry about this?

TAMY: Ya. Because why? If I want to work in the office, they can tell me to go school. Kitchen I think, it's not school problem. I want to clean a place in the kitchen. You can tell me to go school? Nooo! If I want to clean in the office. Like cleaning! You can tell me to go school? Why? Everything: Go school. Because I'm a foreigner. I think so (T-Z: 31-42).

Als Analphabetin verbindet auch sie mit einem solchen Kursbesuch hohe Ängste und Unsicherheiten, was auch ihre starke Abwehr erklären könnte. Gleichzeitig verspürt sie den starken Wunsch, die deutsche Sprache so gut zu beherrschen, dass sie sich davor schützen kann, ausgenutzt und „betrogen“ zu werden.

TAMY: Mm. Some people know these but I don't want before. But I know now that is a cheating on me. Really. It's a really cheating. And I know if I speak this language I have a more chance.

I: To defend yourself?

TAMY: Ya. In many ways (T-Z: 79-85).

Sie wird zwar trotz mehrfacher Nachfragen nicht konkreter in dem Punkt, wer sie in welchem Zusammenhang hintergangen hätte. Das Grundmotiv für eine Weiterbildungsteilnahme wäre aber auch für sie, sich mit dem Erlernen der deutschen (Schrift-)Sprache besser schützen zu können sowie unabhängiger und mündiger zu werden. Gleichzeitig scheint sie, genau wie Soraya, nur wenige Informationswege zu haben, über die sie erfahren kann, an welcher Stelle sie Kurse machen kann, in denen sie das Lesen und Schreiben von Anfang an erlernen kann.

Personen, die weder die deutsche Sprache hinreichend beherrschen noch in der lateinischen Schrift alphabetisiert sind, haben kaum eine realistische Chance durch Weiterbildungsteilnahme – abgesehen von Alphabetisierungskursen – ihre gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen. Diese Situation verschärft sich zusätzlich, wenn sie ohne Papiere in Deutschland leben und sich dauerhaft vor allen offiziellen Einrichtungen verstecken (müssen). Durch ihre fehlenden Möglichkeiten, sich über schriftliche Kanäle die notwendigen Informationen zu holen, bleiben sie außen vor, wenn sie nicht durch Formen der aufsuchenden Bildungsarbeit oder soziale Netzwerke, die über Informationen verfügen und Ängste abbauen helfen, ihren Weg in einen Alphabetisierungskurs finden. Kurse, die sich an Menschen in solchen Lebenslagen wenden, müssen in ihrem Konzept berücksichtigen, dass durch die vielfältigen Problemlagen, in denen sich die Teilnehmenden befinden, ein umfassendes und flexibles Unterstützungsangebot mitgedacht werden muss. Finanziell in prekärer Lage, oft isoliert sowohl vom Herkunftsland als auch in der Aufnahmegesellschaft, ohne offiziellen Zugang zu Bildungsinstitutionen, Gesundheitsversorgung und staatlichen Versorgungsleistungen, immer mit dem Risiko lebend aufgegriffen und abgeschoben zu werden, ist die Teilnahme an Weiterbildung in vielerlei Hinsicht erschwert. Die reine Vermittlung von Schriftsprachkenntnissen reicht somit nicht aus, um ihre Teilhabe an Gesellschaft nachhaltig zu verbessern.

„Wer hat, dem wird gegeben“ – Die Relevanz formaler Bildungs- und Berufswege als weiterbildungsrelevante Kapitalie

Bildungs- und Berufsabschlüsse als kulturelles Kapital in der Migration

Als weitere Form des kulturellen Kapitals in der Migration können solche formalen Bildungsabschlüsse und abgeschlossenen Berufsausbildungen gelten, die in Deutschland rechtlich auch als solche anerkannt sind. Ein Teil des kulturellen Kapitals ist in diesem Zusammenhang auch das inkorporierte Wissen um den Habitus in Bildungseinrichtungen oder den kompetenten Umgang mit Verhaltenskodizes in Schlüsselsituationen wie Bewerbungsgesprächen etc., welche als wirksame, wenn auch oft verkannte Zugangsbarrieren für Bildungszertifikate und Arbeitsplätze dienen.

Das in der Überschrift zitierte sogenannte Matthäusprinzip wurde bereits in den 1950er und 1960er Jahren im Rahmen der großen deutschen Leitstudien der deutschen Adressatenforschung herausgearbeitet (vgl. Hildesheim Studie (Schulenberg 1957); Göttinger Studie (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966); Oldenburger Studie (Schulenberg 1978) und in verschiedenen aktuellen Studien immer wieder bestätigt (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; Kuwan 2006; Bremer 2007; Barz/ Tippelt 2007; Sprung 2011; Öztürk 2011; u. a.). Es beschreibt das Phänomen, dass vor allem diejenigen, die bereits gut qualifiziert sind und über gute Lernvoraussetzungen verfügen, an Weiterbildung teilnehmen, während niedrig qualifizierte Personen die Weiterbildungsangebote nicht wahrnehmen.

Die Wirkung dieses Prinzips findet sich auch bei den Interviewpartnerinnen wieder. Ist bereits ein höherwertiger Schulabschluss oder gar eine abgeschlossene Berufsausbildung vorhanden, steigt ihre Erwartung an sich selbst, einen ähnlichen Abschluss auch in Deutschland erzielen zu können beziehungsweise die innere Sicherheit und das Selbstvertrauen, eine gute Grundlage zu haben, an der sich weitere Qualifizierungsmaßnahmen anschließen können. Gleichzeitig fließt eine solch positive lernbiographische Vorprägung in ihren Habitus und damit in ihre Haltungen zu Bildung ein. So ist das Verfolgen eines höherwertigen Bildungsabschlusses ein Teil ihrer Haltung zu formaler Bildung.

Seit dem 1. April 2012 ist das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ (Bundestag 2011) in Kraft. Dieses wurde entwickelt, um dem Phänomen des „Brain Waste“ (Englmann/Müller 2007) zumindest in einem ersten Ansatz entgegenzuwirken.

Der Ausdruck „Brain Waste“ steht dabei für den Umstand, dass durch die aktuellen gesetzlichen Regelungen ein Großteil der potenziellen Leistungsfähigkeit der in Deutschland lebenden Menschen verschwendet (engl.: wasted) wird. Denn viele im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüsse werden in Deutschland nicht anerkannt und damit wertlos. Trotz des nun verabschiedeten Gesetzes finden weiterhin viele Berufe, Lernerfahrungen und Kompetenzen keine Anerkennung. So bezieht sich das Gesetz konkret nur auf in *Deutschland gesetzlich reglementierte Berufe* und damit auf circa 60 bundesrechtliche Berufsgesetze und Verordnungen für reglementierte Berufe und ca. 350 nicht reglementierte Ausbildungsberufe im dualen System. Alle anderen beruflichen Qualifikationen bleiben unberücksichtigt und werden auf Länderebene geregelt²⁰ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012a). So gehen weiterhin zahlreiche hochwertige Qualifikationen wie solche im Lehramt und Ingenieur_innenberuf im föderalistisch organisierten bürokratischen Anerkennungsdschungel unter und dem deutschen Arbeitsmarkt verloren (vgl. Nehls 2011:2). Neben den Nachteilen, die dies für den Wirtschaftsmarkt bringt, kommt für die einzelnen betroffenen Personen noch die individuelle Beschneidung beruflicher Perspektiven hinzu und die Enttäuschung darüber, mit dem, was im Herkunftsland gelernt wurde, hier nichts mehr anfangen zu können.

KAROLINA: Da lernst du in deinem Land irgendwie paar Jahre und schuftest da und dann kommst du hier und dann hast du gar nichts erreicht. So für, für Deutschland hast du so gut wie gar nichts, was du in Polen zum Beispiel erreicht hast (K-Z: 1059-1061).

Gerade für die Migrantinnen unter den Befragten spielen die im Herkunftsland erworbenen Abschlüsse und Qualifikationen jedoch eine bedeutende Rolle, wenn es darum geht, sich über die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen weiterzuentwickeln. Die bereits vorhandenen Lern- und Ausbildungserfahrungen sind für sie unter anderem dann eine wichtige Grundlage, wenn es darum geht, sich für eines der vielen am Weiterbildungsmarkt vorhandenen Angebote zu entscheiden. Die Zusammenhänge zwischen der Anerkennung von vorhandenen Lernvoraussetzungen und Qualifikationen auf der einen und Weiterbildungsteilnahme auf der anderen Seite, so wie sie in den Berichten der Befragten auftauchen, werden

20 Akademische Abschlüsse werden auf Basis der „Rechtsgrundlagen zur Anerkennung akademischer Abschlüsse“ von den Hochschulen anerkannt, allgemeine Schulabschlüsse von den Zeugnisanerkennungsstellen der Bundesländer (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012c; www.anerkennung-in-deutschland.de).

in den nächsten drei Abschnitten genauer charakterisiert. In einem vierten Abschnitt wird zudem der Einfluss der elterlichen Bildungsaspirationen auf das Bildungsbestreben ihrer Kinder genauer betrachtet.

Die Verfügbarkeit von in Deutschland anerkannten formalen Bildungsabschlüssen als Einflussfaktor für Weiterbildungsteilnahme

Der Wert formaler Bildungsabschlüsse

Formale Bildungsabschlüsse und ihr Nachweis dienen in Deutschland als Zugangsvoraussetzungen für Ausbildungsplätze, Hochschulzulassungen und die Ausübung der meisten Berufe (Bildungs- und Beschäftigungssystem). Die Verfügbarkeit und die Anerkennung von Zertifikaten sind damit von hoher Relevanz für den/die Einzelne/n, der/die der eigenen Qualifikation gemäß am Arbeitsmarkt teilhaben möchte.

Thomas Marshall ironisiert und verurteilt schon 1947 in einem seiner Vorträge die Überbewertung von formalen Bildungszertifikaten im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit:

„Ich kann keine Zeichen für eine Lockerung der Fesseln erkennen, die die Erziehung an die Erwerbstätigkeit binden. Sie scheinen im Gegenteil stärker zu werden. Bildungsabschlüssen, Zulassungsprüfungen, akademischen Graden und Diplomen wird viel und zunehmender Respekt als Qualifikation für eine Beschäftigung gezollt. [...] Ein Vierzigjähriger kann nach seiner Leistung in einer Prüfung beurteilt werden, die er im Alter von fünfzehn Jahren abgelegt hat. Die Fahrkarte, die einem am Ende der Schulzeit oder des Colleges ausgehändigt wird, gilt für eine lebenslange Reise.“ (Marshall/Bottomore 1996: 79)

Solange Zertifikate in dieser Gesellschaft eine so große Rolle spielen, ist es von hoher Wichtigkeit, dass die Möglichkeit besteht, sich die im Ausland erworbenen formalen Voraussetzungen auch anerkennen zu lassen, um hier auf dem Arbeitsmarkt nicht trotz gleicher Qualifikationen benachteiligt zu sein.

Zara kommt gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrer Schwester als junge Frau nach Deutschland. Sie nimmt zunächst an einem Sprach- und Integrationskurs teil, in dem sie Deutsch lernt, ein EDV-Zertifikat erwirbt und Politikunterricht erhält. Anschließend besucht sie eine weitere Weiterbildungseinrichtung, in der sie die Möglichkeit hat, den in Russland bereits erreichten Schulabschluss auch

in Deutschland anerkannt zu bekommen. Um auch hier den Realschulabschluss zu erhalten, muss sie ihre Englischkenntnisse aufbessern. So ist sie motiviert, auch noch eine weitere Bildungseinrichtung, in diesem Fall die Volkshochschule, aufzusuchen.

ZARA: Und bei Erwachsenenschule dann so, also 2005 war das schon, ich wollte mein Realschulabschluss machen. Ach so! Als ich noch bei Weiterbildungseinrichtung X war, habe ich noch bei Volkshochschule Englischkurs besucht, weil ich konnte ohne Englisch kein Realschlussabschluss machen (Z-Z: 86-89).

Dass Zara die Möglichkeit hat, ihren Schulabschluss durch das eine zusätzliche Schuljahr in Deutschland anerkennen zu lassen, führt bei ihr dazu, sich für den Besuch der Erwachsenenschule zu entscheiden.

Auch Milagros begibt sich wieder in institutionalisierte Bildungszusammenhänge, um dort ein formales Zertifikat zu erwerben, das ihr zu mehr Anerkennung verhilft. Sie hat zu dem Zeitpunkt bereits mehrere Jahre in einem akademischen Beruf in Deutschland gearbeitet und dort immer wieder erlebt, dass ihr von Kolleg_innen zurückgemeldet wird, dass sie nicht ausreichend qualifiziert sei, solange sie nicht über einen in Deutschland anerkannten akademischen Abschluss verfüge. Auch wenn sie die gleiche Arbeit macht wie alle anderen, bemängeln ihre Kolleg_innen also das fehlende formale Zertifikat. Um diesem Anerkennungsdruck zu entgehen, schreibt sie sich schließlich für ein Aufbaustudium ein, um dort noch ein offizielles Zertifikat zu erwerben, obwohl sie überzeugt ist, es von ihrem Wissen und Können her eigentlich nicht zu brauchen.

MILAGROS: Ja es gab immer so interne ‚Ja, du musst noch lernen. Nein, du musst dich noch qualifizieren‘. Und dann eh meine Kollegen, ich fand, ich empfan­de das so. Dann habe ich gekündigt und habe ich gesagt ‚Jetzt werde ich mich erkundigen und ich studiere‘ (M-Z: 206-208).

Der Druck, den Milagros empfindet und dem sie schließlich nachgibt, kommt von außen, von ihren Arbeitskolleg_innen. Statt sich gegen den Druck zu wehren, beugt sich Milagros dem an sie gestellten Anspruch, auch das „passende“ Diplom zu dem von ihr bereits ausgeübten Beruf zu erwerben. Dies ist wohl eher ein ungewöhnlicher Fall, zeigt aber nochmal die gegenwärtige Wichtigkeit von formalen Zertifikaten für die gesellschaftliche Teilhabe, in diesem Fall die Integration in den Beruf auf. Die Möglichkeiten, sich im Ausland bereits erworbene Lerninhalte auch in Deutschland formal anerkennen zu lassen, müssten daher dringend noch weiter ausgebaut werden, damit es Migrantinnen möglich wird,

ihr Potenzial besser zu nutzen. Gleiches gilt für die Anerkennung beruflicher Qualifikationen.

Vorhandene Berufserfahrung und anerkannte Berufsqualifikationen als Basis für daran anschließende Weiterbildung

Wurde im Herkunftsland bereits eine berufliche Qualifikation erworben oder sogar Berufserfahrung gesammelt, ist es naheliegend, dass Migrantinnen an diese anknüpfen möchten, wenn sie in Deutschland einen Berufseinstieg suchen. Da viele Berufe und Arbeitsbereiche nicht eins zu eins in das deutsche (Berufs)Bildungssystem übertragbar sind, ist daher die Teilnahme an Umschulungen oder Fortbildungen, in denen die eigenen Berufserfahrungen als Kapital mit eingebracht werden können, eine naheliegende Möglichkeit. Auch dann, wenn schon viele Jahre zwischen der Migration nach Deutschland und dem Berufseinstieg liegen.

So beschreibt İnci, die in der Türkei den Beruf der Technischen Zeichnerin erlernt hat, dass sie sich nach circa zehn Jahren, nachdem auch das letzte ihrer drei Kinder in den Kindergarten geht, im Jobcenter nach einer Auffrischungsschulung für diesen Beruf erkundigt (vgl. I-Z: 145-147). Leyla hat im Iran den Erzieherinnenberuf erlernt und bemüht sich in Deutschland als erstes darum, genau in diesem Bereich wieder unterzukommen.

LEYLA: Ich wollte meine Job bekommen, genau wie Iran, weil ich war Erzieherin gewesen (vgl. L-Z: 67f).

Zara hat in Kasachstan eine Ausbildung zur Rechtsanwalts- und Notargehilfin (ReNo) abgeschlossen. Sie bemüht sich zunächst an mehreren Stellen darum, auch in Deutschland wieder in dem Bereich arbeiten zu können.

ZARA: Ich habe da auch mich... Bewerbung geschrieben, beworben. Da am Bahnhof gibt es eine russische, weiß du vielleicht, Rechtsanwalt (Z-Z: 405-407).

Als sie merkt, dass sie immer wieder an der hohen sprachlichen Hürde scheitert, die mit diesem Beruf verknüpft ist, plant sie neu und konzentriert sich darauf, einen Beruf zu finden, in dem sie auch ohne sehr gute Schriftsprachenkenntnisse Geld verdienen kann (vgl. Z-Z: 405-411). Auch bei ihr sind also die bereits vorhandenen Berufserfahrungen der erste Anknüpfungspunkt, über den sie versucht, einen Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt zu bekommen.

İnci wird die Umschulung vom Jobcenter verweigert, Leyla schafft es zeitlich nicht, die Betreuung ihrer minderjährigen Kinder und die Ausbildung zu koordinieren und Zara scheitert letztlich an der hohen Sprachbarriere, die an den Beruf einer ReNo in Deutschland gekoppelt ist. Dennoch bemühen sich alle drei zunächst einmal dort anzuknüpfen, worin sie sich bereits kompetent fühlen. Es gibt ihnen eine Sicherheit, aus der heraus sie den Schritt wagen, sich um Aus- und Weiterbildungsangebote zu bemühen. Werden sie an dieser Stelle nicht unterstützt, kann dies zu einer Erfahrung von Ohnmacht und dann auch zu einem kompletten Rückzug führen. So bemühen sich İnci und Leyla anschließend nicht weiter um Weiterbildung. İnci zieht sich ganz ins Haus zurück und Leyla beginnt ohne eine formale Weiterbildung als Verkäuferin zu arbeiten. Nur Zara, die noch sehr jung ist, orientiert sich um und lässt sich zur Fußpflegerin ausbilden.

Nishas berufliche Qualifikation, ein Master in Information Technology, wird in Deutschland komplett als solcher anerkannt. Für sie ist es eine Selbstverständlichkeit nach Abschluss ihres Deutschkurses noch für den Berufseinstieg notwendige Fortbildungen zu machen. Obwohl sie erst wenige Monate in Deutschland ist, ist sie sich recht sicher, dass sie hier beruflich Fuß fassen wird.

NISHA: So, ähm, now I actually I don't think I can work in the same field. But I could use the experience maybe to work with clients for example with companies that have outsourced their work or so or have other offices somewhere so I can beginn interact with. Hopefully (N-Z: 10-13).

Das Wissen darum, einen anerkannten Studienabschluss in Deutschland zu haben, für den es zudem noch eine Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt gibt, gibt ihr Zuversicht und Stabilität, obwohl sie noch keine Berufserfahrung in dem Feld hat. Nach eigenen Aussagen wird sie nach Abschluss der Deutschkurse mit Hilfe einer Freundin ihres Mannes, die bei der Bundesagentur für Arbeit beschäftigt ist, die für sie passenden Weiterbildungskurse herausuchen und dann daran teilnehmen, um die bisher fehlende Berufserfahrung auszugleichen.

NISHA: Äh, ja. She asked, she offered that. And then I realized, ok, that's maybe something I could do. To get myself into the market here, too. Because even though my degree is valid, I didn't work in that field (N-Z: 111-113).

Auch die in Deutschland bereits absolvierten Ausbildungen beziehungsweise gesammelte Berufserfahrungen sind eine gute Grundlage, an der bei Weiterbildungsfragen angeknüpft werden könnte. So hat Karolina sich bereits einmal im Rahmen ihrer Ausbildung zur Bürokauffrau intensiv mit Computersoftware aus-

einandergesetzt und kann daher einschätzen, dass sie sich schnell dort wieder einarbeiten könnte. Gleichzeitig ist ihr auch bewusst, dass sie nach mehr als zehn Jahren ohne Praxis mit dieser Software eine Auffrischung braucht und überlegt daher, sich wieder in einem Kurs anzumelden:

KAROLINA: Also. Also ich kann mich mit Computern jetzt das, was die jetzt in den Büros verlangen, könnte ich jetzt nicht mehr mithalten. Überhaupt nicht. Also jetzt möchte ich irgendwie so einen Kurs machen, wo mir es beigebracht wird (K-Z: 379-382).

Berufserfahrungen, vorhandene anerkannte berufliche Qualifikationen und formale Bildungsabschlüsse haben also einen zentralen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme der Befragten. Neben dem formalen Abschluss spielt aber auch die Erfahrung mit formalen Lernprozessen selbst eine bedeutende Rolle. Auf diese soll im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden.

„Ich brauch dieses, du musst weiter lernen, lernen, lernen. – Zu den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

Lernvoraussetzungen

Mit Lernvoraussetzungen sind in diesem Zusammenhang die bereits gemachten Erfahrungen mit schulischem und beruflichem Lernen im organisierten bzw. institutionalisierten Kontext gemeint. Die Befragten, die über intensive und positive Lernerfahrungen verfügen, haben ein erhöhtes Zutrauen zu ihren eigenen Fähigkeiten und beherrschen Lerntechniken, die auch im Rahmen von institutionalisierter Weiterbildung hilfreich sein können. Umgekehrt können negative oder nicht vorhandene Lernerfahrungen zu Widerständen und Ängsten führen.

Schon im Rahmen einer der großen Leitstudien der deutschen Adressatenforschung, der Ende der 1960er durchgeführten sogenannten Göttinger Studie (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), kann gezeigt werden, dass Schulerfahrungen bis in das Erwachsenenalter nachwirken. Eine sich daraus entwickelnde Forderung lautet, dass „[d]ie Erwachsenenbildung [...] solche relativ nachhaltigen Habitusprägungen als spezifische Lernvoraussetzungen erkennen und anerkennen [muss]“ (Bremer 2007:89). Auch Brüning und Kuwan kommen in ihrer im Jahr 2002 publizierten Studie zum Ergebnis:

„Die Berichte der Befragten weisen auf einen Zusammenhang zwischen negativen Schulerfahrungen und Weiterbildungsbarrieren hin. Die zum Teil problematischen ersten Erfahrungen mit formaler Bildung erweisen sich hier zunächst als prägend“ (Brüning/Kuwan 2002:170).

Im Folgenden wird es jedoch nicht nur darum gehen zu analysieren, ob die Lernerfahrungen negativ oder positiv waren. Es geht vielmehr ganz grundsätzlich darum, ob überhaupt Erfahrungen mit schulischem beziehungsweise institutionalisiertem Lernen vorhanden sind, so dass an diese Grundlage individuell angeknüpft werden kann, wenn es darum geht, eine Weiterbildungsmaßnahme in Anspruch zu nehmen. So konnte auch im Rahmen der Hildesheim-Studie gezeigt werden, dass Personen ohne Migrationshintergrund, die das Gefühl haben, durch die eigene Schulbildung über zu geringe Vorkenntnisse für die Teilnahme an Weiterbildung zu verfügen, eher nicht an Weiterbildung teilnehmen (vgl. Schulenberg 1957:118ff).

Tatsächlich zeigen auch die im Rahmen dieser Arbeit vorliegenden Ergebnisse: Je positiver die im Herkunftsland oder auch in Deutschland gemachten Erfahrungen mit formaler Bildung sind, desto höher ist auch das Zutrauen in die eigene Fähigkeit, sich mit Lerninhalten institutionalisierter Weiterbildung zu rechtfinden zu können. Es kommt bei dieser Kategorie nicht auf den formalen Schul- oder Bildungsabschluss an, sondern vielmehr darauf, wie die eigene Haltung zu formalen Lernprozessen ist, und wie die Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Bewältigbarkeit ist. Josepha, die nur sehr schlecht lesen und schreiben kann, hat Angst davor, in der Schule für ihr mangelndes Können abgewertet zu werden. Sie ist selber nicht lange zur Schule gegangen, da der Schulbesuch in ihrem Herkunftsland von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern abhängt (vgl. J-Z:96f). Sie beschreibt eine innere Schüchternheit, die sie als Erfahrung von Migrant_innen verallgemeinert und die sich darauf bezieht, als defizitär betrachtet und abgewertet zu werden. Gleichzeitig hat sie das Gefühl, ausreichend Deutsch zu sprechen, um sich im Alltag zurecht zu finden. Sie zieht es daher zunächst vor, sich nicht wieder in einen formalen Bildungsprozess zu begeben, der sie verunsichert und ihr Angst macht.

JOSEPHA: I'm afraid. Because I'm äh, you know, sometimes it's not easy for you, äh ... a foreigner to go to – because sometimes you know that, when I'm going to that place I'm afraid, because maybe they can say that I can't speak well, I can't read well and so you just shy. A little bit nobody know that you shy, but you know that inside you are shy...

I: Inside.

JOSEPHA: Inside we are shy and so äh, I don't want to go. Because we know that, when I – I know that. I say ah, sometimes I talk to my husband I said, when I went to the shop to buy something I know how to speak the language, why I must wanting myself to go to school again? Ja (J-Z:641-652)!

Aus Angst davor, sich als Nicht-Leserin „outen“ zu müssen, vermeidet Josepha die Kurssituation ganz. Zudem betont sie, dass sie im Alltag auch ohne den Kurs zurechtkäme. Wenn sie zum Einkaufen geht, weiß sie, was sie sagen muss, um ihr Ziel zu erreichen (*I went to the shop and buy something. I know how to speak*). So vermeidet sie es, sich in eine Situation zu begeben, in der sie Angst vor Abwertung und Stigmatisierung hat. Bei einem Kurs, in dem die deutsche Sprache gelehrt wird, könnte auch Josepha davon ausgehen, dass alle anderen Teilnehmenden ähnliche Sprachdefizite haben wie sie. Dennoch beschreibt sie eine Angst, eine Schüchternheit, ohne dass ganz klar wird, warum sie diese gerade im Zusammenhang mit dem Kursbesuch hat. Sie scheint hier Erfahrungen aus anderen Lebenszusammenhängen zu übertragen und die Selbstverständlichkeit, in der diese Abwertungserfahrung auch als eine allgemeine Erfahrung für „foreigner“ beschrieben wird, deutet darauf hin, dass Josepha davon ausgeht, dass auch ich als Interviewerin wüsste, wovon sie spricht. Dass Personen häufig mit dieser Art von Diskriminierungserfahrung konfrontiert werden, scheint dabei eine Art „Allgemeinwissen“ zu sein, auf dessen Grundlage Josepha argumentiert. Sie nutzt es in diesem Fall als eine Erklärung dafür, warum sie sich lange nicht für einen Kurs angemeldet hat. Erst nach einer Veränderung ihrer Lebensumstände – Josepha trennt sich von ihrem Mann und ist von da an allein und für die Erziehung ihrer Tochter verantwortlich – schafft sie es, ihre diesbezüglichen Ängste zu überwinden und macht eine Weiterbildung, durch die sie einen Arbeitsplatz als Küchenhilfe erhält.

JOSEPHA: Because I learn one year, I don't pray, I learn a lot. So I get good certificate (J-Z: 256).

Sie verlässt sich dabei nicht auf Gebete oder Hilfe von außen, sondern investiert selber viel Kraft und Zeit in den Lernprozess, so dass sie am Ende ein gutes Abschlusszeugnis erhält. Eines, das ihr aus ihrer Sicht den Einstieg in den Arbeitsmarkt realistisch möglich macht. Aufgrund ihrer vorherigen Lernerfahrung in formalen Settings im Herkunftsland hat sie bereits eine bewusste Wahrnehmung für die Wichtigkeit von guten „Zeugnissen“ und ihrer eigenen Möglichkeiten, ein solches durch Lernanstrengung auch zu erhalten. Es kann gleichzeitig davon ausgegangen werden, dass für Personen, die nicht über ein solches Vorwissen im

Rahmen von formalem Lernen verfügen, die Hürden, sich in institutionalisierte Settings zu begeben, noch sehr viel höher, der Beratungsbedarf intensiver und eine Nichtteilnahme oder ein Abbruch der Weiterbildung wahrscheinlicher sind. Bei Josepha kommt hinzu, dass ihr das Lernen „Spaß“ macht. Sie hat also im Grunde ein positives Verhältnis zum Lernen in formalen Bildungszusammenhängen, was ihr die Teilnahme an der Weiterbildung erleichtert. Nachdem sie es „aus der Not“ heraus geschafft hat, ihre Ängste zu überwinden, schafft sie es auch, zu dieser Lernfreude zurückzufinden.

I: But you liked learning there obviously. So it was fun for you to learn.

JOSEPHA: It's fun for me and I like it to learn (J-Z: 764-766).

Auch Leyla verbindet eine positive innere Grundhaltung mit Lernen in Institutionen.

LEYLA: Die Hauptsache, ich mag immer zur Schule gehen, weißt du. Ich find so schön, wenn z. B. jetzt, gehen zur Schule, dann komme ich raus, das da ich bin zufrieden. Ja. Ich mag so gern. Ich mag viel gerne (L-Z: 463-465).

Auch sie bemüht sich aktiv um Weiterbildungsteilnahme. Sie nimmt zunächst selbst organisiert an einem Deutschkurs teil und bemüht sich später darum, an einer Ausbildung für Erzieher_innen teilzunehmen. Die Teilnahme an letzterer scheitert dann daran, dass sie die Kinderbetreuung nicht parallel zur Ausbildung organisieren kann (vgl. L-Z:86f).

Karolina hingegen, die in Deutschland zur Schule gegangen ist, hat direkt nach der Schulzeit sehr negative Assoziationen zum formalen, schulischen Lernen und braucht anschließend erst einmal eine „Lernpause“.

KAROLINA: Also ne, damals, weißt du, ich habe also ich habe die Schule, ich war nie für die Schule irgendwie zu begeistern. [...] Ich wollte einfach Realschulabschluss schaffen, habe ich geschafft. Dann wollte ich eine Ausbildung machen, das habe ich auch gemacht. Und danach ich habe gesagt: ‚Nie wieder Schule! [...] Nie wieder Schule.‘ Also es gibt Menschen, die gerne lernen. Ich war nicht der Fall. Also, aber ich wollte auch nicht nichts machen. Also ich wollte schon was... [...] irgendwie ein Abschluss haben und eine Ausbildung. Aber danach sollte es mal zumindest für einen Zeitraum Pause sein mit Lernen (K-Z: 656-674).

Im Berichtssystem Weiterbildung werden als eine zentrale Weiterbildungsbarriere, die von 40 Prozent der Befragten mit und ohne Migrationshintergrund bestätigt wird, *negative Lernerfahrungen* genannt. So stimmen 14 Prozent der Aussa-

ge zu: Es lohnt sich nicht, ständig etwas Neues zu lernen, weil das meiste schon veraltet ist, 15 Prozent sagen: Weiterbildung bringt mir nichts, und elf Prozent bestätigen: Die Weiterbildungen, die ich früher besucht habe, haben mir zu wenig gebracht (vgl. Kuwan 2006:262). Unabhängig von den Lernvoraussetzungen können also auch im Weiterbildungssystem gemachte Lernerfahrungen dazu führen, dass diese Art von institutionalisiertem Lernen abgelehnt wird.

Hinzu kommen Ängste, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein.

Alex: Das Finanzielle ist jetzt gar nicht so schlimm, wenn ich gerade so überlege. Man könnte es eigentlich schaffen. Aber dadurch, dass viele mit Migrationshintergrund, zum Beispiel ich selber hätte Angst Tests, Rechtschreibprüfung. Ich bin seit zehn Jahren raus aus der Schule, wir sind damals, also wir leben ja in Deutschland, wir haben uns ja gebildet, und aber wir haben eine ganz andere Grundlage, als glaub ich die deutschen Kinder. Früher, oder jetzt auch, die haben alle ein Duden, die haben alle einen Zirkel, die haben alle ein Geodreieck, das hatten wir gar nicht. Gerade so in Brennpunkten. __ Also ich hatte das nie (A– Z: 388-395).

Alex betont sehr, dass ihr im Gegensatz zu ihren deutschen Klassenkamerad_innen vor allem kulturelles Kapital gefehlt habe, so dass sie besonders große Angst vor Prüfungssituationen habe, in denen sie zum Beispiel auf eine korrekte Rechtschreibung achten muss. In der Schulzeit fehlte es ihr sowohl an objektiviertem kulturellem Kapital, was sie an Beispielen wie einem Zirkel, einem Duden und einem Geometrie-Dreieck festmacht, aber auch an inhaltlicher und emotionaler Unterstützung durch ihre Eltern. In ihrer Erinnerung verfügten andere Kinder über Fachzeitschriften sowie verschiedene Lexika und „wussten ja alles“ (vgl. A-Z: 405-407). Alex fühlt sich selbst diesen gegenüber minderwertig und betont, sie hätte schlechtere Lernvoraussetzungen als diese gehabt, da es solche Kapitalien in ihrem Hause nicht gab. Dies führt bei ihr auch gegenwärtig noch zu einer Verunsicherung in formalen Lernsettings.

Karolina hat zudem die Erfahrung gemacht, dass sie nur dann gut lernt, wenn sie in hochmotivierten Umgebungen arbeitet. Ihre eigene Motivation und die Möglichkeit sich auf Lernhalte zu konzentrieren seien stark abhängig von denjenigen, die mit ihr lernen.

KAROLINA: Ich lasse mich sehr schnell ablenken. Und ich brauche also Leute um mich, die auch irgendwelche Ziele haben.

I: Um dich zu motivieren.

KAROLINA: Genau, genau. Perfekt. Um mich zu motivieren. Dass ich sehr aktiv bin und sag, ich will das auch und so mithalten. Und nicht irgendwie wenn da fünf Leute sind, drei

davon haben keine Lust, oder können das nicht, oder lernen bisschen langsamer als ich, dann, dann werde ich auch so langsam, ‚Ach, ich kann das ja schon.‘ Weißt du? Ich brauche dieses, du musst weiter lernen, lernen, lernen (K-Z: 735-744).

Alex und Karolina, die beide Bildungsinländerinnen sind, haben beide nach intensiver Erfahrung mit schulischem Lernen eine eher negative Einstellung zu ihren eigenen Lernmöglichkeiten. Während Alex sich den Kindern aus deutschen Haushalten gegenüber minderwertig fühlt, da diese aus ihrer Sicht eine viel bessere Grundausstattung an Bildungsmaterial und elterlicher Unterstützung gehabt hätten, glaubt Karolina nicht daran, sich aus sich selbst heraus motivieren zu können. Sie meint, in erster Linie von ihren Mitlernenden abhängig zu sein. Beide Haltungen wirken sich negativ auf das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten aus. Sie nehmen über die Berufsausbildung hinaus nicht an Weiterbildung teil.

Welchen Einfluss darüber hinaus die Bildungsaspiration von Eltern auf die Haltung ihrer Kinder zu Bildungsfragen hat, wird im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden. Es wird dabei nicht darum gehen, Eltern für die Bildungsentscheidungen ihrer Kinder verantwortlich zu machen, sondern sie als *einen* relevanten Einflussfaktor neben den vielen anderen Gründen, die im Material zu finden sind, explizit zu machen.

„Wenn da keiner hinterherläuft, dann lässt du es auch sein.“ – Zum Einfluss der elterlichen Bildungsaspiration

Bildungsaspiration der Eltern

Die Bildungsaspiration der Eltern wirkt sich bei den Interviewpartnerinnen insbesondere auf den Erwerb von formalen Schulabschlüssen und die eigenen Zukunftswartungen aus. Die im Kindesalter erlernten Grundhaltungen prägen den Habitus und haben somit noch Einfluss auf Haltungen der Erwachsenen. Eine hohe Bildungsaspiration beeinflusst Weiterbildungsentscheidungen eher positiv, eine niedrige macht es eher schwerer.

Ähnlich wie in der Ende der 1970er Jahre in Deutschland durchgeführten Oldenburger Studie gezeigt werden konnte, dass Bildungsdispositionen häufig sozial vererbt werden (vgl. Schulenberg 1978:50), zeigt sich auch in den Berichten der Befragten mit einem sogenannten Migrationshintergrund die starke Rolle, die die Eltern für die eigenen Bildungsziele haben. Eine hohe Bildungsaspiration der Eltern wirkt sich positiv auf eine bildungsorientierte Haltung der Kinder aus. Kin-

der, die bei Eltern aufwachsen, für die Bildungsfragen aus unterschiedlichen Gründen eine nachgeordnete Rolle spielen, haben es oft schwerer. So zeigt sich auch in den Ergebnissen der 2009 publizierten Life-Studie („Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter“), dass circa zwei Drittel der Kinder den Schulabschluss erreichen, den ihre Eltern sich für sie gewünscht haben (vgl. Fend/Berger/Grob 2009).

Soraya ist als jüngstes Kind von zehn Geschwistern gar nicht erst in die Schule geschickt worden. Sie formuliert, dass bei der Menge der Kinder durch die Eltern einfach nicht bemerkt worden sei, ob sie zur Schule ging oder nicht. Auch wenn dies vermutlich nicht wörtlich zu nehmen ist, signalisiert diese Darstellung doch, dass Soraya davon ausgeht, dass ihre Eltern der schulischen Bildung vermutlich keinen großen Stellenwert zugemessen haben.

SORAYA: Äh, äh ich möchte einfach, ich ich wollte auch nicht und dann im Grunde genommen meine Eltern, die haben so nicht viel gekümmert (I: Hm.) Weil wir (haben) so viele Kinder gehabt vor paar Jahre. Vielleicht 30, 40 Jahre. (I: Hm.) Und wenn ein Kind nicht zur Schule geht, dann hat (das) keiner gemerkt (S-Z: 67-70).

Bei Soraya führt dies dazu, dass sie nicht in die Schule geht und stattdessen viel zu Hause bei ihren Eltern bleibt. Sie erlernt weder das Lesen und Schreiben noch macht sie Erfahrungen mit schulischem oder institutionalisiertem Lernen. Dies erschwert ihr den Zugang zu formaler Weiterbildung in Deutschland in vielerlei Hinsicht.

Die erst 30 Jahre alte Alex berichtet, dass ihr schon als Kind vermittelt worden sei, dass es sich für sie als Frau nicht lohne, in Bildung zu investieren, und dass ihre Leistungen für eine „höhere“ Bildung nicht ausreichen würden.

ALEX: Ich würd'vielleicht- also von meinen Freunden, wo ich – das hat auch ja so ein tiefer- also das liegt ja nicht nur an der Person selber, __ das denke ich, ist auch in der Erziehung, das uns schon von klein auf, gerade bei Frauen, ja immer so ein bisschen so leicht Desinteresse. Dass man sagt, ach, du musst das gar nicht machen. Ins Ausland musst du auch nicht. Und dann hat man irgendwann auch diese Einstellung, das muss ich nicht machen. Also bei uns war das auch immer so, man hat eine Empfehlung zum Gymnasium und dann sagen die Eltern auch zum Teil, ach, das ist doch viel zu schwer. Diese Unterschätzung. __ Und irgendwann gibst du auch selber auf und hast gar kein Interesse. [...] (A – Z. 311-317).

Alex betont explizit, dass sie es gebraucht hätte, dass ihre Eltern einem höheren Bildungsabschluss mehr Bedeutung beimessen, sie motivieren und unterstützen.

I: Ähm, das heißt, deine Eltern haben dir auch nicht geholfen nach der Schule mit Hausaufgaben und solchen Sachen?

ALEX: Nee, die konnten – mein Vater hat die ganze Zeit gearbeitet, meine Mutter konnte selber nicht mal deutsch sprechen. Ist jetzt vielleicht keine Ausrede, aber wenn du nicht motiviert bist und wenn da keiner hinterher läuft, dann lässt du's auch sein (A-Z: 410-415).

Obwohl ihr die Unterstützung fehlt, schafft Alex es, zumindest einen guten Real-schulabschluss zu erreichen und ein Fachabitur zu machen. Das begonnene Studium in Umwelttechnik bricht sie dann aber zugunsten einer Ausbildung bei einer Fluggesellschaft, bei der sie erst einmal Geld verdienen und viel reisen kann, wieder ab. Studien wie die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigen, dass es Personen, die aus nicht-akademischen Haushalten kommen, sehr viel schwerer fällt, den Weg in die Universität zu schaffen (vgl. HIS Hochschul-Informationen-System GmbH 2010:221ff). Auch die Abbrecherquoten sind in dieser Gruppe tendenziell höher (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003:45). Mit der Brille Bourdieus betrachtet, hängt dies unter anderem mit dem Bildungshabitus zusammen, den Kinder in ihrem Elternhaus erwerben. Die Haltungen und Einstellungen zu akademischer Bildung werden quasi mitübertragen und spielen dann bei Studienentscheidungen eine relevante Rolle (vgl. Ausführungen zum Habitus; und Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004:162). Alex hebt hervor, dass auch die Bildungsabschlüsse der Eltern beziehungsweise deren Arbeitsfelder als Vorbild für die Kinder dienen.

Alex: Aus meinem Freundeskreis, also ist nicht da jemand wo ich sag, hier. Erst bei der Fluggesellschaft, die Freunde. Die haben Rechtsanwälte als Mütter, Zahnärztin. Aber die haben *was aus ihrem Leben gemacht*, die haben auch fertig studiert zum Teil (A- Z.496-498).

In ihrer Kindheit hat es hingegen keine weiblichen Vorbilder in ihrem Bekanntenkreis gegeben, die akademisch ausgebildete Mütter hatten, die beruflich erfolgreich waren. Ihr fehlte somit die Erfahrung, dass die Ausübung eines Berufes zu mehr Anerkennung und einem verbesserten Selbstwert führen kann. Das in ihrem zu Hause und auch bei Freund_innen vorgelebte Frauenbild ist das einer Mutter, die in niedriggestellten Berufen oder gar nicht arbeitet.

Alex: Und wenn man so mal zurückguckt, wer von unseren Müttern arbeitet, die putzen alle, zum Teil. __ Und wenn sie nicht putzen, dann machen sie irgendwas anderes. Aber es gibt keine einzige Mutter von allen Freunden, egal aus welcher Schicht, die einen äh, wie

nennt man das renommiert? [...] Ja, entweder putzen sie, Verkäuferin an der Kasse, die andere hat 'ne Kneipe (A-Z: 487-491).

Alex geht davon aus, dass sie mehr Ehrgeiz entwickelt hätte, wenn sie durch andere weibliche Vorbilder geprägt worden wäre²¹. Sie vermutet aufgrund ihrer Beobachtung, dass jene Arbeitskolleginnen, die gut ausgebildete berufstätige Mütter haben, „etwas aus ihrem Leben machen“, also dass ein hoher Bildungsgrad der Mütter auch zu einer hohen Bildungsaspiration der Kinder führt. „Etwas aus dem Leben machen“ ist für Alex dabei unter anderem synonym mit dem Abschluss eines Studiums. Den hohen Wert eines Bildungsabschlusses hat sie anscheinend, unabhängig von der Einstellung ihrer Eltern, dennoch verinnerlicht. So entscheidet sie sich zumindest für den Beginn eines Studiums, auch wenn letztlich der Wunsch, finanziell unabhängig von den Eltern zu sein und ausziehen zu können, doch stärker ist und sie sich für eine bezahlte Ausbildung und gegen das Studium entscheidet.

Auch die ebenfalls in Deutschland zur Schule gegangene Dilara betont die Wichtigkeit des in diesem Fall väterlichen Drucks für ihre Bildungsentscheidungen. So meldet sie sich auf Druck ihres Vaters in der Fachoberschule zum Nachholen des Abiturs an:

DILARA: Weil ich mir gedacht habe: Gut soll ich jetzt doch anfangen zu studieren? Weil mein Vater immer sehr viel Druck gemacht hat.

I:Mmm.

DILARA: Dass ich doch was Richtiges machen soll. Wo ich richtig sagen kann: Ich habe jetzt studiert. Und später im Job einfach was Besseres bekomme. Nach Hin- und Herüberlegen hat ich mich sogar in der Schule angemeldet (D-Z: 146-153).

Ähnlich wie oben bei Alex beschrieben, ist für Dilara die Idee ein Studium zu absolvieren mit dem Bild verknüpft, etwas „Richtiges“ gemacht zu haben. Hier

21 Diese Überlegungen greifen Mentoringprojekte wie das von Yasemin Karasoglu geleitete Projekt Mi-Coach in Bremen (<http://www.fb12.uni-bremen.de/de/interkulturelle-bildung/praxisprojekte/aktuelle-praxisprojekte/mi-coach.html>) oder auch das in Hamburg durch den Weiterbildungsträger Verikom organisierte Projekt „Junge Vorbilder“ (http://www.verikom.de/projekte/junge_vorbilder/) auf. In beiden Fällen begleiten junge Studierende mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ Kinder und Jugendliche mit „Migrationshintergrund“ auf einem Abschnitt ihres Bildungsweges und unterstützen sie in der Entwicklung ihrer je eigenen Bildungsziele.

haben sowohl Alex als auch Dilara die höhere gesellschaftliche Anerkennung, die mit einer akademischen Ausbildung einhergeht, verinnerlicht. Gleichzeitig wissen sie, dass sie mit einer Interviewerin sprechen, die aus der Universität kommt. Auch dies könnte ein Grund für sie sein, mir gegenüber den hohen Stellenwert eines Studiums zu betonen. Dilara beschreibt zudem, dass Bildung an sich in der migrantischen Community, in der sie groß geworden ist, eine sehr große Rolle spielt.

DILARA: Ja genau. Weil bei uns Persern ist es einfach eingesehen, also Bildung ist es A und O. Wenn du keine Bildung hast ...wirst du ganz anders angesehen. Na. (D-Z: 393-394).

Die Einstellungen ihres Vaters wie auch die der Community prägen die Haltungen Dilaras und nehmen Einfluss auf ihre Bildungsentscheidungen. Dennoch ist dieses Moment nur eines unter vielen. Letztlich entscheidet sich Dilara genau wie Alex doch wieder gegen den Schulbesuch und lieber für eine finanzielle Sicherheit und damit in diesem Fall für den Erhalt ihres aktuellen Lebensstandards. Diesen könnte sie finanziell nicht mehr tragen, wenn sie statt ihrer Arbeit als Schuhverkäuferin wieder zur Schule gehen würde. Der finanzielle Aspekt, der den eigenen Wunsch nach einem höheren Bildungsabschluss überwiegt, ist in beiden Erzählungen dominant.

Auch Josepha wird durch den finanziellen Aspekt in ihren Bildungsaspirationen gebremst. In diesem Fall hat Josephas Mutter – interessant hier, dass ein Vater dabei nicht erwähnt wird – nicht die finanziellen Möglichkeiten, um sie weiter zur Schule zu schicken.

JOSEPHA: Because ähm in [ur time (unverständlich)] when your mother don't have money, you can't go to really school. Because after you go to school maybe your mother said now, I'm fed up, I can't pay the school fees and all something like that. __ So you must for the (lacht) consequences to pay the school fees other you start the job or something like that. __ So I married in that country (lacht) that's why (J-Z:131-135).

Es ist nicht ganz klar, ob die Mutter wirklich aus finanziellen Gründen das Schulgeld nicht weiterzahlt oder weil sie andere Prioritäten hat, für die sie das Geld lieber ausgeben würde, worauf der Ausdruck „*I'm fed up*“ hindeutet, was so viel heißt wie: „*Ich habe keine Lust mehr.*“ Es führt in jedem Fall dazu, dass Josepha nicht weiter zur Schule gehen kann. Sie verlässt stattdessen das Land und heiratet in Deutschland. Generell scheint sie dennoch in ihrem Herkunftsland ein soziales Umfeld zu haben, das Bildung und Lernen grundsätzlich einen

hohen Stellenwert einräumt. So spricht Josepha von denjenigen in ihrem Herkunftsland, die wüssten, dass sie nach Deutschland gegangen sei, und dass sie diesen zeigen wolle, dass sie etwas von Deutschland gelernt hat.

JOSEPHA: And ähm Africa, they know that I went to Germany, I went to this country. But I learn something from this country [Klopft bestätigend auf den Tisch]. I learn something from this- yeah that's why (lachen) (J-Z: 789-792).

So besucht Josepha aus eigenem Antrieb heraus eine Umschulung zur Küchenhilfe und arbeitet anschließend viele Jahre in verschiedenen Gastronomiebetrieben. Die Bildungsaspirationen der Eltern und des direkten Umfelds scheinen also in jedem Fall ein wichtiger Teilaspekt zu sein, der den Bildungshabitus der Befragten beeinflusst. Er wird zumindest bei den Befragten im Zusammenhang mit finanziellen Rahmenbedingungen jedoch schnell nachrangig.

Karolina beschreibt ähnlich wie Alex, dass die Priorität ihrer eigenen Eltern eher darin liegt, dass Karolina eine Familie gründet und sich darin einrichtet, statt zu lernen. Ihre Mutter ist zwar auch an der beruflichen Entwicklung ihrer Tochter interessiert und ihr Vater freut sich, wenn Karolina etwas erreicht, beide Elternteile stellen die erfolgreiche Familiengründung dennoch an die erste Stelle.

KAROLINA: Ja. Die fragen immer: Wann heiratest du? Und wann kriegst du Kinder?

I: Ach so.

KAROLINA: Das sind die Standardfragen. Aber, obwohl meine Mutter, die sagt immer: Kind, mach doch Kurse, lerne doch noch was dazu. Aber...

I: Aber eher deine Mutter, als dein Vater.

KAROLINA: Ja mein Vater. (lacht) Er freut sich über alles, wenn ich was erreicht habe, wenn ich was Neues mache. Aber ihnen ist das wichtiger, dass ich einen Mann bekomme (lachen) (K-Z: 820-832).

Karolina internalisiert dieses Bild und hat mit 30 Jahren das Gefühl, ohne verheiratet zu sein und Kinder zu haben, den Ansprüchen, die an sie gestellt werden, nicht zu genügen.

KAROLINA: Ich ohne Kinder, ohne Mann. Weißt du wie schwer das war für mich, wo ich 30, das näher kam? Dass ich 30 werde. Das war schrecklich. Ich habe schon gesagt: ich haue ab. Mein dreißigsten Geburtstag mache ich mein Handy aus. Ich will keine Glückwünsche, weil zu den Glückwünschen kommen dann Fragen: hast du schon jemanden? Und so weiter. Aber wo dann mein Geburtstag kam, fand ich das irgendwie locker,

entspannt. Und irgendwie schon ab, also ein Tag nach meinem Geburtstag fand ich das richtig schön. So, ich bin jetzt eine Frau (K-Z: 869-875).

Kongruent zu diesem internalisierten Rollenbild beschreibt sie, wenn sie über die Familiengründung als Alternative zu Weiterbildung und Job spricht, ebenfalls eine Arbeitsteilung, in der der Mann erwerbstätig ist, während die Frau sich um die Kinderbetreuung und das Haus kümmert.

KAROLINA: Es ist ja auch schön Familie zu haben. Und dann kannst du auch nicht so arbeiten gehen, ne. Da muss ja. Also der eine geht dann, der Mann geht dann meistens arbeiten, die Frau bleibt mit den Kindern zu Hause. Ist ja auch schön (K-Z: 589-591).

Der hier das Zitat abschließende Satz „*Ist ja auch schön*“ lässt mehrere Interpretationen zu. Möglicherweise versucht Karolina bei mir als Interviewerin für diese Idee Zustimmung und Verständnis zu bekommen. Schließlich scheine ich ja mit einer quasi unausgesprochenen Agenda in das Interview gekommen zu sein, die besagt, dass der Teilnahme an Weiterbildung ein besonders hoher Stellenwert beizumessen sei. Vielleicht versucht sie sich aber auch nur sich selbst nochmal zu bestätigen, dass sie sich mit dieser durch ihre familiäre Umgebung vorgegebene Lebensperspektive irgendwann anfreunden könnte. Weiterhin könnte darin auch eine Frage liegen, die sie an sich selber und/oder auch an mich als die Interviewerin stellt. Eine Aufforderung zum Widerspruch, zu einer Zustimmung, zur Formulierung eines Gegenentwurfs zu dem, was ihre Eltern ihr mitgegeben haben. Es bleibt unklar, was sie eigentlich gemeint haben könnte. Klar bleibt, dass sie versucht, eine positive Grundhaltung zu dem zu entwickeln, was ihr als „gutes“ Lebensmodell mitgegeben wurde, auch wenn sie ihr Leben bisher im Grunde ganz anders lebt und ausrichtet.

Neben den Lernvoraussetzungen und den eigenen Haltungen und Einstellungen zu Bildung, die von so unterschiedlichen Komponenten wie der Anerkennung der eigenen formalen Qualifikationen, den vorhandenen Lernerfahrungen sowie der Bildungsaspiration der Eltern beeinflusst ist, ist ein weiteres relevantes Kriterium für Weiterbildungsentscheidungen das Wissen um die verschiedenen Weiterbildungsangebote und um den Zugang zu diesen. Denn das mit Bourdieu als „Weiterbildungsfeld“ beschreibbare, recht intransparente Weiterbildungssystem wirkt als eine relevante Teilnehmbarriere für diejenigen, die sich darin nicht zurechtfinden. Im nächsten Abschnitt wird auf diesen Punkt näher eingegangen.

Wer die Regeln kennt, kann mitspielen. Zur Relevanz von „Feldkenntnis“

Das Weiterbildungsfeld

Die Weiterbildungslandschaft in Deutschland ist durch eine *mittlere Systematisierung* (Faulstich/Zeuner 2008:182) geprägt. Faulstich/Zeuner beschreiben mit diesem Begriff die besondere Situation der Erwachsenenbildung, die einerseits Stichworte wie Professionalisierung, Curricularisierung und Institutionalisierung diskutiert und gleichzeitig von internen Differenzierungen und Strukturierungen geprägt ist, so dass viele sehr spezifisch ausgerichtete Institutionen auf dem Markt miteinander konkurrieren. Dies führt zu einer wenig transparenten und unübersichtlichen Weiterbildungslandschaft, die selbst für die im deutschen Bildungssystem sozialisierten Personen kaum zu überblicken ist. Der Bildungsbericht 2012 betont, dass Weiterbildungsbeziehung auch aus einer Wahrnehmung von Gelegenheitsstrukturen heraus zu erklären sei (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012c:141). Werden Gelegenheiten aufgrund der Unübersichtlichkeit der Angebotslandschaft und der mangelnden Feldkenntnis beziehungsweise dem mangelnden Orientierungswissen der Adressat_innen nicht als solche wahrgenommen, ist eine Nicht-Teilnahme naheliegend.

Im Feld der Weiterbildung bewegen sich die Weiterbildungsinstitutionen mit ihren pädagogischen Fachkräften sowie die von diesen angesprochenen Adressat_innen in einem Spannungsfeld von gesellschaftspolitischen Forderungen, der Notwendigkeit sich selbst finanzieren zu können und der Frage danach, über welche Kommunikationswege und welche Angebotskonzepte Adressat_innen so erreicht werden können, dass sie zu Teilnehmer_innen werden.

Durch die besondere Situation der Weiterbildungslandschaft in Deutschland, die in vielen Bereichen unabhängig vom staatlich zertifizierten Bildungssystem arbeitet, ist den Adressat_innen oft nicht klar, was sie mit den im Rahmen der Weiterbildung erworbenen Abschlüssen und Qualifikationen erreichen könnten²². Auch die Inhalte und die Qualität von Angeboten sind in den meisten Fäl-

22 An dieser Stelle ist der Hinweis auf die Entwicklung und Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) interessant sowie der aktuelle Versuch, dass non-formale Lernen aus WB-Einrichtungen zu integrieren: „Ziel ist es, Verfahren und Kri-

len von außen schwer zu durchschauen. Ohne verbindliche Curricula und regelmäßige Qualitätskontrollen sind Adressat_innen letztlich auf die Empfehlung von Mitmenschen, DIN-Zertifikate, die als Qualitätssiegel dienen, oder eben qualifizierte Weiterbildungsberatung angewiesen, um sich bei den vielen Angeboten zurechtzufinden.

So kennt Leyla zum Beispiel das Programmheft der Volkshochschulen, aber bei der Frage danach, welches Angebot für welchen Job berufsqualifizierend ist, ist sie überfordert.

LEYLA: Aber wenn ich informiert habe, zum Beispiel, ich wollte wissen, was kann ich tun, wenn ich möchte nicht zum Beispiel diese Job haben. Was kann ich tun? Ich habe keine Information (L-Z: 1323 – 1325).

Vier zentrale Kommunikationsorte, an denen Fragen von Weiterbildung behandelt werden und die von den Interviewpartnerinnen genannt werden, sind *staatliche Institutionen* wie das Arbeits- und das Sozialamt, *soziale Netzwerke* wie Freund_innen und Familie, *Migrantenselbstorganisationen* sowie institutionalisierte *Weiterbildungs-beratungsstellen* und Informationsseiten im Internet. Alle vier Orte sollen mit ihren spezifischen Funktionen und Möglichkeiten im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Staatliche Institutionen als zentrale Beratungs-, Informations- und Finanzierungsquelle für Weiterbildung

Die beiden im Rahmen von Weiterbildungsfragen wichtigsten von den Interviewpartnerinnen genannten staatlichen Institutionen sind die *Bundesagentur für Arbeit* mit den ihr angegliederten Jobcentern und die *Ausländerbehörde*. Während die Ausländerbehörden alle Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die sich legal in Deutschland aufhalten, erreichen und mit Informationen versorgen könnten, haben die Bundesagentur für Arbeit/die Jobcenter einen direkten Zugang zu allen Personen, die Arbeitslosengeld beziehen oder arbeitssuchend gemeldet sind, wobei sich die Gruppen teilweise überschneiden. Zudem haben die Mitarbeiter_innen dort die Möglichkeit, eine finanzielle Unterstützung für Weiterbildung zur Verfügung zu stellen. Im Folgenden soll der mögliche Ein-

terien der Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens zu den Niveaus des DQR zu entwickeln.“, (vgl. BMBF, DQR Internetquelle vom 22.08.2013).

fluss beider Institutionen auf die Weiterbildungsteilnahme aus Sicht der Befragten dargestellt werden.

Die Ausländerbehörde

*Ein Ort für niedrigschwellige Weiterbildungsberatung
– am Beispiel des Integrationskurskonzepts*

Alle neu nach Deutschland zugewanderten Personen müssen sich zu Beginn ihres Aufenthalts in der Ausländerbehörde registrieren. Sie werden seit dem 1. Januar 2005 an dieser Stelle gleich zum Besuch der Integrationskurse verpflichtet²³. Diese Integrationskurse sind staatlich subventioniert, so dass Personen ohne eigenes Einkommen kostenfrei an den Kursen teilnehmen können. Sie unterliegen einheitlichen Curricula und werden in regelmäßigen Abständen durch Mitarbeiter_innen des Bundesministeriums für Migrations und Flüchtlinge (BAMF) kontrolliert. Da der Besuch dieser Kurse gesetzlich geregelt und von staatlicher Seite aus explizit verankert ist, werden die Rahmenbedingungen so gestaltet, dass tatsächlich fast alle Personen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und auf Dauer in Deutschland leben, sowohl als Adressat_innen erreicht werden als auch die Chance für eine Kursteilnahme erhalten. Sogar die Versorgung der Adressat_innen mit Kursträgerlisten ist im Rahmen von Durchführungsverordnungen geregelt (vgl. Ramboll Management 2006:99). Nisha hebt im Zusammenhang mit ihrer Kursanmeldung die durch sie erfahrene Informationsversorgung durch die Ausländerbehörde positiv hervor. Ihr seien dort alle für die Anmeldung zum Deutschkurs notwendigen Unterlagen übergeben worden, so dass sie sich damit selbstständig um eine Kursanmeldung kümmern konnte.

I: And how did you get this course? You went there alone or...? At this Volkshochschule? Or?

NISHA: No, this is a integration course which is implemented automatically at. And so actually it is introduced to you when you register at the....

I: Ausländerbehörde.

23 Personen, die schon vor 2005 nach Deutschland eingewandert sind und kein Arbeitslosengeld beziehen, haben die Möglichkeit, freiwillig an den Kursen teilzunehmen. Bei einer Verpflichtung kann Nicht-Teilnahme zu Gebührenbescheiden, Verweigerung der Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung und ähnlichen Sanktionen führen (vgl. AufenthG §8, Bundesministerium der Justiz 2004).

NISHA: Ja, ja. It's only. They give you all the details even assist you with the different schools that you can go to. The addresses, telephonenumber and everything (N-Z: 51-57).

Es scheint also offensichtlich durchaus möglich zu sein, eine Vielzahl an Personen sowohl zu erreichen als auch umfassend mit Informationen zu versorgen, sofern eine Erreichbarkeit und eine Kursteilnahme durch staatliche Organe wirklich gewollt ist. Die an den Integrationskursen teilnehmenden Personen haben zudem schon einen ersten Zugang zu Weiterbildungseinrichtungen. Sie könnten an dieser Stelle durch die Einrichtungen selbst angesprochen und für weitere Weiterbildungsmaßnahmen gewonnen werden. Leider wird diese Schnittstelle noch immer zu wenig genutzt, so dass die Teilnehmenden in der Regel bis zur Abschlussprüfung, dem Deutschtest für Zuwanderer, in den Kursen bleiben und die Einrichtung anschließend meist wieder verlassen, ohne andere Bildungsangebote der Einrichtungen zu nutzen.

Informativ oder abschreckend?

– Das Image der Ausländerbehörde als Einflussfaktor

Milagros beschreibt ihre ersten Erfahrungen mit der Ausländerbehörde als sehr negativ und einschüchternd. Sie erzählt, dass ihre Angst vor den Behördenmitarbeiter_innen so groß gewesen sei, dass sie sich nur gemeinsam mit einer Freundin und mit der Unterstützung der Bibel dorthin traut. Sie und ihre Freundin scheinen die Bibel als eine Art Schutzschild zu nutzen, was die große Unsicherheit widerspiegelt, die Milagros im Kontakt zu der Behörde empfindet.

MILAGROS: [Ich] hatte [ein] sehr böses Bild von den Ausländerbehörden (M-Z:376).

Da ziehst du eine Nummer und wartest du. [...] ich war immer mit einer amerikanischen Freundin da und wir haben immer die Bibel dabei gehabt (lachen). Und uns die Hände gehalten, weil ich immer Angst hatten [vor] die Leute. Und die, jetzt dieses Mal war ich eh in der Welcome Center sind die unglaublich nett. Richtig hilfreich. Klasse, Klasse, Klasse. Große Klasse (M-Z:344-348).

Erst als sie das Welcome Center kennenlernt, eine Ausgliederung der Ausländerbehörde, die auf hochqualifizierte Migrant_innen spezialisiert ist, hat sie die Chance die Behörde auch als einen Ort zu verstehen, an dem Menschen sind, mit denen sie kooperativ zusammenarbeiten kann. So unterstützt das Welcome Center Milagros dabei, die richtigen Informationen zu bekommen, um dadurch ihren Aufenthalt in Deutschland zu verlängern. Sie wird durch das Welcome Center auf die Aufenthaltsmöglichkeit zum Zwecke der Aus- und Weiterbildung auf-

merksam gemacht, nimmt dieses Angebot an und investiert ihre Zeit in ein weiteres Studium.

Um nicht in der Situation zu sein, lediglich Teilnahmeverpflichtungen ausprechen zu müssen, an denen zudem noch Sanktionsmaßnahmen hängen, ist ein kooperatives Verhältnis zwischen Behördenmitarbeiter_innen und Kund_innen, in dem die Bedürfnisse der Kund_innen ernst genommen werden, von großer Bedeutung. Durch die restriktiven Aufenthaltsregelungen der Bundesrepublik in Kombination mit strukturellen Bedingungen in den Behörden, in denen zu wenig Personal zu viele Fälle bearbeiten muss, ohne dass es ausreichend Kontrollen der Arbeit Einzelner sowie geeignete Frei- und Supervisionsräume für die Mitarbeiter_innen geben würde, ist das Verhältnis der von den behördlichen Entscheidungen abhängigen Kund_innen und Mitarbeiter_innen deutlich vorbelastet. Das Welcome Center tritt explizit als Servicecenter auf, welches in Texten und im Auftreten die Haltung ausstrahlt, beraten und unterstützen zu wollen statt zu kontrollieren und zu sanktionieren (vgl. Bezirksamt Hamburg Mitte 2012). Dieser Ansatz macht ganz anders kooperative, fruchtbare Zusammenarbeit möglich. Im Fall von Milagros führt dies zu einer erfolgreichen Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme.

Die Bundesagentur für Arbeit/Jobcenter

Information und Finanzierung von Weiterbildung

Der besondere Vorteil der Arbeitsagenturen liegt in ihrer Mittlerposition zwischen dem Bildungs- und Arbeitsmarkt. Durch die finanziellen Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen, haben sie die Möglichkeit, unterschiedliche Formen der Weiterbildung zu fördern, die das Ziel haben, Personen in Arbeit zu bringen.

Josepha geht nach der Trennung von ihrem Mann ins Sozialamt (heute Teil des Jobcenters) und bittet dort um Hilfe, um in Deutschland eine Arbeit finden zu können. Tatsächlich findet sie dort diese angefragte Unterstützung und bekommt zunächst die Möglichkeit, an einer berufsvorbereitenden Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. Für diese Weiterbildung muss sie nur geringfügig lesen und schreiben können, was durch die Beratungsstelle im Sozialamt anscheinend umsichtigerweise gleich mit abgeklärt wurde. Die vielen „I“s im folgenden Zitat (*I went, I talk, I say, I want...*), in dem Josepha von ihrem Schritt berichtet, das Sozialamt als Informations- und Unterstützungsort aufzusuchen, deuten auf ein starkes zielgerichtetes Interesse, mit dem sie diesen (Beratungs-)Ort aufsucht. Sie trifft dabei nach ihrer Darstellung auf eine informierte und ernsthaft interessierte Mitarbeiterin, die ihr sowohl die richtigen Adressen gege-

ben habe, an die sie sich wenden konnte, als auch beim Ausfüllen der Formulare geholfen habe:

JOSEPHA: So I went there. So I talk to them. I say: Ah! I want to ... I want to have something to do it. And the woman ask me what kind work you want to do. I say: I, I like to work in kitchen, to cook, ya. __ This ok. This here, you can't get work, so they just give some address to me. So I went there, they they ask me: You know how to write German, to read German? I said: No! But to prepare some food, I can do it, yes. Because of my hobby, __ yes. Ok, they must say ok good. They just ask me, I say ok, they give the- some phone to me and äh, this one helped me to fill everything (J-Z: 184-190).

Die Unterstützung der sich im Feld offensichtlich gut auskennenden Sachbearbeiterin führt nicht nur dazu, dass Josepha die Weiterbildung tatsächlich beginnt. Sie findet aufgrund der guten Passung der Weiterbildung an sie und ihre Interessen (Because of my hobby, [...].) und Fähigkeiten ([...] to write German, to read German? I said: No! But to prepare some food, I can do it, yes.) zum Weiterbildungsende hin sogar direkt einen Arbeitsplatz.

Auch Zara erhält im Jobcenter eine Weiterbildungsmaßnahme bei der Wirtschafts- und Sozialakademie vermittelt. Sie erhält diese kurz nach ihrer Ankunft in Deutschland durch das Jobcenter, mit dem Ziel ihre Sprachkompetenzen zu verbessern, so dass sich ihre Chancen auf Teilhabe am Arbeitsmarkt verbessern. Da ihr kasachischer Schulabschluss nicht anerkannt wird, bekommt sie zudem eine finanzielle Unterstützung, um in Deutschland den Realschulabschluss nachzuholen.

ZARA: Dann [...], habe ich vom Arbeitsamt so WISOAK, Wirtschaftssozialakademie da eine Stelle gekriegt. So dass wir so auch Sprache verbessern kann man. Da kann man Sprache verbessern, Mathe, EDV-Kurse. Kann man so alles auch so für Immigranten, Integration, so für alle Ausländer sozusagen Aussiedler, Ausländer. Die gehen alle hin (Z-Z: 51-56).

Vermutlich aufgrund zeitlicher, personeller und finanzieller Ressourcenknappheit in den Institutionen, aber auch aufgrund fehlender Informiertheit der Mitarbeiter_innen und einem Ansatz, der nicht ressourcen- sondern defizitorientiert ist, werden die Potenziale, die die Arbeitsämter als Mittler zwischen Arbeits- und Bildungsmarkt haben, nur marginal ausgeschöpft. Nach Darstellung der Befragten werden Weiterbildungsangebote nicht an der Person orientiert, die gerade im Beratungsgespräch sitzt. So geht Alex, die bereits mehrere Jahre bei einer Luftfahrtgesellschaft gearbeitet hat, zur Bundesagentur für Arbeit, um sich dort

zu erkundigen, ob sie eine Unterstützung für ihre Weiterbildung zur Luftverkehrskauffrau bekommen könnte, und bekommt stattdessen eine Ausbildung zur Krankenschwester angeboten, die in keinem Zusammenhang zu ihrer bisherigen Ausbildungs- und Berufserfahrung steht. Dieses Angebot, welches anscheinend ohne Berücksichtigung ihrer Person und ihrer Bedürfnisse ausgesprochen wird, führt bei Alex zu großer Demotivation und dazu, dass sie die Arbeitsagentur als ernsthaftes Gegenüber für sich ausschließt:

Alex: Weil ich war wirklich motiviert, bin ins Arbeitsamt rein, hab gesagt, ich möchte irgendwas machen, weil ich möchte über diesen Tellerrand hinaus. __ Und da hat er mir solche Sachen wie Krankenhaus, ähm Krankenschwesterschule drei Jahre Ausbildung, was man nebenbei machen kann. [...] Und dann sag ich so, ja, ich komm vom Studium mit unter anderem Akademiker..., Umwelttechnik, da waren auch Bauingenieure dabei, dann bin ich in die Luftfahrtbranche gegangen und dann bin ich eigentlich überhaupt nicht für diese Branche Soziales __, Krankenhaus. [...] Nee, das war völlig verfehlt. Und also Arbeitsamt, hab ich auch schon abgehakt. Da geh ich nicht mehr hin (A-Z: 530- 541).

Eine solche Herangehensweise, die an den Bedarfen der Adressat_innen vorbeigeht, führt dazu, dass die Möglichkeiten staatlicher Institutionen vergeben werden, Personen niedrigschwellig zu erreichen und bei ihrem Weg in Weiterbildungsprozesse mit Informationen und Feldwissen zu unterstützen. Mehrere der Interviewpartnerinnen (z. B. Alex, İnci, Leyla, Nisha) sehen im Jobcenter beziehungsweise der Bundesagentur für Arbeit die erste Anlaufstelle, wenn es darum geht, sich beruflich weiterzubilden und auf diese Weise die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen. Daher kann das Potenzial der Arbeitsagenturen qualifizierte Weiterbildungsberatung, die ihre Zielgruppe auch erreicht, anbieten zu können, als besonders hoch eingeschätzt werden. Durch ihre Größe haben sie abhängig vom Standort zudem die Möglichkeit, Beratung in der Erstsprache der Adressat_innen anbieten zu können.

Beratung in der Erstsprache um Hemmschwellen zu senken

Die persischsprachige Leyla berichtet im Interview von einer Beraterin im Jobcenter, die ebenfalls persisch sprach, „alles“ für sie gemacht hätte und ihr eine Weiterbildungsmaßnahme zur Erzieherin vermittelt hätte.

LEYLA: Dann sie hat mir geholfen und dann sie hat für mich alles gemacht. [...] Wir konnten nicht sprechen, dann sie machen für uns, ja? Das war vorher so. Und das war Frau K. . Unsere Kollegin war eine persische Frau. Eine persische Frau gewesen und sie hat für

mich gemacht. Weißt du, sie hat für mich gemacht und das war eine andere ausländische zum Beispiel türkische und das war für andere Länder auch. Ja? Das war viele Frauen. Sie hatten für Arbeitsamt gearbeitet (L-Z: 125-137).

Aus dieser Erfahrung heraus fordert Leyla Beraterinnen/Mentor_innen einzusetzen, die die jeweilige Erstsprache ihrer Klient_innen sprechen und zudem in der Lage sind, die Ängste der Migrant_innen vor den deutschen Institutionen zu nehmen, da durch die gemeinsame Sprache Informationen viel besser vermittelt und damit die Unsicherheiten gesenkt würden.

LEYLA: Zum Beispiel persisch. Zum Beispiel für indianisch für indische Leute. Dann sie machen die Information [für] die andere[n] Leute. Dann die Leute kommen mehr. Die Leute kommen mehr, weil ich weiß, aaah, [das] kann ich so machen. Dann genau wie Frau K.. Ich sage dir, Frau K. hat viel gemacht, weil wir verstehen gar nicht Deutsch und sie informiert uns. Das war besser auch, weil die arbeitslos auch wurde weniger (L-Z: 1335-1339).

Leyla ist sich sicher, dass durch eine verbesserte Informationspolitik, die vor allem Beratung in der Erstsprache mit einschließt, sowohl die Arbeitslosigkeit gesenkt als auch die Ängste und Hemmschwellen der Migrant_innen gesenkt werden können. Sie würden dadurch motiviert werden, „nach vorne gehen“.

LEYLA: Bestimmt viele Leute kommen. Weil vertrauen wir, weißt du, für diese Information. Dann haben wir keine Angst. (L-Z: 1350f)

Ich hatte keine Angst, was hat sie (eine Beraterin, die persisch spricht und ihr von der AWO zugewiesen wurde) gesagt und dann ich geh vorne. Aber wenn eine Ausländer kommt, dann ich muss erstmal denken, was hat sie gesagt. Kann ich machen, kann ich nicht. Ich bin unsicher.

I: Also, wenn eine Deutsche kommt, meinst du?

LEYLA: [...]. Ja. Wenn ich verstehe nicht ganz gut Deutsch, dann natürlich ist das besser. Ich glaube, es wär gut, wenn jede Ausländer vielmehr eine Person gute Information gebe, mit Muttersprache. *Dann sie können vorne gehen.* Dann sie sind sicher (L-Z: 1371-1379).

Leyla überträgt ihr eigenes Gefühl, sich durch die Ansprache in der Erstsprache sicher und aufgehoben zu fühlen, in die generelle Forderung, Informationen in jedem Fall in der Erstsprache der jeweiligen Person zu vermitteln. Eine weitere Forderung, die von Karolina und İnci formuliert wird, ist die mehr Teilnahmeverpflichtungen auszusprechen.

*Teilnahmeverpflichtung**– Forderung aktiver Leistungen oder motivierende Rahmenbedingungen?*

Die mit neun Jahren nach Deutschland eingewanderte Karolina fordert für „jüngere“ Menschen, die aus ihrer Sicht nicht in der Lage seien, die Konsequenzen von einem nicht gemachten Schulabschluss abzuschätzen, eine „Weiterbildungspflicht“ zumindest bis zum Hauptschulabschluss.

KAROLINA: Ok. Gut. Oder auch wenn man äh ... was weiß ich, die Abschlüsse ... sei es nur der Hauptschulabschluss, wer diesen nicht hat, dass man den nachholt. Nicht dass man die Möglichkeit hat, das man das nachholt, sondern dass er das machen soll (K-Z: 1011-1013).

Auch İnci fordert, dass keine Person zu Hause bleiben sollte, sondern alle sehr früh nach ihrer Ankunft in Deutschland zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen verpflichtet werden sollten, damit sie nicht die Chance verpassen, sich schon im jungen Alter weiterzuentwickeln. İnci selbst bereut es, so viele Jahre zu Hause geblieben zu sein. Nachdem sie jahrelang als Hausfrau und Mutter tätig war, ohne aktiv im Erwerbsleben zu sein, meint sie nun, den Anschluss verpasst zu haben.

İNCI: Jeder muss. Meine Meinung ...

I: Also von den Personen mit Migrationshintergrund?

İNCI: Genau. Genau.

I: Die sollen alle Weiterbildung machen?

İNCI: Nicht einfach zu Hause bleiben. Jeder muss was machen (I-Z: 906-914).

Für Langzeitarbeitslose ist es aus unterschiedlichen Gründen meist sehr viel schwerer wieder in die Erwerbstätigkeit zurückzufinden als für solche Personen, die erst eine kurze Phase der Arbeitslosigkeit erlebt haben. Personen, die als Erwachsene mit Berufserfahrung nach Deutschland einwandern, sollten daher frühzeitig zunächst die Sprache erlernen können und dann so gut wie möglich in berufliche Zusammenhänge re-integriert werden, um Resignation und Rückzug zu vermeiden. Ob dies jedoch in Form einer Verpflichtung geschehen sollte, ist äußerst fraglich. So kann Leyla auf der anderen Seite aus ihrer eigenen Erfahrung heraus davon erzählen, dass Personen, die zu Kursen verpflichtet wurden, in vielen Fällen eher demotiviert sind und dementsprechend widerständig beim Lernen. Sie berichtet von Teilnehmenden, die im Rahmen eines Computerkur-

ses, in den sie geschickt werden und der für alle verpflichtend ist, lediglich Spaß haben wollen und ihre Zeit absitzen.

LEYLA: Aber wenn du gehst zum Computer, dann muss jemand kommt und sagst du, zum Beispiel du kannst so E-Mail machen, du kannst so zum Beispiel anschalten, du kannst ausschalten. Du musst so machen. Ich denke aber, ich denke das war nicht so. Das war nur Spaß für die Leute [...]. Weißt du, das war nicht ernst. Und gefällt mir nicht solche deutsche Kurs, oder solche englische. Gefällt mir, wenn du gehst zu eine und du etwas lerne. Das ist wichtig. Aber das war nur Spaß (L-Z: 983-989).

Letztlich scheint es im Zusammenhang mit dem Lernen Erwachsener wirksamer, die Rahmenbedingungen der Kursteilnahme so zu gestalten, dass eine Teilnahme auch ohne Verpflichtung subjektiv als sinnvoll wahrgenommen wird. Die Umsetzung der Integrationskurse, in denen die meisten der Teilnehmenden freiwillig angemeldet sind, hat gezeigt, dass es durchaus möglich ist, viele Personen, die bisher noch keinen Kontakt zu Weiterbildungseinrichtungen hatten, zur Teilnahme ohne direkten staatlichen Zwang zu motivieren. Es wäre sinnvoll, ein solches Programm der „Teilnahmerechte und –möglichkeiten!“ auch verstärkt auf andere inhaltliche Bereiche zu übertragen, um die Weiterbildungsteilnahme auch in diesen zu erhöhen. Ein Grundbildungspaket, das neben Deutsch auch Englisch, EDV, Mathematik, kulturelle Bildung und berufsbezogene Schlüsselkompetenzen vermittelt und auf eigenen Wunsch zertifiziert, könnte für viele Personen – unabhängig vom Migrationshintergrund – eine Unterstützung für mehr gesellschaftliche Teilhabe sein.

Neben den staatlichen Institutionen, die nicht nur als Informationsquelle, sondern eben auch als Finanzierungsquelle dienen und damit grundsätzlichen Einfluss auf die individuellen Rahmenbedingungen von Weiterbildungsteilnahme nehmen können, sind es soziale Netzwerke und das Internet, die die Befragten als Ort nutzen, um sich im Weiterbildungsspielfeld zu orientieren. Auf beide Bereiche soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Soziale Netzwerke als Unterstützung und Informationsquelle für Weiterbildung

Soziale Netzwerke (Soziales Kapital)

Als soziales Kapital wird im Folgenden der Zugang zu solchen Netzwerken gefasst, die den Befragten dabei helfen können, sich im deutschen Bildungs-, Berufs- und vor allem auch Rechtssystem zurechtzufinden. Mit Hilfe von sozialen Netzwerken treffen sie zum Beispiel auf mit dem Weiterbildungssystem vertraute und über dieses informierende Personen. Hinzu kommen Kontaktmöglichkeiten zu jenen Menschen, die den Befragten mit ökonomischem Kapital aushelfen können, wenn es diesen nicht möglich ist, die Teilnahme an Weiterbildung selbst zu finanzieren.

Im Rahmen der in der Adressatenforschung einflussreichen Erhebung, die als „Göttinger Studie“ bekannt geworden ist, beschreibt Raapke bei der Darstellung der Bildungsbarrieren, dass gerade bei den unteren Schichten der Nutzen und die Kosten von langfristigen Bildungsinvestitionen schlecht eingeschätzt werden könnten, vor allem dann, wenn sie das Gefühl haben, dass ihnen die persönlichen Beziehungen fehlen, durch die sie nach einer Weiterbildungsteilnahme ein Arbeitsplatzangebot erhalten könnten. „All dies kumuliert in der Befürchtung, dass die eigenen Anstrengungen zum Weiterkommen schließlich doch nicht ausreichen, sondern man zusätzlich Beziehungen brauche“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966:603). Die Notwendigkeit von „Beziehungen“ stellt sich ähnlich und sogar noch verschärft für Personen dar, die erst im Erwachsenenalter nach Deutschland migriert sind.

Leyla beschreibt, dass ihr besonders in ihrer ersten Zeit in Deutschland der Kontakt zu Menschen fehlte, die Deutsch als Erstsprache sprechen, so dass es ihr erschwert war, soziale Netzwerke aufzubauen. Sie hatte sie nur wenig Möglichkeit, das Sprechen mit solchen Personen zu üben, die sich im Gegensatz zu ihr sicher in der Sprache fühlen. Die Personen, die sie im Rahmen von besuchten Deutschkursen trifft, lernen selbst noch und können ihr wenig helfen.

LEYLA: Mit an... ja, die waren auch Ausländer und die kennen auch nicht dann. Du kannst nicht lernen von anderen Leuten, ja? Du musst direkt mit eine Deutsche sprechen, weißt du? Oder direkt Kontakt mit eine Deutsche haben, weißt du. Dann du kannst ganz gut deutsch sprechen oder lernen. Das ist wichtig. Aber mit ein paar Worte, natürlich kannst du nicht Deutsch lernen (L-Z: 482-486).

Leyla beschreibt hier eine Hürde, die viele Personen erleben, die die deutsche Sprache noch nicht sicher beherrschen. Die Kommunikationsbarriere, die durch (vermeintliche) Sprachdefizite entsteht und für welche oft nur wenig Toleranz in der sie umgebenden Gesellschaft besteht, führt zu einem Rückzug in Sprachnischen, in denen die eigene Erstsprache gesprochen wird, oder in solche Gruppen, in denen sich andere Personen finden, die ähnliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, und wo das nicht perfekte Beherrschen der Sprache nicht mit einer Abwertung der Person einhergeht. Dies führt zumindest bei den Migrantinnen unter den Befragten umgekehrt dazu, dass ein vertiefter Kontakt zu denjenigen, die im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden, eher gering ist und ein eigenes Netzwerk, das über die eigene Migrant_innencommunity hinausgeht, nur unter großen Schwierigkeiten aufzubauen ist. Dabei können gut informierte und unterstützende Familien, Freund_innen- und Bekanntnetzwerke in unterschiedlicher Form eine Bereicherung sein, wenn es darum geht, an Weiterbildung teilnehmen zu wollen oder zu können. Netzwerke dieser Art können sowohl als Informations- und Inspirationsquelle dienen, wenn es darum geht, sich für einen bestimmten Weiterbildungskurs zu entscheiden als auch über finanzielle Unterstützung oder die Übernahme von Kinderbetreuung die äußeren Rahmenbedingungen für die Teilnahme erleichtern.

Bei der Frage danach, über welchen Weg die Interviewpartnerinnen sich Weiterbildung nähern würden, wenn sie ein bestimmtes Lernziel verfolgen würden, nennen fast alle als erstes Bekannte und Freund_innen, an die sie sich wenden würden, und nicht etwa die Programmhefte der verschiedenen Einrichtungen, Weiterbildungsberatung und auch das Internet kommt erst an zweiter Stelle. Dies gilt vor allem für diejenigen, die im Deutschen nicht sehr sicher oder wie Josepha sogar funktionale Analphabetinnen sind.

JOSEPHA: Ah, ja ok. When- when I want to learn Spanisch, I find a way. ... To ask some people where I can get.

I: You ask people, ok.

JOSEPHA: Ja. Maybe ok, they have some information. Ja.(J-Z. 802-807.)

Sie verfügt also über ein Umfeld, das ihr solche Informationen zur Verfügung stellen kann, und hat somit ein soziales Kapital zur Verfügung, was sie im Weiterbildungsspielfeld, welches sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass die Informationszugänge oft sehr wenig transparent und vor allem selten niedrigschwellig sind, einsetzen kann. Auch Soraya bekommt den Hinweis auf den Alphabetisierungskurs erst als sie sich das erste Mal vor einer Freundin offenbart. Diese weiß um die Möglichkeit, Alphabetisierungskurse in der Volkshochschule

zu besuchen und gibt ihr die notwendigen Informationen, die Soraya für den Anmeldevorgang braucht.

SORAYA: Nein, und hat sie gesagt: Ah, das muss sie Schule besuchen! Ich habe gesagt: Gibt es sowas? Ja, sagt sie. Ja (freudig)! Wenn Du Lust hast, dann gibt es ein paar Stunden, dann gehst Du hin, und so. (I: Hm.) Und ich bin sehr froh (S-Z: 165-167)!

Soraya erfährt hier durch die Freundin etwas, was sie als funktionale Analphabetin nur schwer selbst hätte recherchieren können. Es führt dazu, dass sie kurz danach zum Kurs geht und „sehr froh“ über diese Entwicklung ist. Eine bessere Aufklärung desjenigen Teils der Bevölkerung, der keine Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hat, um Personen mit einem Bedarf diesbezüglich schneller erkennen zu können, und eine gleichzeitige Entdramatisierung des Problems könnten vielen der Betroffenen den Weg in die Bildungseinrichtungen vereinfachen²⁴.

Nisha ist mit einem deutschen Mann verheiratet. Eine Freundin der Familie ihres Mannes arbeitet bei der Bundesagentur für Arbeit als Berufsberaterin und möchte ihr bei der weiteren Qualifizierung zur Seite stehen. Sie hat damit die besten Voraussetzungen, um eine umfangreiche Weiterbildungsberatung zu bekommen, auf die sie auch gerne zurückgreift.

NISHA: I had a very good offer one of Ludger's parents friends'. She works for Arbeitsamt [...]. So, she is one of those people who interact with the youngsters and people who what to know the different kinds of jobs available. Or what kind of courses or which way they can go. She does that job. So we meet like yesterday, we spent (time), we had dinner and were to the theatre. So just we meet very often. Like, for everything. [...] She said once you are ready, I mean once you want to do that you are welcome to come in an act. She can tell me about what's available. So ja, I have the best offer (N-Z: 17-26).

24 Die bisherigen bundesweiten Kampagnen des Bundesverband Alphabetisierung, die im Rahmen der *Nationalen Strategie der Bundesregierung für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland* (2012-2016) erweitert wurden, sind ein erster Schritt in diese Richtung (Bundesverband Alphabetisierung e.V. 2012). Sie richten sich jedoch vorwiegend an Menschen mit Deutsch als Erstsprache. Migrant_innen, die nicht lesen und schreiben können, fallen bisher aus diesen Ansprachen heraus. Auch die Werbung für Integrationskurse richtet sich in erster Linie an Menschen, die die deutsche Sprache erlernen wollen. Diejenigen, die sich zunächst grundlegende Lese- und Schreibtechniken erarbeiten müssen, werden auch hier nur nachrangig betrachtet.

Sie hat außerdem einen akademisch ausgebildeten Ehemann, der sich im deutschen Bildungssystem sehr gut auskennt und mit dessen Hilfe sie sich problemlos zurechtfindet. Er begleitet sie bei ihren Weiterbildungsaktivitäten, in diesem Fall dabei, sich zunächst bei einem Sprachkurs anzumelden.

NISHA: I was always with my husband also. So it was not that I had to do it alone. So it was ok. It was, I mean it was no problem (N-Z:76f).

Auch bei İnci, die durch den Personenbeförderungsschein („Taxischein“) ihres Mannes auf die Idee kommt, ebenfalls einen zu machen, um dann anschließend ein „Frauentaxi“ zu fahren, sinken die Hemmschwellen bezogen auf diese Art der Fortbildung dadurch, dass ihr Mann sich bereits auskennt und ihr alles zeigen kann.

İNCI: Ach so! Das weiß ich. Ja. Mein Mann weiß das. Ich weiß das nicht, aber mein Mann weiß. Er zeigt mir. Er zeigt mir alles. Ja (I-Z: 350f).

So dienen diese Netzwerke nicht nur der Information, sondern vermitteln gleichzeitig Rückhalt und Inspiration, um sich für einen bestimmten Lerninhalt zu entscheiden. Hinzu kommt das Vertrauen in die jeweiligen Anbieter und Angebote, das durch Mittelspersonen quasi „mitübertragen“ wird.

Auch Karolina wählt die Ausbildung zur Bürokauffrau vor allem deshalb, weil viele ihrer Freund_innen den gleichen Ausbildungsweg wählen:

KAROLINA: Und dann irgendwie durch Freunde, weil Freunde auch Bürokauffrau gemacht haben und so. Dann habe ich gedacht: gut, dann versuche ich das auch. Hat auch Spaß gemacht. Ja (K-Z: 188-190).

Sie scheint selbst keine klare Vorstellung von ihren Möglichkeiten und Zielen zu haben und lässt sich einfach „mitziehen“. Eine bequeme, aber auch naheliegende Strategie, wenn eine Person selbst noch unsicher ist, wo sie ihre individuellen Potenziale und Wünsche verortet. Grotlüschen/Kubsch beschreiben diese Art der Argumentation auch als eine Form, den Widerspruch aufzulösen, der darin besteht, dass die Wahl von Weiterbildungsangeboten einerseits an sich freiwillig und selbstbestimmt zu erfolgen scheint und andererseits die Spielräume, innerhalb derer sich Personen entscheiden können, doch aus unterschiedlichen Gründen eingeschränkt sind. Sie klären in dem Zusammenhang:

„Indem man seine eigenen Interessen mit denen der Umgebung in Kongruenz bringt, werden Konflikte aufgelöst und die angestrebte Selbstbestimmung subjektiv erreicht. Es handelt sich dann um eine Selbstzuschreibung von Interesse-Entscheidungen.“ (GROTLÜSCHEN/KUBSCH 2010:14)

Soziale Netzwerke können also in vielerlei Hinsicht Bildungsentscheidungen mit beeinflussen. Sie dienen als Informationspool, leisten aktive Unterstützung bei formalen Anmeldevorgängen, haben Vorbildfunktion und können motivieren und „mitziehen“.

Ein weiterer wichtiger Bereich, der durch ein soziales Netzwerk übernommen werden kann, ist die Unterstützung bei Rahmenbedingungen, wie der Finanzierung von Weiterbildung und der Übernahme von Kinderbetreuung, wenn es nicht möglich ist, an dieser Stelle auf staatliche Hilfe zurückzugreifen.

So helfen, wie oben schon kurz erläutert, Zaras Großeltern ihr finanziell aus, damit Zara die Ausbildung zur Fußpflegerin machen kann, nachdem das Jobcenter eine Unterstützung für diese Weiterbildung abgelehnt hat. Sie hat zwei kleine Kinder, um die sich der Großvater kümmert, während sie die Fortbildung macht. In der Zeit, in der ihr Ehemann noch arbeitslos ist, übernimmt dieser die Kinderbetreuung, so dass sie die Erwachsenenschule besuchen kann, um ihren Realschulabschluss in Deutschland anerkennen zu lassen. Ohne diese Unterstützung hätte Zara beide Angebote nicht wahrnehmen können (vgl. Z-Z: 148-164).

In einem gut funktionierenden sozialen Netzwerk aufgehoben zu sein, welches den Interviewpartnerinnen in vielfältiger, eben ausgeführter Art und Weise als Informations-, Schutz- und Unterstützungsraum dient, kann eine Grundlage dafür sein, sich an Weiterbildung zu beteiligen. Fehlt ein solches Netzwerk, könnten an dieser Stelle substituierende staatliche Einrichtungen hilfreich sein. Auch wenn dies nur sehr eingeschränkt möglich ist, da solche Einrichtungen meist nur wenig auf die individuellen Bedarfe der Einzelnen eingehen können und durch die Abhängigkeit, in der viele der betroffenen Personen von staatlichen Einrichtungen sind, auch keine persönliche Vertrauensebene aufgebaut werden kann. Eine Zusammenarbeit mit Personen in sozialen Netzwerken, die sich näher an den Lebenswelten der Nicht-Teilnehmenden bewegen, und mit Migrantenselbstorganisationen (MSO), die bereits über einen Vertrauensvorschuss in den einzelnen Communities verfügen, ist einer der Wege, durch die Ansprachen an bisher Nicht-Teilnehmende geschehen können. Auf die MSOs soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Mehrsprachige Anbieter als niedrigschwellige Zugangswege zu Weiterbildung

Bei der Auswertung der Interviews stellt sich heraus, dass zwar die meisten der Befragten durchaus eine Idee davon haben, dass es wohl Migrantenselbstorganisationen (MSO) für ihre jeweilige Community gibt. Doch bringen sie diese nicht in einen Zusammenhang mit Weiterbildungsangeboten. Lediglich für die größten Gemeinschaften, die türkischsprachige und die russischsprachige Community, sind den Befragten auch Weiterbildungsanbieter bekannt, die jedoch nicht zwingend der Idee von MSO entsprechen. Sie sind vielmehr privatwirtschaftliche Unternehmen, die sich über die Weiterbildungsangebote in der jeweiligen Erstsprache finanzieren. Tatsächlich gehören zu der Hauptzielgruppe der Weiterbildungsanbieter, die Angebote in der Erstsprache vorhalten, diejenigen Personen, die die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen und sich daher eine Teilnahme an einer Weiterbildung in deutscher Sprache nicht zutrauen, so dass sie lieber auf einen auf diese Weise spezialisierten Anbieter ausweichen. So berichtet die aus der Türkei stammende İnci über ein türkischsprachiges Fernlernzentrum in Stuttgart, mit dem sie bereits in Kontakt getreten ist, um sich die Informationsbroschüre der Einrichtung schicken zu lassen. Trotz des Vorteils, dass die Anbieter die türkische Sprache sprechen, entscheidet sich İnci letztlich, lieber einen Lernort aufzusuchen, der in Wohnortnähe ist und ihr den direkten Kontakt zur Organisation und dem Lehrpersonal ermöglicht. Neben dem Wunsch, eine_n Ansprechpartner_in direkt vor Ort zu haben, kommen bei İnci zusätzlich Versagensängste und die hohen Teilnahmekosten hinzu, die sie letztlich von einer Anmeldung abhalten.

İNCI: Oh! Wie war das? Ich habe erstmal mit dem Kontakt gemacht. Ich wollte das gerne haben, alle Papiere zu mir gekommen. Dann ich habe gedacht, also Fern äh Kurs vielleicht schaffe ich nicht. Und das war auch teuer, wirklich teuer. Monatlich ich glaube 180 Euro oder so was monatlich. Äh. Ich habe gesagt, ne lieber hier gehen. [...] ich habe öfter gesprochen über diese Thema mit denen, türkisch wir haben gesprochen. (I-Z: 733-737).

İNCI: ich habe gesagt lieber mit Direktkontakt, z. B. mit Lehrer, Lehrerin lieber so (I-Z: 777).

İnci erinnert sich, dass sie mehrere Male mit den Ansprechpartner_innen der Einrichtung gesprochen habe, und betont dabei, dass sie auf Türkisch kommuniziert hätten. Diese Möglichkeit, den Informationsaustausch in türkischer Sprache zu führen, scheint ihr dabei zu helfen, sich mehrmals mit dem Träger in Verbindung zu setzen und sich intensiv mit dem Gedanken auseinanderzusetzen, ob es

für sie passt, dort eine Weiterbildung zu beginnen oder nicht. Diese Art von Vorabinformation einholen zu können, sollte eine Grundvoraussetzung im Rahmen von Weiterbildungsentscheidungen sein. Sie kommt jedoch dann, wenn Sprachbarrieren da sind, oft abhanden, da meist weder die Berater_innen noch das Informationsmaterial sprachlich auf andere Erstsprachen als die deutsche eingestellt sind.

Zara, die sich vor allem in der deutschen Schriftsprache sehr unsicher fühlt, hat sich ebenfalls mit Weiterbildungsanbietern auseinandergesetzt, die Angebote in ihrer Erstsprache zur Verfügung stellen.

Zara: Aber so in Deutschland weiß ich, dass ganz viele medizinische so Massage, Ganzkörpermassage, kann man so richtig russische Gruppen, kann man auch lernen. Die haben auch Zertifikat, ganz oft in Zeitung steht, in russischen Zeitung. Aber das ist so auch weit, Mitte Deutschland. Muss man am Wochenende nur, die ganze Woche lernst du zu Hause und Wochenende ist Praktikum, machst du da. Da muss du auch da... Ich habe mich schon informiert...auch so in der Nähe kannst du auch ein Praktikumsstelle suchen, dass du dich da so verbesserst. Wird auch glaube ich von Arbeitsamt übernommen... (Z-Z: 494-501).

Sie berichtet hier von einem Angebot, von dem sie vor allem aus einer russischsprachigen Zeitung erfahren hat. Sie hat sich genau wie İnci sehr genau mit den Hintergründen dieses Angebots auseinandergesetzt, was zeigt, dass es zumindest ihr Interesse geweckt hat, wenn es auch aus unterschiedlichen Gründen, wie zum Beispiel dem langen Fahrtweg, letztlich nicht zu einer Entscheidung für eine Teilnahme an den angebotenen Kursen gekommen ist. Genau wie İnci wünscht sie sich eher einen wohnortnahen Lernort. Sinnvoll hält Zara dieses Angebot vor allem für diejenigen Migrant_innen, die es aufgrund ihres höheren Lebensalters und/oder ihrer Sprachkenntnisse nicht schaffen, eine deutschsprachige Weiterbildung zu besuchen. Sie hebt besonders die Möglichkeit hervor, dort ein anerkanntes (sie nennt es legales) Zertifikat in russischer Sprache erlangen zu können.

ZARA: Weil ganz viele können auch so, so wie unsere Eltern zum Beispiel so ein Alter, können keine Ausbildung machen auch wegen Sprache. Ja? Deswegen machen ganz viele so mit russische, die bekommen auch ein Zertifikat. In Deutschland das ist so legal und so ganz normale Ausbildung ist das (Z-Z: 515-519).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in jedem Fall die Rahmenbedingungen von mehrsprachigen Bildungsanbietern besondere sind, die bestimmte bisher

vom allgemeinen deutschsprachigen Weiterbildungssystem noch nicht angesprochene Adressat_innengruppen erreichen können. Diese beziehen sich erstens auf die mehrsprachige Beratungsmöglichkeit, zweitens den Informationszugang über die migrantischen Infrastrukturen (zum Beispiel russische Zeitung) sowie drittens die Unterrichtssprache, die den jeweiligen Sprachgruppen angepasst ist.

Bevor auf die Frage der Kooperationsmöglichkeiten zwischen den MSO beziehungsweise den migrantischen Weiterbildungsanbietern und den regulären Weiterbildungsanbietern eingegangen wird, soll an dieser Stelle noch kurz ein weiterer Aspekt erwähnt werden. Dieser spielt sowohl bei İnci als auch bei Zara eine Rolle, wenn es um die Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot geht, das aus der Migrant_innen-Community heraus entwickelt und bereitgestellt wird. Dabei handelt es sich, ähnlich wie bei den nicht-migrantischen Weiterbildungsanbieter_innen, um die Schwierigkeit, dass die Kompetenz, Professionalität und Seriosität von Weiterbildungsanbietern oft von außen nur schwer einschätzbar sind, da es für das „Produkt Bildung“ keine objektiv messbaren Kriterien gibt. So erwähnt Zara zum Beispiel „Büros“, die eine Weiterbildung zur Versicherungskauffrau anbieten würden, wobei es ihnen aus ihrer Sicht in erster Linie darum gehen würde, Versicherungsvertreter_innen auszubilden, die dann die eigenen Versicherungen verkaufen.

ZARA: Ja. Ganz viele Büro, die dich so ausbilden, dass du da als Versicherungs- so – Kaufmann oder – Kaufrfrau arbeitest. Aber das finde ich alles so eine Verarschung. Wirklich. Damit möchte ich auch nichts zu tun haben (Z-Z: 492-494).

İnci ist ebenfalls misstrauisch. Sie müsste in der Einrichtung des türkischsprachigen Anbieters in Vorleistung gehen und bereits einen größeren Betrag im Voraus bezahlen. Sie hat Sorge, dass sie eventuell nicht die Leistungen erhält, die ihr zugesagt werden.

İNCI: [...] Und ich habe bisschen auch Angst. Ich habe gesagt, vielleicht die sind nicht richtige Menschen. Ich weiß, kann man alles denken, weil ich habe große Menge ähh... also ich muss große Menge Geld bezahlen. Ich habe gesagt, ‚Vielleicht ein Tag die gehen weg und uf, wo kann ich die finden.‘ Ja (I-Z: 792-795)?

Möglicherweise liegt diese Angst in erster Linie darin begründet, dass der Anbieter seinen Sitz in dem recht weit von ihrem Wohnsitz entfernten Bundesland Baden-Württemberg hat, so dass die Institution für sie wenig greifbar ist. Gleichzeitig scheint die Problematik, dass es ein nicht offiziell zertifizierter Wei-

terbildungsanbieter ist, der optional aus ihrer Sicht die Möglichkeit hätte, unauffindbar aus dem Land zu verschwinden, zusätzlich verunsichernd zu sein.

Vermutlich wäre eine vermehrte offizielle Anerkennung und Unterstützung der jeweiligen MSO als Weiterbildungsträger durch staatliche Stellen, wie es zum Beispiel auch bei der Volkshochschule, dem Paritätischen Bildungswerk und anderen in Deutschland verorteten staatlich geförderten Weiterbildungsorganisationen der Fall ist, weiterführend. Es könnte diesen in ihrem Ansehen und ihrer Glaubwürdigkeit auch in der Migrant_innen-Community selbst helfen²⁵. Dazu ist unter anderem der Erwerb von Zertifikaten aus dem Qualitätsmanagementbereich²⁶ erforderlich, was oft finanziellen und personellen Zusatzaufwand bedeuten kann, den die MSO teilweise nicht selber leisten können, so dass sie für diesen Prozess Unterstützung benötigen. Eine Kooperation dieser Art würde letztlich beide Seiten stärken. Annette Sprung betont, dass Selbstorganisationen von Migrant_innen oft „besonders treffsicher auf die Bedürfnisse der Zielgruppe einzugehen imstande sind und auch AdressatInnen erreichen, für die sich der Zugang zu anderen Institutionen schwierig gestaltet“ (Sprung 2011:54). So ermöglichen die MSO beziehungsweise migrantische Weiterbildungsanbieter den Zugang zu einem bisher nicht oder nur wenig erreichten Teil der Personen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, und diese erhalten umgekehrt durch die Kooperation mit anerkannten Institutionen wie der Volkshochschule u. a. Bildungseinrichtungen eine verstärkte Glaubwürdigkeit und Anerkennung innerhalb wie auch außerhalb der Migrant_innen-Community. Das macht den Erhalt von Finanzierung wie auch den gegenseitigen Erfahrungsaustausch leichter. Auch die Ergebnisse der durch Kocaman, Latorre Pallares et al. im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführten Studie „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ zeigen, dass Frauen-MSOs mit Einrichtungen der Mehrheitsgesellschaft und hier insbesondere auch mit Frauen bzw. Frauenorganisationen kooperieren wollen, und zwar nicht nur bei migrationsspezifischen Themen (vgl. Kocaman/Latorre Pallares/Zitzelsberger 2010: 6-11).

25 Interessant ist hier der Hinweis, dass für Angebote beruflicher Bildung die Stiftung Warentest Weiterbildungstests durchführt: <http://www.bmbf.de/de/144.php> (22.08.2013) und das Bundesinstitut für Berufsbildung eine Checkliste zur Verfügung stellt: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/checkliste_berufliche_weiterbildung_bf.pdf (22.08.2013).

26 Das sind beispielweise die DIN-ISO Zertifizierungen, aber auch das LQW – Siegel für die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung.

Aufsuchende und prozessbegleitende Weiterbildungsberatung

Dass Weiterbildungsberatung für die Orientierung und das Ergreifen von Bildungsgelegenheiten gerade für Personen, die außerhalb des deutschen Bildungssystems sozialisiert sind, eine zentrale Rolle spielt, ist bereits an verschiedenen Stellen belegt worden (vgl. Schmidt/Tippelt 2006; Sprung 2011:298ff; u. a.). An dieser Stelle soll daher nur auf zwei Punkte eingegangen werden, die sich im Rahmen der Interviewauswertung als besonders beachtenswert herausgestellt haben. Das sind erstens die Vorteile einer direkten Anbindung von Beratungsmöglichkeiten in Bildungseinrichtungen und am Arbeitsplatz sowie zweitens die Erweiterung der Einstufungsberatung zu einer bildungsprozessbegleitenden Lernberatung.

Weiterbildungsberatung wird von den Befragten nicht oder nur selten in Anspruch genommen, da die strukturellen Zugangsbarrieren ähnliche sind und die Möglichkeit, eine solche in Anspruch zu nehmen, den meisten genauso wenig bekannt ist wie die Weiterbildungsangebote selber. Eine Ausnahme sind diejenigen Befragten, die entweder direkt an ihrem Arbeitsplatz solche Beratungsstellen haben oder bereits an einer Aus- oder Weiterbildung teilnehmen und in dem Zusammenhang direkt vor Ort „weiterberaten“ werden. So weiß Josepha genau, wo sie an dem Arbeitsplatz, an dem sie arbeitet, eine Beratungsstelle findet, die ihr weiterhelfen kann, wenn sie nach einem Kurs sucht. Auf die Frage, was sie tun würde, wenn sie die Idee hätte, Spanisch lernen zu wollen, antwortet sie direkt mit einem konkreten Ort, zu dem sie gehen würde und auch mit einer konkreten Handlungsstrategie.

JOSEPHA: [...] Because now, like here university, when I want to learn Spanish I know that, I I go to information to ask them (J-Z: 812-814).

Josepha bezieht sich hier konkret auf das Fremdsprachenzentrum der Universität, in der sie in der Großküche arbeitet, welches über eine Sprachberatungsstelle verfügt. Sie würde dorthin gehen und sich Informationen erfragen. Die Hemmschwelle an einen Ort zu gehen, den sie durch ihre tägliche Arbeit als Reinigungskraft und Küchenhilfe an der Universität gut kennt, ist offensichtlich recht niedrig. Während Josepha ihren direkten Zugang über den Arbeitsplatz findet, informiert sich Zara in der Bildungseinrichtung, in der sie sich bereits befindet, um einen Schulabschluss nachzuholen. Sie wird dort beraten zur Frage, wo sie zusätzliche Englischangebote erhalten kann, und bekommt den Hinweis, zur Volkshochschule zu gehen, wo Zara dann an einem Englischkurs teilnimmt, der es ihr ermöglicht, den Realschulabschluss an der Erwachsenen Schule zu schaffen

(vgl. Z-Z: 463-471). Auch Brüning und Kuwan stellen im Rahmen ihrer Untersuchung von Benachteiligten und Bildungsfernen fest, dass institutioneller Weiterbildungsberatung gegenüber oftmals eine skeptische Haltung eingenommen wird und Teilnehmer_innen bevorzugt Beratung von Personen annehmen, die sie kennen und denen sie vertrauen. Sie fordern daher eine aufsuchende Form der Beratung, die von Vertrauenspersonen durchgeführt wird (vgl. Brüning/Kuwan 2002:175f). Ein solches Vertrauen ist an Orten, an denen sich Personen bereits angekommen und aufgehoben fühlen, wie dem eigenen Arbeitsplatz oder der bereits ausgewählten Bildungseinrichtung, leichter herzustellen. Eine Kooperation oder ein Andocken von Weiterbildungsberatung an solchen lebensweltnahen Orten ermöglicht damit einen leichteren Zugang sowohl für die Weiterbildungsanbieter als auch für die Beratungssuchenden selber.

Der zweite Punkt, den besonders Dilara hervorhebt, ist die Wichtigkeit von Lernberatung. Hier setzt die Beratung nicht nur im Vorfeld von Weiterbildung an, sondern findet auch als Begleitung während des Lernprozesses statt. Sie beschreibt dies zwar im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Ausbildung und nicht im Rahmen einer noch anschließenden Weiterbildung. Ihre Argumentationslogik lässt sich aber auch auf eine solche übertragen. So schafft es Dilara, die sich selber als eher unstetig in ihrer Zielverfolgung beschreibt, nach eigenen Aussagen nur deshalb ihre Ausbildung zu Ende zu bringen, weil sie von einer Beratungsstelle unterstützt wird, die ihr immer wieder Mut macht, die Ausbildung doch zu Ende zu bringen.

Dilara: [...] Aber das Problem ist einfach: Ich mmm... verfolge nie richtig ein Ziel. Also ich habe immer. Ich bin. Ich setze mir ein Ziel, aber bringe das nicht zu Ende (D-Z: 227f). Wobei ich sagen muss, ich hab bei meiner kaufmännischen Ausbildung, wirklich, nach zwei Monaten, ich bin da immer heulend raus. Ich wollte nicht mehr. Aber ich wurde halt von der WWO²⁷ unterstützt. Und die haben mich immer wieder auf...aufgebaut. Machen Sie das zu Ende. Machen Sie das zu Ende. Es ist nicht mehr lange. Und dann habe ich das auch durchgezogen (D-Z: 234-238).

Mmm. Ich hatte dort eine Betreuerin. ... Die war halt für mich zuständig. Und wenn ich ein Problem hatte mit meiner Chefin, bin ich immer zu ihr gegangen, und... überhaupt auch mal mit ihr. Sie hat, also ich hab, ehm, sie hat mir Nachhilfe gegeben. (lacht) Ja und sie war halt meine Bezugsperson, da bin ich immer hingegangen, wenn ich mich ausgeheult hab (D-Z: 260-264).

27 WWO – Die Abkürzung steht für eine sozialpädagogisch besetzte Stelle, die in Dilaras Wohnort ausbildungsbegleitende Hilfen anbietet.

Es wird deutlich, dass Dilara ohne diese prozessbegleitende Unterstützung den Lernprozess abgebrochen hätte. Die Bedeutung von kontinuierlicher Beratung und Unterstützung – auch über die Wegweiserfunktion hinaus – wurde auch schon in verschiedenen anderen Studien hervorgehoben (vgl. Schmidt/Tippelt 2006; Ludwig 2012:146f; Sprung 2011:298, u. a.). Gerade im Hochschulbereich hat sich in verschiedenen Praxisprojekten gezeigt, dass durch eine enge Betreuung der Studierenden, die nicht aus bereits akademischen Elternhäusern kommen, die Abbruchquote verringert werden kann, wenn sie Mentor_innen haben, die eine Art Beratungs-, Betreuungs- und Vorbildfunktion übernehmen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011). Dies gilt auch für Ausbildungszeiten und könnte daher auch für längere Weiterbildungsmaßnahmen eine gute Ergänzung sein. Bei den aktuell (2011/2012) durch das Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und den Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten berufsbezogenen Deutschkursen ist die Betreuung²⁸ der einzelnen Teilnehmer_innen durch eine_n Sozialpädagog_in explizit vorgesehen.

Die Kurse laufen in Hamburg zum Beispiel über sechs Monate mit 30 Unterrichtsstunden pro Woche. Neben dem reinen Deutschunterricht gibt es Angebote zu Mathematik und Themen der EDV. Der_die Sozialpädagog_in unterstützt die Teilnehmer_innen während der gesamten Laufzeit bezogen auf ihre danach weiter folgende Berufsplanung und versorgt sie umfassend mit Informationen, die die Anerkennung von Zeugnissen, Hinweise auf zusätzliche Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten und eine Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche mit einschließen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Europäischer Sozialfonds für Deutschland 2011:30). Dadurch wird versucht, dem oft fehlenden Orientierungswissen, der fehlenden Feldkenntnis der Teilnehmer_innen auf dem Weiterbildungs- und Arbeitsmarkt in Deutschland entgegenzuwirken und sie gleichzeitig auch emotional zu stärken. Das Projekt wird durch das Zentrum

28 Kritisch ist bei der Anlage des Konzepts „Job-Coach/ Sozialpädagog_in“ anzumerken, dass die Idee von „Betreuung“ durch das BAMF stark defizitorientiert ist. So wird diese definiert als Einzelfallhilfe, Krisenintervention und Training zur Stärkung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Europäischer Sozialfonds für Deutschland 2011:30). Es geht in der Formulierung des pädagogischen Konzept darum, durch den_die Job-Coach vorhandene Mängel der Teilnehmenden auszugleichen und nicht darum, vorhandene Kompetenzen zu fördern und dabei zu helfen, diese sinnvoll weiterzuentwickeln. Wie mir von Expertinnen aus der Praxis berichtet wurde, arbeiten die Sozialpädagog_innen vor Ort durchaus auch kompetenzorientiert.

für europäische Wirtschaftsforschung begleitet und evaluiert (Laufzeit des Evaluationsprojekts: 16.11.2010 – 30.06.2014²⁹).

Zusammenfassung

Bei der Frage danach, inwiefern Schriftsprachkompetenz, Lernvoraussetzungen und die Kenntnis des Weiterbildungsspielfeldes Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme nehmen, lässt sich Folgendes zusammenfassend festhalten:

Die *Schriftsprachkompetenz* im Deutschen wirkt sich für die Befragten vor allem auf drei Ebenen auf die Teilnahme an Weiterbildung aus.

Erstens wird die Teilnahme vor allem an Deutschkursen dann subjektiv sinnvoll, wenn

- Personen das Gefühl haben, durch die Teilnahme am Kurs handlungsfähiger und damit unabhängiger zu werden.
- Die Annahme besteht, die Anforderungen des Kurses mit bereits vorhandenen Sprachkenntnissen erfolgreich bewältigen zu können.

Zweitens ist die Teilnahme an beruflich qualifizierender Weiterbildung für höhere Positionen nur dann eine naheliegende Option, wenn realistisch angenommen werden kann, dass die eigene Schriftsprachkompetenz ausreicht, um die mit dem Kurs angestrebten beruflichen Positionen nach der Weiterbildungsteilnahme

29 Weitere Informationen zum Evaluationsprojekt: Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung GmbH 13.11.12 Die Leitung und auch alle Mitarbeiter_innen des Evaluationsprojekts kommen aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften. Warum die Verantwortung für die Evaluation eines „Bildungsangebotes“ nicht an das Bundesministerium für Bildung und Forschung oder in die Hände von Pädagog_innen gegeben wird, ist fraglich. Es zeigt jedenfalls, dass die Brille, mit der auf die finanzielle Förderung und den Erfolg berufsbezogener Deutschkurse geschaut wird, eine sehr stark wirtschafts- und arbeitsmarktbezogene zu sein scheint und die gesellschaftliche Teilhabe, Unabhängigkeit und persönliche Weiterentwicklung der Teilnehmer_innen erst in einem zweiten Schritt relevant sind. Einschränkend zu dieser Anmerkung, muss gesagt werden, dass die Evaluationsfragen noch nicht öffentlich vorliegen und es abzuwarten bleibt, inwiefern sich die von mir hier vermutete ökonomisierte Brille auch tatsächlich in den Inhalten der Evaluation zeigen wird.

auch besetzen zu können. Dies ist bei der hohen Messlatte, die in Deutschland an das „Standard-Deutsch“ gelegt wird, für viele kaum zu schaffen.

Drittens begründen Interviewpartnerinnen, die als primäre beziehungsweise funktionale Analphabetinnen gelten können, ihre Nichtteilnahme mit der Scham davor, sich als Analphabetin outen zu müssen und mit den fehlenden Informationen, die sie über Alphabetisierungsangebote haben. Teilnahmegründe sind für sie der Wunsch nach Unabhängigkeit und mehr gesellschaftlicher Teilhabe.

Formale Bildungs- und Berufswege wirken sich ebenfalls auf verschiedenen Ebenen auf die Weiterbildungsteilnahme aus:

- Eine Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen dient als Voraussetzung, um sich von dem Punkt aus den eigenen Qualifikationen entsprechend weiterzubilden und einen Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt zu finden.
- Positive eigene Schulerfahrungen wirken sich förderlich auf die Motivation aus, sich wieder in formale Lernprozesse zu begeben. Bei Bildungsausländer_innen senken insbesondere positive Lernerfahrungen in Kontexten, die dem deutschen Bildungssystem ähnlich sind, die Hemmschwellen, sich auch in Deutschland wieder in ähnliche formale Lernsettings zu begeben. Hemmend wirken umgekehrt generell eher negative und/oder sehr geringfügig vorhandene Erfahrungen mit dem formalen Bildungssystem oder auch – dies bei Bildungsinländer_innen – die Kenntnis des deutschen Bildungssystems dann, wenn sie negative Lernerfahrungen gemacht haben.
- Eine hohe Bildungsaspiration der Eltern hat eher einen positiven, eine niedrige Bildungsaspiration tendenziell einen negativen Einfluss auf die Entscheidung für Weiterbildungsteilnahme ihrer erwachsenen Kinder. Auch wenn die berufliche Position der Eltern oft nicht dem Bildungsabschluss entspricht, den sie in ihrem Herkunftsland erworben haben, wirkt sich ein hoher Bildungsabschluss, verbunden mit einem starken Bildungswunsche für die eigenen Kinder, eher positiv aus.

Die *Feldkenntnis*, also das Orientierungswissen im deutschen Weiterbildungssystem ist gerade für Personen, die nicht im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden, von besonderer Bedeutung. Die Wahrscheinlichkeit, dass an Weiterbildung teilgenommen wird, erhöht sich, wenn

- Personen in *staatlichen Institutionen* wie der Ausländerbehörde und dem Jobcenter, die auf sehr niedrigschwelliger Ebene sowohl Informationen weitergeben als auch Finanzierungshilfen anbieten können, ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend beraten und unterstützt werden.

- unterstützende soziale *Netzwerke* vorhanden sind. Diese ermöglichen durch ihre Nähe zu den Adressat_innen individuelle und bedarfsgerechte Unterstützung nicht nur bei der Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt. Sie können durch ihre Vertrauensposition auch als Inspirationsquelle dienen, Vorbilder zur Verfügung stellen, finanziell unterstützen und bei der Kinderbetreuung aushelfen.
- *Anbieter* von Weiterbildung mehrsprachig sind. Sie können insofern eine Hilfe sein, indem sie diejenigen auffangen, die sich eine berufliche Qualifizierung in deutscher Sprache nicht zutrauen. Zudem können durch eine Kooperation mit Migrant_innenselbstorganisationen, migrantische Infrastrukturen genutzt werden und so größere Zielgruppen niedrigschwellig erreicht werden.
- *Weiterbildungsberatung* aufsuchend und prozessbegleitend gestaltet wird, so dass sie nicht nur im Vorfeld – am besten über niedrigschwellige Zugänge direkt am Arbeitsplatz – eine individualisierte, den Bedarfen der Personen entsprechende Übersicht über die Weiterbildungsmöglichkeiten gibt, sondern die Teilnehmerinnen durch den gesamten Lernprozess begleitet.

DAS SPEZIFISCHE IN DEN MIGRATIONSUNSPEZIFISCHEN BEGRÜNDUNGEN

Im Folgenden werden Begründungsmomente zusammengefasst, die zwar von den befragten Personen mit einem sogenannten

Migrationshintergrund bedeutsam gemacht wurden, aber gleichzeitig auch unabhängig von jedem Migrationskontext wirken. Dies lässt sich an den Ergebnissen bisheriger Adressatenforschung zeigen, die sich auf die gesamte Bevölkerung beziehen und dabei ganz ähnliche beziehungsweise gleiche Begründungslogiken beschreiben können. Auf drei dieser Bereiche soll dabei besonders eingegangen werden. Dies sind erstens ein *Interesse* an einem bestimmten Themengebiet und an *persönlicher Weiterentwicklung*, zweitens die Möglichkeiten, die gelernten Inhalte, neu gewonnenen Kontakte und möglicherweise erhaltenen Zertifikate auch für *berufliche Weiterentwicklung* nutzen zu können sowie schließlich drittens die Frage danach, inwiefern der *Genderspekt* und in diesem Fall die erlernte weibliche Rolle im Rahmen der deutschen Gesellschaft und der eigenen Sozialisation einen Einfluss auf Weiterbildungsteilnahme haben. Jeder dieser Aspekte, die eigentlich unabhängig vom Migrationshintergrund wirken,

wird dabei zusätzlich durch eine analytische Brille, die auf migrationsspezifische Besonderheiten gerichtet ist, betrachtet³⁰.

„War's das schon?“

– Interesse am Thema und an persönlicher Weiterentwicklung

Das Grundmotiv zu lernen ist wie auch bei allen Befragten unabhängig von allen anderen Aspekten, und so wie es für das Lernen von Erwachsenen typisch ist, auch das Interesse an der vermittelten Thematik und an der eigenen persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung³¹. Alex geht sogar so weit zu sagen, dass sie dauerhaft parallel zu ihrer Arbeit an Weiterbildung teilnehmen würde, wenn sie die finanzielle Möglichkeit dazu gehabt hätte.

I: Mmh. ... Ok, aber wenn das Arbeitsamt jetzt gesagt hätte, ja, ok, das- da unterstützen wir dich, dann hättest du es auf jeden Fall gemacht?

ALEX: Sofort. Da hätte ich, glaube ich, *durchgehend irgendetwas gemacht*. Um zu sagen, wenn die Möglichkeit da ist, ich bilde mich weiter. Weil irgendwie ist das auch so unbefriedigend, man arbeitet jeden Tag das gleiche. — Man will seinen Horizont erweitern. [...] (A.-Z. 180-185).

Alex beschreibt dabei ein großes Spektrum an möglichen Themen, in denen sie sich weiterbilden möchte. So hätte sie Interesse daran, ihre deutsche Rechtschreibung und Grammatik zu verbessern, Business Englisch zu lernen, sich mit verschiedenen Computerprogrammen noch besser auszukennen und schließlich sich im Bereich „Handwerk“ weiterzubilden, damit sie nicht immer jemanden rufen muss, sondern Dinge allein regeln kann (A.-Z. 283-286). Alles in allem verbindet Alex mit der Idee der Weiterbildung also offensichtlich einen emanzipatorischen Ansatz. Sie möchte lernen, um nicht von anderen abhängig zu sein. Persönliche Weiterentwicklung verbindet sie gleichzeitig auch mit einem verbesserten Selbstwertgefühl:

30 Das Thema Religion wird von den Befragten im Zusammenhang mit der Forschungsfrage weder im- noch explizit bedeutend gemacht. Es fällt daher nicht als relevante Analysekategorie im Zusammenhang mit Weiterbildung auf und bleibt somit auch im Weiteren unberücksichtigt.

31 Vertiefendere Ausführungen zum Thema „Lerninteressen“ und zur Frage, inwiefern dieses sich kontextabhängig entwickelt, finden sich u.a. bei Dewey 2007 [1913]; Bourdieu u.a. 1971; Holzkamp 1993 und Grotluschen 2010.

ALEX: Nee, das muss auch irgendwie, so dass man für sich selber, sich zufrieden fühlt. __ Dass man da ein Selbstwertgefühl schafft und das an die anderen weitergibt, oh guck mal hier, ich hab ne Weiterbildung gemacht, vielleicht auch durch Zufall einen besseren Nebenjob bekommt, als irgendwie zu kellnern. __ Dass man auch sagt, hier ich arbeite jetzt bei- da und da, als Bürokraft und darf irgendwann mal auch mit Kunden sprechen (A-Z.665-669).

Aus dieser Haltung heraus schlägt Alex im Rahmen des Interviews vor, Personen, die mit der eigenen beruflichen Situation unterfordert sind oder neue Herausforderungen wünschen, mit Plakatwerbung anzusprechen, die mit einer Catchline wie „*War's das schon?*“ auf die Möglichkeiten der eigenen Weiterentwicklung durch Weiterbildung aufmerksam machen.

Alex: "War's das schon?" Und dann drunter zum Beispiel, "Bilde dich jetzt weiter!" Zack! und ne Telefonnummer drunter. (lacht) Irgendwie sowas, dass das so motivierend ist, wo man das anguckt und sagt, oh, ich erkenne mich da gerade wieder (A-Z: 340-342).

Diese Haltung, Weiterbildung zu nutzen, um sich aus der aktuellen Lebenssituation heraus zu bewegen und sich dabei persönlich weiterzuentwickeln, findet sich auch bei İnci und Zara wieder. İnci formuliert, ihr sei „*langweilig*“, wobei die Langeweile dadurch entsteht, dass ihre bisherige Hauptaufgabe, nämlich die Versorgung ihrer Kinder, sich durch deren Älterwerden stark reduziert. So entstehen Freiräume, die gestaltet werden müssen und können. Sie würde sich gern weiterbilden, um Zeit zu strukturieren und um aus dem Haus zu kommen.

İNCI: Aber ist immer zu Hause, habe ich gesagt, es ist mir langweilig (I-Z: 276f).

İNCI: Und ich bin immer allein. Ich habe gesagt, es ist mir langweilig. Ich möchte was machen. Also ich (studiere?) eine Weiterbildung – vielleicht nicht, aber ich habe eine Plan jetzt. Äh, eine Taxischein... (I-Z: 335-337).

Ihr Mann macht bereits einen Personenbeförderungs- bzw. Taxischein, was ihr den Zugang zu dieser Weiterbildungsform erleichtert. Diese Form der Weiterbildung zu kennen, zu wissen, was damit anschließend möglich ist und wo man sich dafür anmelden kann, macht es ihr leichter, sich die Teilnahme realistisch vorzustellen. Zara möchte genauso wie İnci nicht zu Hause bleiben und sich langweilen, sondern arbeiten und sich selbstständig machen. Daher besucht sie eine zertifizierte Fortbildung zur medizinischen Fußpflegerin und überlegt, zusätzlich noch einen Kurs für Ganzkörpermassage zu besuchen (vgl. Z-Z: 281-290). Sie will vor allem nicht an dem Punkt stehen bleiben, immer in geringfügigen Beschäftigungen zu sein, die es für sie notwendig machen, im Leistungsbe-

zug durch die Bundesagentur für Arbeit zu verbleiben. In Kasachstan hat sie eine Ausbildung zur Rechtsanwalts- und Notargehilfin abgeschlossen, und sie möchte auch in Deutschland auf eigenen Füßen stehen, also materiell abgesichert und unabhängig sein. Hier kommen sowohl das Interesse an der eigenen Entwicklung als auch die Notwendigkeit materieller Absicherung zusammen.

ZARA: In Kasachstan, da habe ich so eine gute Ausbildung angefangen, ich wollte richtig... Ich war die einzige, die in dieser Schule diese Gesetzbuch auswendig wusste. Und das war mein Traumberuf sozusagen. Und hier bin ich so nur Putzfrau. Ganzes Leben möchte ich auch nicht putzen. Ich möchte auch was so... Die Fußpflege ist nicht mein Traumberuf, aber ich habe es jetzt gelernt. Ich weiß, dass ich immer damit Geld verdienen kann. Alles was man mit Händen macht, damit kann man Geld verdienen. Ja (Z-Z: 394-400)?

Dilara und Karolina, die beide schon als Kinder nach Deutschland kamen, sind weniger sicherheitsorientiert. Sie legen als junge Frauen ohne Familienanbindung und eher negativen Assoziationen zu formalen Bildungseinrichtungen ihre Prioritäten anders.

DILARA: Also ehrlich gesagt, ich denke gar nicht darüber nach. Oder ich habe bis jetzt nicht so, mich damit befasst.

I: Mmm. Es ist gar nicht so Teil deiner Lebenswelt (D-Z: 362-365).

Auch Dilaras Freundinnen nehmen ihres Wissens nach nicht an formaler berufunspezifischer Weiterbildung teil. In ihrer Lebenswelt scheint das Thema Weiterbildung also nicht relevant zu sein. Auch in Karolinas Kreis sind es andere Themen, die eine wichtige Rolle spielen:

KAROLINA: Nur, wenn wir uns treffen, dann reden wir nicht darüber. Wir reden über unsere privaten Problemchen, um Beziehungsstress und Kinder (K-Z: 773-775).

Dies könnte an dem jungen Alter der Personen liegen, die gerade erst aus der Schule oder der Ausbildung kommen und damit über Jahre ununterbrochen in formalen Bildungsprozessen waren, die oft mit negativen Assoziationen von Verpflichtungen und Leistungsdruck verknüpft werden.

Aufgrund der mangelnden Bedeutsamkeit von Weiterbildung für ihr Leben hat Karolina keine bewusste Wahrnehmung für Weiterbildungseinrichtungen in ihrer Umgebung oder für deren Angebote.

KAROLINA: Also nicht, dass ich die, also die Abkürzungen und so alles habe ich schon irgendwo gelesen in den Zeitungen und so, aber nicht dass ich mich so damit befasst hab, oder dass ich mir das gemerkt habe, dass man da das und das machen kann. Dass man da Kurse machen kann, dass man da Sprachen lernen kann. Wie gesagt, für mich war das bis vor kurzem noch total uninteressant das alles (K-Z: 916-920).

Die institutionalisierten, an Schule und „Lehranstalten“ erinnernden Formen von Weiterbildung interessieren sie nicht. Mit formalisierter Weiterbildung verknüpft sie eher Langeweile und die Erfahrung, dass sie sich nicht lange für ein Thema begeistern kann:

KAROLINA: Ich hoffe, ich hoffe, dass ich dann damit auch... dass ich endlich was finde, was mich interessiert, für was ich mich begeistern kann. Obwohl wie gesagt, ich kann mich für vieles begeistern. Für sehr vieles, nur wenn ich das mache, und nach einer gewissen Zeit wird es langweilig (K-Z: 855-858).

Die Fragen danach, was sie eigentlich interessiert und in welche Richtung sie sich persönlich, beruflich oder auch lebensstechnisch weiterentwickeln möchten, sind für die Befragten eng mit der Frage nach Weiterbildung verknüpft. Gleichzeitig scheuen sie vor der Idee, wieder in ein „schulisches“, also formalisiertes Bildungssetting zu müssen, zurück. Die Sorge davor, dass dies „langweilig“ wird und auch keine Anerkennung und Rückbindung in der eigenen sozialen Gruppe findet, ist sehr groß. Dies gilt allerdings nur dann, wenn die Befragten aus einem Milieu stammen, in dem schulisches Lernen negativ bewertet wird. Eine solche Ablehnung formalen Lernens schützt sie vor der Gefahr, sich selbst abwerten zu müssen, wenn sie die Erfahrung machen, dass sie trotz der Teilnahme an formal organisierten Lernsettings nicht in angesehene Berufe einmünden. Nisha und Milagros hingegen, die beide aus einem akademischen Milieu stammen und denen durch ihre privilegierte Ausgangssituation viel mehr Möglichkeiten offen stehen, sehen die Teilnahme an Weiterbildung in einer formalen und schulischen Form als selbstverständlich an.

Kann das eigene *Interesse* an Weiterbildung mit einer im folgenden Kapitel zu beschreibenden realistischen *Verwertungsmöglichkeit* verknüpft werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Interesse auch handlungsleitend wird und zu einer Teilnahme an Weiterbildung führt.

Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildungsinhalten für die Existenzsicherung und das berufliche Fortkommen

Bildung oder Verwertung?

Das Humboldt'sche Bildungsideal, welches Bildung als um der Bildung selbst willen als wichtig erachtet, ist eines, was zwar von den Befragten zwar geteilt wird, aber dann, wenn es konkret darum geht, sich für ein Weiterbildungsangebot zu entscheiden, in den Hintergrund tritt. Tragender wird dann ein wirtschaftliches und verwertungsorientiertes Motiv, nämlich der Wunsch danach, dass die zeitliche und finanzielle Investition, die in Weiterbildung getätigt wird, sich tatsächlich auch bezogen auf eine verbesserte berufliche Perspektive hin „auszahlt“.

Im Laufe der Interviews stellt sich immer klarer heraus, dass die Idee von „Weiterbildung“ bei den meisten Befragten automatisch mit dem Bild von „Weiterbildung für den beruflichen Einstieg oder die berufliche Weiterentwicklung“ assoziiert wird. Deutschkurse gelten daher klassischerweise als Weiterbildung und werden von den Befragten häufig als erstes genannt, wenn es um Weiterbildungsteilnahme geht, da das Beherrschen der Sprache für einen Berufseinstieg als Grundvoraussetzung erkannt wird.

KAROLINA: Ich glaube, die alle reden nur von Deutschkursen (lacht) (K-Z: 802).

Lediglich Tamy ist frustriert von der Anmaßung, die sie empfindet, wenn ihr immer wieder angetragen wird, Deutschkurse zu besuchen, wenn sie letztlich doch nichts anderes als Reinigungsjobs erhalten wird. Ihr ist der Verwertungsaspekt eines Deutschkurses im Rahmen ihrer beruflichen Situation völlig unklar.

TAMY: Oh. No job. You must go to German School. I you go to look for Zimmermädchen, they say no. No chance for you. You must go to school. Why? I'm not going to work in the office. I'm not going to be the manager of the office. To clean! Why do they tell me to go to school. It's not normal (T-Z: 19-22).

Gleichzeitig hat sie so oft die Erfahrung gemacht, dass sie an der sprachlichen Hürde scheitert, dass sie durchaus zu einem Punkt gekommen ist, die Teilnahme an einem Deutschkurs, der wirklich ganz von Anfang an mit der Alphabetisierung startet, in Erwägung zu ziehen.

TAMY: Because I feel, if I go to school, if I go this offices they don't want to take me. They want to talk lot of Deutsch with me. If I speak with them maybe they can take me. Aha. [...] So that is I find it, it's really necessary to go to school in this country. It's very important. So I will try to start for primary one. If there is. Hope so. I will be happy (T-Z: 236-240).

Sie berichtet zudem davon, ein Restaurant eröffnen zu wollen, und hat gleichzeitig ein völlig unrealistisches Bild davon, wie lange ein Prozess dauern würde, der das Erlernen der Schrift, der deutschen Sprache, das Finden eines Ortes, an dem ein Restaurant eröffnet werden könnte, und die Generierung der Finanzierung für ein solches Projekt mit einschließt. In zwei bis drei Monaten will sie das Restaurant eröffnen.

TAMY: Ya. That's my plan that I must go to school, if I finish my German Course I will go to kitchen school. Like two three month I will open my restaurant. That is what I will do ya in future (T-Z: 287-289).

Der benannte Zeitraum ist dabei so offensichtlich abwegig, dass die Vermutung naheliegt, dass Tamy letztlich damit nur beschreiben wollte, was sie zu einer Weiterbildungsteilnahme bewegen könnte. Nämlich ein konkretes (Verwertungs-) Ziel zu haben, für das sie die Mühen des Weiterbildungsprozesses auf sich nehmen würde, in diesem Fall die Vorstellung, sich anschließend mit einer eigenen kleinen Gastronomie selbstständig zu machen. Insgesamt ist ihre Grundhaltung also sehr stark von dem Verwertungsaspekt geprägt. Solange sie aufgrund ihrer Lebenssituation das Gefühl hat, chancenlos zu sein und keine Zukunft planen zu können, nimmt sie sich jedoch als handlungsunfähig wahr, was sie frustriert, lähmt und von Weiterbildungsteilnahme aller Art abhält. Eine realistische Perspektive, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und sich in Arbeitsprozesse zu integrieren, könnte dies für sie verändern.

TAMY: [...] Because I know, if you are anybody have a chance you must do something³² (T-Z:205f).

Auch Karolina verknüpft den Begriff der Weiterbildung stark mit beruflicher oder im beruflichen Kontext verwertbarer Weiterbildung.

32 Gemeint ist hier vermutlich: Because I know, if you are somebody who has a chance you must do something.

KAROLINA: Dass ich mich dann auch... weil sehr viele Anzeigen, also wenn man die Anzeigen durchliest, sehr viele verlangen das von dir, dass du dieses MS Office kannst usw. Und das kann ich nicht. Das heißt, ich brauche mich da gar nicht zu bewerben. Weil da erhalte ich eh ne Absage. Deshalb ich möchte erst einen Kurs machen, dass dann hinschreiben kann: Ja, ich kann das (K-Z: 387-391)!

Sie reagiert in ihrer Weiterbildungsbewegung sehr konkret auf das, was sie als Anforderung des Arbeitsmarktes an Qualifikationen wahrnimmt. „*MS Office können*“ lässt sich hier als Platzhalter verstehen, der sich wahlweise durch: Fremdsprachenkenntnisse, Projektmanagement-Skills u. ä. ersetzen lässt. Andere Formen der Weiterbildung sind nicht in ihrem Fokus und – wie im vorherigen Abschnitt bereits näher ausgeführt – nicht Teil ihrer Lebenswelt.

Alex betont, dass sie eine Weiterbildung nur dann machen würde, wenn sie für diese eine Notwendigkeit sieht, was nicht der Fall sei, solange sie sich in ihrem Beruf sicher fühlt (A-Z: 153-154). Gleichzeitig sieht sie aktuell in Weiterbildungsteilnahme eine Form der Jobsicherung:

ALEX: Hätte ich jetzt die Weiterbildung gehabt, in der Tasche, würde ich vielleicht arbeitslos werden und gleich einen neuen Job finden aufgrund der Weiterbildung (A.-Z. 189-190).

Als die (finanzielle) Sicherheit von Josephas Ehe durch die Scheidung wegbreicht, ist dies der Auslöser für sie, sich um Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für einen Berufseinstieg zu bemühen (vgl. J-Z: 157-160).

JOSEPHA: When I'm here and I said no, because of the problems with my husband I said no, I said no. I don't want to stay home. __ I changed my mind and say that now it's better to find something to do it. (J-Z: 166f).

Sie lässt sich für Hilfsarbeiten in der Gastronomieküche ausbilden und findet durch ihr großes Engagement schnell einen Berufseinstieg in der Großküche eines Restaurants und später eine feste Stelle in der Großküche einer Universität. An dieser Position angekommen, glaubt sie nicht daran, dass die Teilnahme an weiteren Fortbildungsmaßnahmen etwas an ihrer aktuellen beruflichen Situation ändern würde. Sie wird ihrer Erwartung nach immer an dem Ort bleiben, an dem sie jetzt arbeitet, und nimmt daher nicht weiter an Weiterbildung teil.

JOSEPHA: I don't I don't want to go- I can't- I- if you wanna go to school here, there is no chance, I can go to office to work. __ Is not possible to get that chance. __Yes. Only the chance I get is that place. (lacht) (J-Z: 723-725).

Die von den Befragten genannten Gründe für Weiterbildungsteilnahme umfassen also den Wunsch, überhaupt einen Berufseinstieg zu finden, sich beruflich weiterzuentwickeln und/oder sich vor einer eventuell drohenden Arbeitslosigkeit zu schützen. Ist aus der je individuellen Sicht der Interviewpartnerinnen durch die Teilnahme an Weiterbildung keines dieser Ziele zu erreichen, wird auch die Teilnahme selbst nicht als sinnvoll erachtet. Die Gründe, warum sie glauben, eines, mehrere oder keines dieser Ziele erreichen zu können, sind vielfältig. Im Folgenden sollen daher noch einige weitere Faktoren betrachtet werden, die diese Wahrnehmung jeweils mitbeeinflussen. Im ersten Abschnitt wird die Rolle des Lebensalters betrachtet, im zweiten geht es um zeitliche und finanzielle Rahmenbedingungen und im dritten Abschnitt um die Frage, welche Art von (weiterführenden) sozialen Beziehungen im Rahmen von Weiterbildungsteilnahme gewonnen werden können.

„In meinem Alter laufe ich wie eine Kuh und die anderen wie Pferde.“ – Zum Einfluss von Lernmythen auf Entscheidungen für und gegen Weiterbildung

Nachdem die Kinder so weit sind, dass sie aus dem Haus gehen und damit ein Raum entsteht, in dem auch diejenigen, die in der Kindererziehung bis dahin ihrer Hauptaufgabe gesehen haben, eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen würden, ist die Sorge davor, sich aufgrund des eigenen Lebensalters mit den Inhalten der Weiterbildung nicht mehr auf dem Arbeitsmarkt qualifizieren zu können, sehr hoch. İnci und Leyla, die beide Kinder haben, die kurz davor sind aus dem Haus zu gehen, beschreiben eine ähnliche Sorge:

LEYLA: Dann hab ich schon gedacht, ich bin 45. Dann hab ich keine Chance. Zum Job. Diese Job, weil bei Erzieherin du musst ganz jung sein. Ja. Das ist wichtig. Zum Beispiel, ich bin 46, welche Kindergarten möchte mich haben? Natürlich sie nehmen 22 Jahre alt. Ich war einmal bei Arbeitsamt gewesen und 11.000 Personen waren Erzieherin. Sie suchten Job. Das war vor acht Jahren, ich glaube. Ich war dort gewesen. Dann hab ich schon gedacht. Oh oh. Sie können Deutsch sprechen. Sie können alles machen. Sie sind jünger als mich, dann was mache ich jetzt hier? (L-Z: 278-284)

İNCI: Also jetzt, habe ich gesagt, für Weiterbildung also bei meiner Alter ist... Ich bin 44 Jahre alt. Vielleicht, was bringt nicht mir. Also ich kann nicht so. Z. B.. denk mal, ich bin 44 Jahre alt und äh, äh eine äh kommt 25 Jahre alt.

I: Ja.

İNCI: Denk mal. Ich kann nicht mit den äh...

I: ...konkurrieren.

İNCI: Ja. Sie laufen wie Pferd. Ich (lacht) wie Kuh. (lachen) Es ist so. Sie lernen viel schneller, [...] (I-Z: 966-977).

Während Leyla aufgrund ihres Alters eine Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt annimmt, fürchtet İnci vielmehr, nicht das Lerntempo mithalten zu können, was die vermutlich jüngeren Teilnehmer_innen im Rahmen einer Weiterbildung vorgeben könnten. Diese Sorge ist an sich nicht migrationsspezifisch, aber dadurch, dass gerade diejenigen, die zuwandern, oft biographisch eher an einem Punkt sind, schon älter zu sein und oft bereits eine Berufsausbildung hinter sich haben, verschärft sich die Problematik für diese Personen zusätzlich. Nach ihrer Ankunft in Deutschland müssen sie in den meisten Fällen zunächst noch einige Zeit in das Erlernen der deutschen Sprache investieren, bevor sie dann mit denjenigen um Arbeitsplätze konkurrieren, die Deutsch als Erstsprache sprechen und in einem früheren Lebensalter Ausbildungen und Weiterqualifizierungen in Deutschland abgeschlossen haben als sie.

Auch Leyla stellt dies als strukturelles Problem für Migrant_innen dar:

LEYLA: Es gibt viel Problem für Ausländer [...].

I: Was für ein, du sagst die Probleme sind anders. Was für Probleme meinst du?

LEYLA: Für die Ausländer? Ja, erstmal du musst Deutsch lernen. Das ist ein große Problem. Die Kinder lernen schnell. Aber bei uns es gibt Problem. Wenn du etwas lernen, dann du bist 45 oder du bist 50. Dann du hast kein Chance. Weißt du, das geht alles zusammen auch (L-Z: 1145-1155).

Dem würde auch Josepha zustimmen:

JOSEPHA: Ja, that this äh- decisions äh that I u- because I say ok, now I'm fifty years old, fifty-three years. So to start to school. Ah, I'm too old! Ah. (J-Z: 712-713).

Neben der Angst, dann schon zu „alt“ für den Arbeitsmarkt zu sein, kommt dann die Sorge hinzu, nicht mehr so gut „lernen und behalten“ zu können. Der Lernmythos „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ ist auch strukturell in der Gesellschaft verankert, wenn zwar einerseits das Lebenslange Lernen immer wieder oberflächlich hochgehalten wird und andererseits gleichzeitig die in-

tensive Lern- und Ausbildungszeit nur für die ersten circa 30 Lebensjahre auch staatlich gefördert wird. Auch das ganze staatlich finanzierte und zertifizierte Bildungs- und Bildungsförderungssystem Deutschlands ist vor allem auf junge Menschen gerichtet.³³ Die diskursive und praktische Realität einer Benachteiligung älterer Menschen sowohl auf dem Bildungs- wie auch auf dem Arbeitsmarkt bleibt dabei wirkmächtig und prägt das Weiterbildungsverhalten der Befragten.

JOSEPHA: Ja. And now I'm not a small girl. To sit down say that it's easy to learn something (J-Z: 456f).

Für Menschen, die erst im Erwachsenenalter migrieren und dies nicht im Rahmen einer hochqualifizierten Berufsmigration tun, kommt es also in Bezug auf die Fragen von Alter und einer damit zusammenhängenden Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu einer Aufschichtung von Benachteiligungslinien. Dadurch, dass sie oft erst zu einem späteren Zeitpunkt anfangen können, die auf dem deutschen Arbeitsmarkt abgefragten Qualifikationsvorgaben zu erwerben, und eine unterschiedlich lange Zeit für den Spracherwerb mit einrechnen müssen, wird die Frage von der Verwertbarkeit von Weiterbildung auch noch in einem höheren Lebensalter für sie in besonderem Maße relevant.

Keine Zeit und kein Geld = Keine Lust?

Die Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens kann im Zusammenhang mit selbst initiiertem Lernen festhalten, dass neben der Frage der Verwertungsmöglichkeit auch die Zeitfrage eine zentrale für die Teilnahmeentscheidung ist.

„Selbstinitiiertes Lernen lässt sich demzufolge dann statistisch abgesichert prognostizieren, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind: Zum einen muss der Lerner der Meinung sein, dass die Weiterbildungsmaßnahme einen erkennbaren Nutzen hat. Zum anderen muss der Lerner im Rahmen der Gelegenheitsstrukturen auch über ein genügend großes Zeitbudget

33 Beispielsweise werden BAföG und andere ausbildungsbegleitende Hilfen auch für Aufstiegsfortbildungen nur bis zu einem bestimmten Alter zur Verfügung gestellt. Diese Tendenz bleibt bestehen, wenn es aktuell auch vermehrt Stipendien und Nachqualifizierungsprojekte für ältere Personen gibt (vgl. verschiedene Netzwerke zur Nachqualifizierung in Bremen, Gießen u.a.).

zur Weiterbildungsteilnahme verfügen“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004:156).

Tatsächlich lässt sich diese unter Weiterbildner_innen gängige Redewendung „Keine Zeit und kein Geld = Keine Lust“ nicht so pauschal auf die Situation der Befragten übertragen. Vor allem die Frauen, die in Familiensystemen mit Kleinkindern eingebunden sind, und diejenigen, die in Schichtdiensten arbeiten, finden auf dem Weiterbildungsmarkt kaum Angebote, die auf ihre zeitlichen Kapazitäten zugeschnitten sind. Auch die Kosten von weiterqualifizierenden Weiterbildungen sind, wenn sie nicht durch die Arbeitsagentur oder die Arbeitgeber_innen übernommen werden, für Personen aus sozio-ökonomisch schlechter gestellten Milieus kaum zu tragen. Personen, die in körperlich sehr belastenden Arbeitszusammenhängen tätig sind, haben außerdem das Problem, dass es schwierig ist, zusätzliche Energie für formale Lernprozesse aufzubringen, für die zusätzlicher Fahrtweg, das Einstellen auf fremde Gruppen, das Erarbeiten von Lerninhalten etc. mit zum Arbeitsaufwand gehören. Leyla beispielsweise umreißt ihre Lebensumstände folgendermaßen:

LEYLA: Doooch, ich wollte gerne, aber ich hab keine Zeit, weißt du. Ich muss meine Familie besorgen, ich muss zum Arbeiten gehen, wenn ich zum Beispiel heute, guck mal, heute ich war in meine Geschäfte. Ich bin total tot sieben Uhr Abend und dieses Jahr habe ich schon bei Bäckerei gearbeitet. Nur bei Uni hab ich nie Samstag Sonntag gearbeitet. Vorher hab ich am Samstag, auch manchmal Sonntag gearbeitet.

I: Sonntag?

LEYLA: Ja Sonntag ist das auch sieben Uhr bis elf Uhr. Immer immer immer, das war für mich so. Und dann nur Samstag. Ich habe Samstag auch bis eins Uhr gearbeitet, dann komm ich nach Hause, dann muss ich saubermachen. Ja? Das ist auch wichtig. Die Kinder wollen auch, was machst du? Was machst du? Ja? Das war voll. Weißt du? Aber, wenn du allein sein, natürlich du kannst alles machen. Du kannst deine Job weniger machen, dann gehst du vorne, was du wolltest (L-Z: 524-537).

Eine Familie zu versorgen, zu arbeiten und gleichzeitig zu lernen, erfordert eine maximal flexible Zeitstruktur der Bildungsangebote, die eine solche Gleichzeitigkeit ermöglicht. Dies scheint auch bei der größten Flexibilität recht unrealistisch zu sein, wenn Leyla auch betont, dass für sie nicht nur die passende Zeitstruktur der Angebote ein wesentliches Hemmnis sei. Hinzu kommt, dass sie so viel Kraft und Energie in ihre Familie und ihre Arbeit investieren muss, dass sie es nicht schafft, zusätzliche Energie in Lernprozesse zu investieren.

LEYLA: Ja, weißt du. Entweder müssen wir arbeiten, entweder müssen wir lernen. Das geht nicht alles zusammen. Du kannst nicht arbeiten, deine Familie behalten, du kannst nicht lernen. Ja? Dann genießt du nicht von deine... immer arbeiten, weil deine Kopf muss auch arbeiten, ja. Wenn du lernst (L-Z: 1304-1307).

Für Leyla kommt dazu, dass sie aktuell in einer finanziell einigermaßen gesicherten Position ist und Angst davor hat, während Ausbildungs- oder auch Weiterbildungszeiten diese Sicherheit und damit ihre Unabhängigkeit zu verlieren.

LEYLA: Nein, hab ich noch nicht gemacht. Weil, weißt du, das ist nicht einfach, du auch eine Vollzeitjob finden. Und das ist jetzt für mich Vollzeitjob. Manchmal hab ich Angst, wenn diese Job verlieren ich, dann was mache ich? Aber, wenn ich andere Ausbildung finde, ja, natürlich ich gehe dort. Dann will ich sicher werden. Weißt du? Weil ich bekomme nicht von jemandem das Geld in Deutschland, weißt du. Ich habe ich auf meine Beine gearbeitet. Immer auf meine Beine. Weißt, du was ich meine? (L-Z: 313-318).

Dadurch, dass sie außerdem die Ausbildungszeiten ihrer Kindern finanziell mit unterstützen möchte, setzt sie die Priorität darauf, ihre aktuell ausgeübte Tätigkeit weiterzuführen. Wenn die Kinder diese finanzielle Unterstützung nicht mehr brauchen sollten, sieht sie das erste Mal einen Spielraum, mehr für „sich“ zu tun, wozu in ihrer Darstellung auch gehört, sich weiterzubilden und ehrenamtlich zu engagieren (vgl. L-Z: 376-386).

Josepha hingegen hat noch nicht einmal diese Sicherheit. Die existenziellen Grund Sorgen um das Zahlen von Miete und Stromrechnungen wie auch die privaten Probleme in der Familie, nehmen sie so sehr ein, dass sie gar nicht weiß, woher sie dann noch Geld nehmen soll, das sie für Weiterbildungsmaßnahmen ausgeben könnte.

JOSEPHA: Yes, if it is something like that, you can do it. Ya, but it depend. Because äh when you don't get enough money__ , ja you can't go to fitness. __ So you must pay money. __ yes. (lachen) Because when äh, like the place I'm living. You must pay your room, you must pay electricity and __ this and this, __ yes. And sometimes also, family problems also (J-Z: 509-512).

Hinzu kommt eine starke Belastung durch die anstrengende körperliche Arbeit, die Josepha als Reinigungskraft und Küchenhilfe täglich durchführt. Sie hat neben dieser Arbeit keine Freizeit, in der sie zusätzlich noch einen Kurs besuchen könnte.

„JOSEPHA: _ And *it's not easy*, because we are working after from work you jump to that place and we don't go to- off. –You know, you go to maybe once- maybe once a week or two times a week. _ Ja. For two hours. And em, *it's not easy*. [...]

Because *it's not easy*, here also the work is difficult, is hard. _ So after I'm there to close you start there- [...] Five o'clock to ... to eight o'clock, eight thirty. ja. Sometimes also you wake up early in the morning. _ Ja. Before I'm working also here in the morning. To come to the work here and here- *it's not easy*, I say I I can't (lacht) I can't do it more, *because it's really hard* (J-Z: 53-56;76-80).

Durch die sich im Kontext ihrer Erzählung immer wiederholende Phrase „*It's not easy*“ wird sehr deutlich, dass es nicht um die (fehlende) Lust am Lernen oder um eine Prioritätensetzung zugunsten der eigenen Freizeit geht, sondern dass die Lebensumstände, in denen Josepha sich als funktionale Analphabetin allein erziehend um ihre Tochter kümmert, eine Schwere mit sich bringen, die Weiterbildungsbedarfe weit in den Hintergrund drängen, so lange es Josepha gelingt, einen Job zu finden, mit dem sie sich und ihre Tochter finanzieren kann. Sie geht dabei kämpferisch mit ihren widrigen Lebensumständen um, und obwohl es „not easy“ ist, absolviert sie eine einjährige Weiterbildung zur Küchenhilfe und besucht zwei Jahre lang einen Deutschkurs, den sie abbricht, weil sie das Gefühl hat, dort aufgrund ihrer mangelnden Lesekompetenz nicht weiterzukommen.

Genauso wie Josepha den Satz „*It's not easy*.“ wie ein Mantra wiederholt, ist es bei Tamy der Satz „*You don't have chance*“. Auch für sie ist die Geldfrage keine, bei der es um frei wählbare Prioritäten geht. Während sie im Asylheim lebt, braucht sie das Geld, um sich zu ernähren und um andere Grundbedürfnisse zu erfüllen. Anschließend ist es aufgebraucht und sie ist nicht in der Lage, sich zusätzlich zum Beispiel Lehrmaterial zu kaufen.

TAMY: We don't have *chance*. We like to do more things here in Germany.

I: Mm.

TAMY: But we don't have *chance*.

I: And you made this experience many times?

TAMY: Many times. The time when I was in my Asylheim, ya, they said everybody must go to school. Aber you must buy book yourself. Ok. Every Monday give me 40 Euro. This 40 Euro I cannot buy book. I will buy my cream. I must eat. But I cannot buy books (T-Z: 120-130) [...] Maybe I can go to school today, tomorrow they said, you bring these. If I don't have money I cannot go tomorrow. No *chance*. Everything is because of... you see?

No, *no chance*. We really want to do something in this country. We don't have more *chance* (T-Z: 152-155).

Es ist Tamy dabei wichtig herauszustellen, dass sie durchaus motiviert ist, „*etwas in diesem Land zu tun*.“ Gleichzeitig hat sie das Gefühl, aufgrund ihrer Lebensumstände keine Chance zu haben, nicht handlungsfähig zu sein. Nicht über ausreichend finanzielle Mittel für Weiterbildung zu verfügen ist so für die meisten der Befragten viel mehr als nur eine Frage der Prioritäten. Dies zeigt sich auch bei İncis Familie. Ihr Mann verdient alleine das Geld für eine fünfköpfige Familie. Es bleiben keine Gelder übrig, die für allgemeine Weiterbildung ausgegeben werden können, wenn sie keinen direkten Berufsbezug hat, da andere Ausgaben in dieser Konstellation eine höhere Priorität haben. İnci bestätigt auf Nachfrage, dass sie die Teilnahme auch an allgemeiner Weiterbildung durchaus für sich sinnvoll als ansieht, wenn ausreichend ökonomisches Kapital vorhanden wäre. Ähnlich wie bei den anderen Interviewten geht es ihr nicht darum, ihr eigenes sozial unerwünschtes Desinteresse an Weiterbildung mit Geldmangel zu begründen. Vielmehr sind ihre realen Ressourcen so knapp, dass sie rationale Entscheidungen gegen eine Weiterbildungsteilnahme treffen muss, die sich nicht unmittelbar als eine Investition werten lässt, die anschließend ein höheres Einkommen möglich macht.

İNCI: Ja! Genau. Jetzt wenn Geld kein Problem ist, zum Beispiel, wenn ich habe genug Geld für bezahlen diesen Kurs, ich mache ab heute! Ab heute! Wirklich. Ich habe da so starke Lust! Große Lust habe ich! Aber [...] wir sagen: dass Räder dreht mit Geld (Z.415-418).

Nur Karolina, die freiberuflich arbeitet und ein unsicheres Einkommen hat, ist dennoch finanziell in einer Situation, aus der heraus sie eine insgesamt flexiblere Einstellung entwickeln kann. So bewertet sie die Entscheidung für oder gegen Weiterbildung für sich tatsächlich als eine Frage der Prioritäten:

KAROLINA: Und danach fange ich dann an zu suchen, mich zu informieren. Und was das natürlich kostet. Da habe ich auch keine Ahnung. Ich habe nur Angst, dass es zu viel kostet (K-Z: 420-422).

KAROLINA: Aber da habe ich mir gedacht, dann gehst du nicht so viel feiern...

I: Ja dann... (lachen)

KAROLINA: ...zwei, zwei-drei Wochen gehst du nicht so feiern und dann kannst du dann dir das dann auch schon leisten (K-Z: 426-431).

Bei Karolina kommt hinzu, dass sie noch sehr jung ist, keine finanzielle Mitverantwortung für eine Familie trägt und damit auch zeitlich flexibler ist. Sie formuliert auch als einzige, dass sie gar nicht genau weiß, wie teuer bestimmte Weiterbildungsangebote sind, sondern dass es vielmehr die Angst davor ist, dass es zu viel kosten könnte, die sie verunsichert. Auch wenn diese Grundhaltung vermutlich von den meisten Befragten geteilt würde und auch diese sich schon im Vorhinein aus Angst vor zu hohen Kosten gar nicht erst nach den realen Preisen erkundigen, scheint Karolina grundsätzlich so viel Geld über den täglichen Bedarf hinaus zur Verfügung zu haben, dass sie es flexibler einsetzen könnte als die meisten anderen der befragten Nicht-Teilnehmenden.

Kumulieren mehrere erschwerende Faktoren wie eine hohe körperliche und/oder zeitliche Belastung durch den Arbeitsplatz und die Familie, ein niedriger sozio-ökonomischer Status, eine niedrige Nutzenerwartung sowie fehlende Weiterbildungsangebote, die sich mit den Zeitstrukturen des eigenen Arbeitsplatzes und der Familie vereinen lassen, wird die Teilnahme an Weiterbildung – ganz unabhängig von dem eigenen Wunsch, Interesse und der Lust – von den Befragten weder als sinnvoll noch als möglich angesehen.

Weilderteilnahme als „Networking“

Im Rahmen der am Lehrstuhl von Anke GrotlÜschen (2010) in Bremen und Hamburg durchgeföhrtten Studien zur Interesselforschung kristallisiert sich als eine der relevanten Kategorien für das Interesse an Weiterbildung das „Involvement“ im Sinne einer Suche nach Netzwerken und Gleichgesinnten heraus (vgl. GROTLÜSCHEN 2010:245). Diese sowohl fachlichen als auch inhaltlichen Netzwerke können gerade für Personen, die in Deutschland nur über wenig soziales Kapital verfügen, hilfreich sein.

Milagros: „Weil ich dann in Deutschland war, habe ich jetzt angefangen sehr verschiedenen Weitebildungen zu machen. Allgemein sehr positiv. Ich finde auch sehr... sehr hilfreich, auch wegen den Netzwerk. Ich bin ja auch überzeugt, dass diese Weiterbildung der Inhalt wiederholen sich immer wieder, in verschiedenen ... es kommt darauf an, was du gerade machst aber. Über interkulturelles Kompetenz oder Kommunikationstrainings oder Team bilden. Und was gerade total „in“ ist, zu „Föhren mit Kompetenz und von der Strategie zum Ziel und bla. (I: lacht). Ah, und die wiederholen sich sehr, was ich merke, es ist gut wegen der Networking (M-Z: 26–33).

Milagros weiß sowohl, welche Art von Weiterbildung gerade „in“ ist, wo sie diese findet als auch wo sie Menschen trifft, die für eine Erweiterung ihres sozia-

len Kapitals, die Netzwerkarbeit, interessant sein könnten. Sie stellt das „Networking“ dabei sogar über die Inhalte der Weiterbildung, wenn sie teilnimmt, obwohl sie das Gefühl hat, dass die Inhalte der von ihr besuchten Weiterbildungen sich letztlich immer „wiederholen“. Sie fasst Weiterbildung damit als Teil ihres Berufs. Es wird deutlich, dass Milagros die Spielregeln des Feldes sehr gut beherrscht und sie für sich zu nutzen weiß. So führt sie weiter aus:

MILAGROS: Ich glaube auch, dass der Networking hier zu in der Branche, in der dritten Sektor, wo ich arbeite, alle kennen sie sich. Und ich muss immer präsent sein. Weil sonst sterbe ich oder so. Sonst hören sie dann nicht mehr von dir und dann vergessen sie dich. (M-Z: 398-401).

Und eh Deutschland gibt ganz viel Geld für verschiedenen eh gemeinnützigen Zwecke weltweit aus. Und das nutze ich auch so als immer präsent zu bleiben. Es gibt ja auch die Möglichkeit, ich hatte eben zwei Jobs vor, eh, Angebote bekommen in Berlin. Aber ich darf die nicht machen, weil ich hier nicht arbeiten darf und... Das ist manchmal frustrierend (M-Z: 401-405).

Über das Networking erhält Milagros Jobangebote in Berlin, die sie dann aber aufgrund ihrer nicht vorhandenen Arbeitserlaubnis nicht annehmen kann. Immerhin funktioniert das Networking jedoch tatsächlich als soziales Kapital und lässt sich für sie in Arbeitsangebote umwandeln. Die Strategie, Weiterbildung für den Aufbau von sozialen Netzwerken zu nutzen, geht damit für sie sehr gut auf. Letztlich wird ihre Handlungsfähigkeit tatsächlich jedoch immer wieder durch die staatlichen Regelungen der Arbeitsplatzvergabe eingeschränkt und nicht durch eine zu geringe Weiterbildungsteilnahme oder mangelnde Informiertheit. Trotz ihrer umfassenden Feldkenntnis und der Unterstützung durch soziale Netzwerke scheitert sie nach ihrer Darstellung letztlich an der rechtlichen Hürde bzw. an der Willkür einzelner Sachbearbeiter_innen in den staatlichen Behörden. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Milagros noch genug Energie, um dennoch weiterzumachen. Als transnationale Migrantin aus einem akademischen Milieu wird sie dabei durch die Perspektive getragen, die erworbenen Kenntnisse eventuell in einem anderen Land als Deutschland einsetzen zu können (vgl. M-Z: 393f).

Josepha findet in der Weiterbildungsinstitution, in der ihre Fortbildung stattfindet, Menschen, die ihr auch über den Kurs hinaus als Ansprechpartner_innen zur Verfügung stehen. So kann sie dort auf eine Person zurückgreifen, die ihr beim Schreiben der Bewerbung hilft, durch die sie dann den Job in der Großküche einer Universität erhält.

JOSEPHA: So, I went to Akademie, I talked to the äh Manuela (Vorname geändert) the chef, the chefin, Manuela. Ähm, I want to work by Mensa, university. Manuela, is hard job, I say, ja I know, Manuela, ... Manuela, but help me to write application, because I can't write it. __ Ja so, Manuela, helped me to write application (J-Z:303-306).

Eine ähnliche Funktion erfüllen oft Kursleiter_innen in Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierungskursen. Diese sind oft der einzige nähere Kontakt zu Menschen, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Für die Kursleiter_innen führt dies umgekehrt häufig zu der überfordernden Rolle, nicht nur Lerninhalte vermitteln zu müssen, sondern zusätzlich sozialpädagogische Betreuung als Lebens- und Berufsberaterin zu übernehmen. So beschreibt auch Erika Schimpf als eines der Ergebnisse des Projekts „Qualitative Biographiestudie“, welches sich unter besonderer Berücksichtigung subjektiver Deutungen mit der Lebenssituation (ehemaliger) Teilnehmer_innen aus Alphabetisierungskursen auseinandersetzt:

„Viele unserer Interviewpartner/innen erzählten uns außerhalb der Interviewsituation zum Beispiel, dass sie ihre Kursleitenden oftmals jenseits der Bewältigung des reinen Schriftspracherwerbs in allen Lebenslagen um Rat und Beistand bitten und sie diese Hilfe in unterschiedlichen Ausprägungsgraden auch erhalten“ (SCHIMPF 2011:220).

Gleichzeitig sind Kursleitende in der Regel nicht sozialpädagogisch ausgebildet und werden für die Arbeit außerhalb des eigentlichen Kursgeschehens auch nicht entlohnt. Es müsste somit strukturell verankerte Beratungsmöglichkeiten oder alternativ eine Professionalisierung und finanzielle Honorierung für die zusätzlichen Aufgabenbereiche geben, die Kursleitende bisher oft auf freiwilliger Basis übernehmen.

Der Vernetzungsaspekt von Weiterbildung ist damit ein nicht unbedeutender für Personen, die sich für Weiterbildung entscheiden. Er wird sowohl für die „berufliche Vernetzung“ als auch für eine „private Suche“ nach Gleichgesinnten und für die Unterstützung im Lebensalltag gesucht und wahrgenommen.

„Frau“-Sein in dieser Gesellschaft – mögliche Auswirkungen benachteiligender geschlechtsspezifischer Verteilung von familiären Aufgaben

Die nach Paul Mecheril (2011) so bezeichnete „phantasmatische Unterscheidung“ zwischen Frau und Mann ist eine, die in der alltäglichen sozialen Praxis der Menschen auch gegenwärtig durch die strukturellen Bedingungen in der Gesellschaft verfestigt und reproduziert wird und damit einen aktiven Einfluss auf

den Habitus der Menschen hat. So stellt die Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen in ihren Analysen fest:

„Es zeigt sich bei weiterer Analyse, dass die zwischen Frauen und Männern differierende Teilnahmewahrscheinlichkeit wesentlich von sozialen und beruflichen Einflussfaktoren determiniert wird. Hierzu zählen insbesondere die traditionelle geschlechtsspezifische Rollenteilung in der Familienarbeit und frauentypische Merkmale der Erwerbsarbeit“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004:120).

Auch für die im Rahmen dieses Projekts befragten Frauen sind die in ihren Familien gelebten geschlechtsspezifischen Rollenverteilungen für ihre Weiterbildungsentscheidungen relevant. Hinzu kommen die diskursiv mit ihrer Rolle als Frau verknüpften Erwartungen, die sie in der Entwicklung von Karriere- und Zukunftsperspektiven einschränken.

Auf einen negativen Einfluss der geschlechtsspezifischen Rollenteilung auf die Weiterbildungsteilnahme wird von den Befragten über fünf Zugänge eingegangen, die sich alle im Kern auf die Notwendigkeit der Betreuung von minderjährigen Kindern beziehen. Dies ist einmal die zeitliche Eingebundenheit des berufstätigen Partners, die eine Arbeitsteilung in der Kinderbetreuung verhindert, zweitens eine Haltung, in der unabhängig von der Berufstätigkeit dem Vater die Verantwortung für die Kinderbetreuung komplett abgenommen wird, drittens das Fehlen von Weiterbildungsangeboten, die sich in ihrer zeitlichen Struktur mit den Kinderbetreuungszeiten vereinbaren lassen würden, viertens die doppelte zeitliche Belastung bei Alleinerziehenden, die zudem berufstätig sind, und fünftens der Wunsch, über die Kinderbetreuung, einige Jahre aus dem Berufsleben auszusteigen. Dies kann entweder daran liegen, dass der ausgeübte Beruf nicht den eigenen Interessen entspricht, aber auch daran, dass diesem Beruf keine gesellschaftliche Anerkennung entgegengebracht wird, wie es zum Beispiel bei prestigearmen Berufen (Reinigungskraft, Kassiererin, u. ä.) der Fall ist. Auf diese fünf Zugänge wird im Folgenden mit Blick auf das Datenmaterial genauer eingegangen.

Wenn der *männliche Partner der Hauptverdiener und zeitlich sehr stark eingebunden ist*, kann aus Sicht der Befragten durch ihn keine Unterstützung in der Kinderbetreuung eingefordert werden, so dass der eigene zeitliche Spielraum, in dem Weiterbildung wahrgenommen werden könnte, stark eingeschränkt ist. So übernimmt İncis Mann allein die finanzielle Versorgung der fünfköpfigen Familie, so dass sie ihn nicht in die regulären, täglichen Erziehungsaufgaben einbinden kann und will. Er arbeitet tagsüber, und ihr fällt es schwer, sozialen Anschluss zu finden, so dass ihr Fokus ganz auf das Haus und die Kinder gerichtet

ist. Auch nach der Geburt des zweiten Kindes wartet sie noch damit, ernsthafte Versuche zu unternehmen, um sich in Arbeitsprozesse oder Bildungseinrichtungen zu begeben. Sie begründet dies damit, dass sie nach der Geburt ihrer zwei Töchter unbedingt noch einen Sohn haben wollte und sich erst danach wieder frei für neue Projekte fühlte. Der Zeitpunkt, an dem ihr Sohn anfängt in den Kindergarten zu gehen, ist dann auch der Auslöser dafür, dass sie sich beim Jobcenter nach einer Möglichkeit erkundigt, an einer Auffrischungsschulung für den von ihr erlernten Beruf der Technischen Zeichnerin teilzunehmen.

INCI: Mmm. Ja. Und mein Sohn war drei Jahre alt. Wir sind hierher gekommen. Und ich habe zum Arbeitsamt angemeldet. Äh, ich habe gesagt, ich möchte über meine Beruf was machen. Weil ist schon mein Kinder so ähh groß geworden. Die, mein Sohn auch im Kindergarten. *Ich habe jetzt Zeit* (I-Z: 142-145).

Teilweise kommt hier noch eine sozial erlernte Haltung hinzu, *die dem Vater die Verantwortung für die Kinderbetreuung abnimmt*, selbst dann, wenn er gar nicht berufstätig ist. Leyla beginnt vormittags als Verkäuferin in einer Bäckerei zu arbeiten, um nachmittags Zeit für die Kinder zu haben. Sie erhält dabei keine ausreichende Unterstützung durch ihren Mann, dessen Priorität aus ihrer Sicht eher bei seinen eigenen Vorhaben liegt.

LEYLA: Und du weißt, die Männer, die ausländische Männer helfen nicht die Frauen. Weißt du so Kinderbetreuung, weißt du.

I: Mein Vater hat immer.....

LEYLA: Ja, mein Mann auch macht. Aber erst macht ihre, dann macht für uns. Ja, weißt du. Das war vorher so. Oder? Ja und Frau Colay (Sozialarbeiterin) wusste auch. Ja, die kennt alle Männer.

I: Die kennt alle Männer, okay...?

LEYLA: Persische Männer meine ich. Sonst, ich habe eine deutsche Freundin und sie sagt: Die Männer sind gleich, nur die Packung ist anders. Das ist auch richtig (L-Z: 852-864).

Die Generalisierung und Stereotypisierung, die Leyla zunächst bezüglich aller „persischen Männer“ vornimmt, relativiert sie nachfolgend und ergänzt, dass eigentlich nicht nur diese, sondern „alle“ Männer gleich darin seien, dass sie bei der Kinderbetreuung nicht helfen würden. Sie nimmt dies als gegebene Tatsache hin und hinterfragt ihre eigene Rolle und auch ihr eigenen Veränderungsmöglichkeiten diesbezüglich nicht weiter.

Alex, die in einer Familie aufgewachsen ist, in der ein solches Rollenbild vorgelebt wurde, internalisiert dadurch das Bild ihres Vaters als einen, der sich im Grunde nicht für ihren Bildungsweg interessiert.

I: Den Vätern ist es also eh egal? (lacht) Alex: Hab ich immer das Gefühl. Die sind ja eh arbeiten, die kriegen's ja nicht mit [was mit den Kindern ist] (A-Z:481).

Diese Haltung wird nicht von allen Müttern geteilt wird und jede Familie geht individuell mit Fragen der Rollenverteilung und Arbeitsbelastung um. Dennoch erleben die Interviewpartnerinnen, dass Arbeitgeber_innen und staatliche Behörden dazu neigen, Frauen mit Kindern zu benachteiligen und diesen unhinterfragt genau diese Form der erwarteten Rollenübernahme zuzuschreiben. So berichtet auch Zara, die durch ihre eigenen Großeltern und ihren Mann Unterstützung bei der Kinderbetreuung hätte, dass ihr ohne genauere Überprüfung ihrer Lebensumstände durch Mitarbeiter_innen des Jobcenters unterstellt wird, dass sie die von ihr beantragte Fortbildung nicht in angemessener Weise besuchen würde, da sie bei Krankheit der Kinder immer wieder fehlen würde.

ZARA: Wenn sie Ausbildung machen, dann vielleicht sind die [Kinder] krank, dann müssen sie oft fehlen (Z-Z: 295f).

Als Folge dieser Vorannahme wird ihr die Teilnahme an der Fortbildung von vorneherein verwehrt. Wenn diejenigen, die tatsächlich familiäre Unterstützung haben, bei der Arbeitsplatz- und Fördergeldvergabe benachteiligt werden und aufgrund ihrer zugeschriebenen Rolle als natio-ethno-kulturell Nicht-Zugehörige und ihrem Muttersein doppelt benachteiligt werden, sind die Möglichkeiten an geförderter Weiterbildung teilzunehmen für Mütter mit oder ohne Migrationshintergrund gering. Erschwerend kommt in der Migrationssituation hinzu, dass oft die familiären Unterstützungsnetzwerke fehlen, die mit Kinderbetreuungsleistungen oder auch finanziell aushelfen könnten. Eine Problematik, die zwar überwiegend Familien in der Migration betrifft, aber genauso auch für Familien ohne jeden Migrationshintergrund gelten kann.

Gleichzeitig gibt es in der Weiterbildungslandschaft nur wenig Angebote, die die *Vereinbarkeit der Kinderbetreuung mit dem Weiterbildungsprozess* möglich machen. Es gibt zwar häufig die Möglichkeit, bei einer Vollzeit-Weiterbildungsteilnahme Gutscheine für die Kinderbetreuung in Kindertagesstätten (Ki-Tas) zu erhalten, doch ist dann teilweise die notwendige Wohnortnähe nicht gegeben. So berichtet Leyla davon, die Möglichkeit gehabt zu haben, eine schulische Ausbildung zur Erzieherin zu machen. Diese Ausbildung findet jedoch so

weit weg von ihrem Wohnort statt, dass sie es nicht schafft, gleichzeitig für eine adäquate Kinderbetreuung zu sorgen (vgl. *LEYLA: Aber ich konnte nicht gehen, weil ich hatte zwei Kinder hier und sie waren klein. (L-Z: 87-88)*). Die Entfernung der Weiterbildungsstätte vom Wohnort, die teilweise mit den Abhol- und Ferienzeiten von KiTas kollidierenden Zeitfenster, in denen Weiterbildung angeboten wird, die (Un-)Möglichkeit der Kinderbetreuung bei den Weiterbildungsträgern selbst sowie die fehlende Flexibilität, mit der durch die Träger auf unterschiedliche Feiertage und Ausfallzeiten durch eine Erkrankung der Kinder eingegangen wird, sind Kriterien, die eine (erfolgreiche) Teilnahme erschweren.

Besonders erschwert ist die Situation für die befragten *Alleinerziehenden, die zudem noch berufstätig sind*. Für sie ist die Bewältigung des Alltags bereits eine Aufgabe, die ihre gesamte Lebensenergie einnimmt. In einer solchen Lage befinden sich die allein erziehenden Mütter Soraya und Josepha, wobei speziell bei diesen beiden hinzukommt, dass Soraya primäre und Josepha funktionale Analphabetin ist. Sie sind dadurch in ihrem Alltag stark eingeschränkt. Grundlegende Probleme und Sorgen wie die Finanzierung der eigenen Familie, die Fürsorge für die Kinder, Schwierigkeiten mit Behörden u. a. dominieren ihren Alltag (vgl. J-Z: 485). So haben sie nur wenig bis keine Zeit, sich zusätzlich Gedanken um Weiterbildungsmöglichkeiten zu machen und sind müde von den Anforderungen, die das Leben allgemein an sie stellt.

JOSEPHA: Tired ja! You're human be [a human being]! __ Yes, you are human be! Aha. I'm being wonderwoman also you must prepare something. __ Yes, it's not easy. And all can because I say *as a woman be*, everybody have problem (J-Z: 454-456).

Weiterbildung spielt damit in ihrer Prioritätensetzung eine weit untergeordnete Rolle. Sie ist lediglich wichtig, um sich beruflich zu integrieren, um sich finanziell unabhängig machen zu können. So lange sie noch in einer Wirtschaftsgemeinschaft mit ihrem Mann lebt, sieht Josepha daher keinen Anlass, eine Weiterbildung in Anspruch zu nehmen. Erst als sie sich von ihm trennt, als sie nicht mehr in der Rolle der „Hausfrau“ verbleiben kann, sucht sie aktiv nach Qualifizierungsmöglichkeiten, die ihr eine Beschäftigung ermöglichen. JOSEPHA: But now, I'm not more housewife, I must learn something (J-Z: 789). Dies setzt sie mit der Teilnahme an der Qualifizierung zur Küchenhilfe um. Als solche findet sie zeitnah einen Arbeitsplatz und verbleibt dann in diesem, ohne weitere Schritte zur beruflichen Weiterentwicklung zu unternehmen. Die Rolle der berufstätigen und allein erziehenden Mutter nimmt sie zeitlich komplett ein. So beschreibt Josepha, dass die Zeit noch nicht einmal dazu reicht, um für sich selber ein paar Minuten Auszeit zu haben: JOSEPHA: So I'm- I don't have time for myself,

maybe I'm tired (J-Z: 500f). Wenn die finanzielle Verantwortung zusätzlich zu der Erziehungsverantwortung allein auf ihren Schultern liegt, sind die zeitlichen Spielräume, in denen realistisch eine Weiterbildungsteilnahme möglich wäre, also quasi nicht vorhanden.

JOSEPHA: [...] in this country also not easy to have also the children here. [...] Yes. *Because as a woman, you must also go to prepare some food for you, the children.* You can't leave them. [...] You can't leave them at home ... to go to school to stay there, äh maybe to nine o'clock ten o'clock. [...] Ja, after you you- after you come home it's also it's late (J-Z: 463-475).

SORAYA: Äh so ja so wie gesagt . Ein bisschen arbeiten zuhause ist auch viel Arbeit aber muss auch ...äh eine sch... *eine Frau muss alles schaffen, glaube ich.* (A lacht): Ja) Wenn sie eine allein erziehende Frau ist, muss sie schaffen (S-Z: 109-111).

Ein weiteres genanntes Argument ist der Wunsch, sich ein paar Jahre im Leben nur auf die Kindererziehung und den Haushalt zu konzentrieren und in der Zeit aus dem Berufsleben auszusteigen. Dieses Argument findet sich vor allem dann, wenn eine Unzufriedenheit mit dem Beruf vorliegt. Diese resultiert entweder daraus, dass dieser nicht den eigenen Interessen entspricht oder weil die Art der ausgeführten Arbeit eine ist, die gesellschaftlich nur wenig Anerkennung erfährt. Dieses Argument wirkt zunächst nicht wie eines, das aufzeigt, an welcher Stellen Frauen aufgrund ihrer Rolle benachteiligt werden, sondern scheint eher einen Vorteil aufzuzeigen, den Frauen aus der geschlechtsspezifischen Aufteilung ziehen können, da eine Art Flucht aus der als belastend erlebten Arbeit ermöglicht wird. Tatsächlich wirkt sich dieser anscheinende Vorteil aber auf dem Arbeitsmarkt für die betroffenen Frauen in vielen Fällen eher benachteiligend aus, da ein beruflicher Wiedereinstieg anschließend oft erschwert ist und die weitere berufliche Entwicklung im Hinblick auf Berufserfahrung und Weiterqualifizierung verlangsamt wird. Dennoch möchte auch Nisha, die selbst eine akademisch ausgebildete Frau mit klaren beruflichen Zielen ist, für eine Zeit nur noch reduziert arbeiten, um einer zu gründenden Familie mehr Priorität zu geben. Sie setzt dabei die Gründung einer Familie damit gleich, dass sie diejenige sein wird, die die Arbeitszeit reduziert, nicht ihr Mann. Sie vermutet, dass dies bei vielen Frauen der Grund für mangelnde Weiterbildungsteilnahme sei, da diese – statt (wieder) in einen Beruf einzumünden – ihre Aufgabe in der Familie und der Fürsorge für diese sähen.

NISHA: Ja, but could it maybe it is because it's women who come because of the men. Because in other countries women still don't really have the same aims? [...] So, they al-

ready decided that ok I will stay home, and I will ja. For instance I never thought that I would be so laid back. It's not just I didn't want to do this but like now I have enough reasons for being this way, I mean, ja, obvious, I really want to work. But I don't know if I would want work like a full thing that I did before. *Because I want to give my famliy a priority, too* (N-Z: 169-176).

Auch bei Zara ist es eine bewusste Entscheidung, ihre Priorität und ihre Energie ihren Kindern zuzuwenden. Sie macht zwar ihren Realschulabschluss nach und hat dadurch zunächst nur wenig Zeit für ihre Familie³⁴. Sie will dies aber nicht fortsetzen, indem sie nun auch noch das Abitur macht und weiterhin nur wenig Zeit für ihren Mann und das Kind hätte:

ZARA: *Ich habe von mein Kind nichts mitgekriegt, von mein Mann auch nicht, so von ganze Leben von meiner Familie ist alles so vorbei. Zwei Jahre habe ich nichts mitgekriegt* (Z-Z: 144f).

Im Rahmen der Auswertung der Interviews, die Bourdieu für eines seiner Hauptwerke „Die feinen Unterschiede“ führt, kann er zeigen, dass die Vorstellung dessen, was „Arbeit“ in den verschiedenen von ihm untersuchten Milieus bedeutet, sehr unterschiedlich ist und einen starken Einfluss darauf hat, ob Frauen überhaupt arbeiten wollen oder nicht. Er stellt fest:

„Äußern sich arbeitenden Frauen in dem einen Fall positiv zur Frauenarbeit, in dem anderen eher negativ, so deshalb, weil die Arbeit, die Frauen aus Arbeiterkreisen unausgesprochen vor Augen steht, die einzige ist, auf die sie spekulieren dürfen, und das ist unterbezahlte und mühsame Handarbeit, die mit jener, an die Frauen bürgerlicher Kreise bei dem Wort denken, wahrlich nichts gemein hat“ (BOURDIEU/SCHWIBS 2007:291).

Es ist also durchaus naheliegend, dass die Angst davor, sich täglich in einen Arbeitszusammenhang begeben zu müssen, der unterbezahlt und mit viel körperlicher Anstrengung verbunden ist, dazu führen kann, dass Personen es präferieren, sich um die Versorgung der Familie zu kümmern, statt einer (unter-)bezahlten Erwerbstätigkeit nachzugehen. Dies gilt vor allem für Angehörige der sozio-ökonomisch niedrigen Milieus, in denen die Rolle der Frau genau in dieser Ver-

34 Vermutlich musste Zara besonders viel Lernzeit investieren, da sie Deutsch erst als junge Erwachsene lernt und dadurch auch immer zusätzlich die Sprachhürde überwinden muss, um sich Lerninhalte zu erschließen.

sorgungsleistung eine anerkannte und legitime ist, so dass aus dieser Art von familiärer Arbeit ein sehr viel höherer Selbstwert gezogen werden kann als aus niedrigqualifizierten Arbeitszusammenhängen.

Warum Weiterbildung für Frauen unter diesen erschwerten Bedingungen dennoch subjektiv sinnvoll sein kann...

Bei der Frage danach, was Weiterbildungsteilnahme trotz der erschwerten Bedingungen für die befragten weiblichen Personen subjektiv sinnvoll erscheinen lässt, werden vor allem drei Gründe genannt. Dies ist einmal der Wunsch, die eigenen Kinder im Alltag unterstützen zu wollen, dann das Bedürfnis nach einer sinnvollen Beschäftigung, zu der auch die eigene Qualifizierung für eine berufliche Tätigkeit gezählt wird, und weiterhin der Wunsch nach Unabhängigkeit und Emanzipation. Alle drei Gründe werden im Folgenden näher skizziert.

Die Unterstützung der Kinder im Alltag

Das Verantwortungsgefühl, das durch die Versorgungspflicht für die eigenen Kinder erwächst, kann ein Motor für die Entscheidung zur Weiterbildung sein. So erfährt Leyla zum Beispiel einen besonders hohen Handlungsdruck dadurch, dass sie die Verantwortung für zwei Kinder hat, für die sie da sein muss und denen sie helfen will, in Deutschland zurechtzukommen. Aus diesem Druck heraus geht sie eigeninitiativ zum Leiter des Goethe-Instituts ihrer Stadt und bittet darum, kostenlos an einem Deutschkurs teilnehmen zu dürfen. Die Initiative zeigt sich erfolgreich, und sie kann zwei Kurse im Goethe-Institut belegen.

LEYLA: Beim Goethe-Institut. Ja. Ich hab zweimal besuchen, weil ich habe zum Chef vom Goethe-Institut gegangen, selbst! und ich habe mit ihm gesprochen, aber ich konnte nicht sprechen, ich habe nur gesagt: *Ich hab zwei Kinder und ich wollte nicht immer jemand kommt und zu mir sagen, sie haben Fieber dann ich kann nicht sagen.* Und ich weiß nicht was soll ich machen? Wenn Sie haben eine Platz, können Sie mir geben? Er war ganz nett gewesen. Dann er hat gesagt, wenn eine Studentin wollte nicht kommen, ja?, dann ich kann sagen, du kannst du zum Kurs kommen und besuch diese deutsche Kurs. Dann habe ich dort gegangen (L-Z: 156-163).

Der Wunsch nach einer Qualifizierung für das Ausüben einer subjektiv sinnvollen Beschäftigung

Nachdem İnci bei ihrem Vorhaben scheitert eine Umschulung bewilligt zu bekommen, zieht sie sich verunsichert und frustriert wieder ins Haus zurück, geht

kleineren Nebentätigkeiten nach und kümmert sich jahrelang weiter in erster Priorität um den Haushalt und die Kinder. Im Rückblick sieht sie selbst diese Entscheidung sehr kritisch. Sie plädiert dafür – trotz ihres klaren „Jas“ zur Familie und zur Mutterrolle – diese sinnvoll mit einem Beruf zu verbinden, für den sie quasi wie selbstverständlich auch die Teilnahme an Weiterbildung als wichtig erachtet.

INCI: Ja, ja, dann wenn jemand hat, *wenn eine Frau hat Weiterbildung und ein Job gehabt, dann keine Probleme*. So sie kriegt, also sie, die Mutter muss nicht zu Hause bleiben. Die Mutter nicht nur für Kinder leben, also die Mutter kann man auch arbeiten und ähh ... eine Betreuung...äh für Kinder. Betreuungsplatz oder so was oder jemanden finden. Und weiterarbeiten und Abend sowieso wieder äh...

I: ...ist man ja zu Hause.

INCI: Ja, zu Hause. *Also ich bin dagegen, also eine Mutter muss nicht zu Hause bleiben* (I-Z: 938-946).

Dies liegt vor allem daran, dass sie sich jetzt – nach fast 20 Jahren, in denen sie weder weitere Berufserfahrung gesammelt, noch Weiterbildungsangebote außerhalb von Deutschkursen in Anspruch genommen hat – selbst als chancenlos auf dem deutschen Arbeitsmarkt wahrnimmt. Sie hat das Gefühl, viel zu viel Zeit verloren zu haben und jetzt keine wirkliche Chance mehr zu haben, um noch einen „guten Beruf“ ausüben zu können. Gleichzeitig leidet sie aktuell sehr darunter, „*allein zu Hause zu sein*“. Ihre Kinder brauchen sie nun nicht mehr in dem gleichen Ausmaß wie früher als sie noch klein waren. Immer wieder betont sie, dass ihr nun allein zu Hause „*langweilig*“ sei. INCI: ...durch, ja. Und ich äh bin immer allein. Ich habe gesagt, *es ist mir langweilig. Ich möchte was machen* (I-Z: 335f).

Das Streben nach Unabhängigkeit und Emanzipation

Bei Alex ist es eher der Wunsch nach einer Emanzipation von ihren Eltern, die zu Weiterbildungsteilnahme führt. Sie sieht in der Möglichkeit, an einer Ausbildung teilzunehmen, die weit entfernt von ihrem eigentlichen Wohnort angeboten wird, die Chance, der Norm ihrer Familie zu entgehen, aus deren Sicht junge Frauen nicht alleine ausziehen und weit weggehen sollten.

ALEX: Der Grund für mich das abzubrechen war einerseits die Attraktivität des Jobs also A das günstige Fliegen, ähm B, ich war ja in Stadt B, hab bei meinen Eltern gewohnt und Dienststelle ist Stadt C, damals gewesen, also ich konnte so, sagen wir mal als Frau mit

Migrationshintergrund von zuhause mit 21 ausziehen ohne jede weitere Rechenschaft (A lacht) und man kann einfach in eine andere Stadt gehen. Und das war auch so ein Grund so. Wo man dann sagt, ich fang hier neu an, ich krieg mein Geld und hab noch einen attraktiven Job (A- Z. 86-92).

An dieser Stelle erfüllt die Teilnahme an Weiterbildung tatsächlich den ideal gewünschten Effekt, den eigenen Handlungsspielraum erweitern und die selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft *erhöhen zu können*.

Zusammenfassung

Zeit und Geld: Kumulieren mehrere erschwerende Faktoren wie

- eine hohe körperliche Belastung durch den Arbeitsplatz, die einen hohen Anteil von Regenerationsphasen des Körpers in der Freizeit fordert,
- eine hohe zeitliche Belastung durch die Familie und/ oder den Arbeitsplatz
- ein niedriger sozio-ökonomischer Status,
- fehlende Weiterbildungsangebote, die sich mit den Zeitstrukturen des eigenen Arbeitsplatzes vereinen lassen, wird die Teilnahme an Weiterbildung – ganz unabhängig von dem eigenen Wunsch, Interesse und der Lust – von den Befragten weder als sinnvoll noch als möglich angesehen.

Vernetzungsaspekt: Weiterbildung wird sowohl für die

- „berufliche Vernetzung“ als auch für eine
- „private Suche“ nach Gleichgesinnten und für die Unterstützung im Lebensalltag gesucht und wahrgenommen.

Kann ein Weiterbildungsangebot dies tatsächlich auch leisten, erhöht sich die Teilnahmewahrscheinlichkeit.

„Frau“-Sein: Sind weibliche Personen in der Situation, sich aus unterschiedlichen Gründen vorwiegend um den Nachwuchs kümmern zu müssen und/oder zu wollen, bleiben ihnen wenige zeitliche Ressourcen, die in Weiterbildung investiert werden könnten. Werden Betreuungsangebote für die Kinder zur Verfügung gestellt und/oder Weiterbildungsangebote von der Zeitstruktur her so organisiert, dass sie sich mit der Kinderbetreuung vereinen lassen, wird Weiterbildungsteilnahme wahrscheinlicher. Gleichzeitig ist es weiterhin notwendig, die Selbstverständlichkeit der noch immer aktuellen geschlechterspezifischen Rollenaufteilung in Frage zu stellen. Frauen und ihre Familienmitglieder müssen ein Be-

wusstsein dafür entwickeln können, dass weiblichen Personen genauso das volle Recht auf Teilhabe an den Ressourcen der Gesellschaft zusteht wie dem männlichen Teil der Familie. Aktuell sehen sie, wenn sie sich in einer benachteiligten Position befinden, die Weiterbildungsteilnahme unter anderem dann für sich subjektiv als sinnvoll an, wenn sie dadurch

- ihre Kinder unterstützen können,
- einer für sie sinnvollen beruflichen Tätigkeiten nachgehen können, wenn die Kinder aus dem Haus sind und/oder
- zu mehr Unabhängigkeit von Eltern oder dem Mann gelangen.

Bei den Fragen danach, inwiefern Personen ihre Teilnahme an Weiterbildung damit begründen, dass sie ein Interesse an den zu lernenden Inhalten haben, Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildung im Zusammenhang mit Lebensalter, verfügbaren Zeit- und Geldressourcen und entstehenden Vernetzungsmöglichkeiten sehen sowie inwiefern die durch die geschlechterspezifische Rollenaufteilung bedingten Benachteiligungen der Befragten Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme nehmen, lässt sich Folgendes zusammenfassend festhalten:

Interesse: Die Frage danach, was sie eigentlich interessiert und in welche Richtung sie sich persönlich, beruflich oder auch lebens technisch weiterentwickeln möchten, sind für die Befragten eng mit der Frage nach Weiterbildung verknüpft. Gleichzeitig scheuen sie vor der Idee, wieder in ein „schulisches“ also formalisiertes Bildungssetting zu müssen zurück. Die Sorge davor, dass dies „langweilig“ wird und auch keine Anerkennung und Rückbindung in der eigenen sozialen Gruppe findet, ist sehr groß. Wird das eigene Interesse mit einer realistischen Verwertungsmöglichkeit verknüpft, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Interesse auch handlungsleitend wird und zu einer Teilnahme an Weiterbildung führt.

Die von den Befragten genannten subjektiv sinnvollen Verwertungsmöglichkeiten sind diese:

- überhaupt einen Berufseinstieg zu finden,
- sich beruflich weiterzuentwickeln
- und/ oder sich vor einer eventuell drohenden Arbeitslosigkeit zu schützen.

Das Einschätzen dieser Verwertungsmöglichkeiten als realistisch wird wiederum durch folgende Aspekte beeinflusst:

Alter: Für Menschen, die erst im Erwachsenenalter migrieren und dies nicht im Rahmen einer hochqualifizierten Berufsmigration tun, kommt es in Bezug auf die Fragen von Alter und einer damit zusammenhängenden Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu einer Aufschichtung von Benachteiligungslinien. Dadurch, dass sie

- oft erst zu einem späteren Zeitpunkt anfangen können, die auf dem deutschen Arbeitsmarkt abgefragten Qualifikationsvorgaben zu erwerben und
- eine unterschiedlich lange Zeit für den Spracherwerb mit in ihrem Zeitplan einrechnen müssen,

wird die Frage von der Verwertbarkeit von Weiterbildung auch noch in einem höheren Lebensalter für sie in besonderem Maße relevant.