

6.3 Der Brückenkurs: Die Grenzen des Zertifikats

Zertifikate in Form von Bildungsabschlüssen stellen als *institutionalisiertes kulturelles Kapital* ein wichtiges Instrument zur Durchsetzung bestimmter Strategien dar. Die Teilnahme an einem Erwachsenenbildungsangebot, das vermittelt, wie dieses Zertifikat auf dem Arbeitsmarkt platziert werden kann, kann daher als ein *Vergesellschaftungsformat* (vgl. Dinkelaker 2018) gesehen werden. Während in den letzten beiden Kapiteln Inhaber:innen ihre Zertifikate in Teilen strategisch-antizipierend »nichtig« gemacht haben, indem sie eine neue Ausbildung oder ein neues Studium aufgenommen haben, geht es nun um den Einsatz vorhandener Bildungsabschlüsse, die durch eine zusätzliche Bildungsteilnahme legitimiert und verfeinert werden. Dabei wende ich mich dem sogenannten Brückenkurs zu. Unter einem Brückenkurs, besser bekannt als Propädeutikum, wird gemeinhin ein obligatorisches Programm verstanden, das den Übergang von der Schule zum Studium erleichtern soll. Auf das eigentliche Studium vorbereitend, werden vertiefende und angleichende Grundlagen eines Fachs vermittelt.⁴⁶ Der Brückenkurs in diesem Kapitel hat auch eine angleichende Funktion, er richtet sich jedoch auf den Übergang zwischen Studium und Arbeitsmarkteinstieg und ist zudem nicht obligatorisch. Dass nicht allgemein von einem fachspezifischen Berufseinstiegskurs gesprochen wird, ergibt sich durch die definierte Zielgruppe und den institutionellen Rahmen des Angebots. Er adressiert ausländische Studienabsolvent:innen, die sich qualifikationsadäquat beruflich in Deutschland orientieren möchten. Damit unterscheiden sie sich, zumindest von der initialen Motivation her, deutlich von den Studierenden des letzten Kapitels, deren Studienaufnahme mit einer Neuorientierung einhergeht.

Da es sich bei dem Brückenkurs um ein nonformales, häufig auch flexibles Angebot handelt, das an den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtet sein kann und mit einer Teilnahmebestätigung, d.h. einem Trägerzertifikat, abschließt, hat der Kurs einen anderen Stellenwert als die Bildungsgänge Ausbildung oder Studium. Für die Erforschung von qualifizierten Zugewanderten in Bildung ist der Kurs jedoch wichtig, da Teilnehmer:innen versuchen, mit ihrem »ausländischen« Zertifikat Anschluss an den deutschen Arbeitsmarkt zu erhalten.

Im Folgenden soll untersucht werden, warum und mit welcher Motivation erwachsene Zugewanderte an Brückenkursen teilnehmen. Bevor es aber um die bei-

46 Unter Umständen wäre ein solches Vorstudium auch in Hasims* Fall (Kapitel 6.2.2) hilfreich gewesen. Hasim* erzählte, dass er wegen der späten Zulassung zum Studium nicht an der gemeinschaftsbildenden Orientierungswoche teilnehmen konnte. Zwar handelt es sich dabei nicht um ein Propädeutikum, aber auch hier werden Netzwerke erarbeitet, Freundschaften geschlossen, die Organisation erkundet und Teilnehmende auf den gleichen Stand gebracht.

den Fälle von Tatjana* und Anong* geht, muss zunächst die Position von Brückenkursen in der Bildungslandschaft näher expliziert werden.

Der Brückenkurs als Teil einer Prozesskette

Der Brückenkurs für Akademiker:innen ist Teil einer sogenannten Prozesskette, die begleitend zum Anerkennungsverfahren den Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtern soll. Als Prozesskette wird dabei die Arbeitsweise des Förderprogramms »Integration durch Qualifizierung« (IQ, vgl. Kapitel 3) bezeichnet. Gemeint ist die Verzahnung verschiedener lokaler Akteur:innen (bspw. Jobcenter, Anerkennungsstelle, Bildungsträger u.a.). Finanziert wird dieses Programm durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) und das BMAS. Die BA und das BMBF sind Kooperationspartner des Programms, das entsprechend dem Bildungsföderalismus organisiert ist und als Netzwerk lokal implementierte »arbeitsteilige Zusammenarbeit«⁴⁷ gewährleisten soll. Die arbeitsteilige Zusammenarbeit hat dabei eine qualitative und eine strukturelle Dimension. In qualitativer Hinsicht sollen Prozesse, die bei der Einschätzung von Zertifikaten eine wichtige Rolle spielen, aufeinander abgestimmt werden, sodass Reibungsverluste reduziert werden, die durch widersprüchliche oder gar keine Informationsweitergabe entstehen. Strukturell verbindet das Netzwerk Anerkennungsstellen, Unternehmen, Beratungs- und Bildungseinrichtungen sowie Jobcenter. Die Prozessketten verzahnen also mehrere Akteur:innen, die für die »Anerkennung« ausländischer Berufsabschlüsse relevant sind und die je nach angestrebtem Berufsfeld variieren. In nahezu allen Bundesländern (vgl. IQ 2018) gibt oder gab es für die Phase der beruflichen Qualifizierung spezifische Angebote für Angehörige bestimmter Berufsgruppen wie Ingenieur:innen oder Architekt:innen – also für Berufsbezeichnungen, die akademisch und reglementiert sind. Bildungsträger entwickeln ein spezifisches Programm, das genau für das akademische und berufliche Feld passt. Es gibt entsprechende Angebote aber auch für nicht reglementierte Berufe: Der Brückenkurs in diesem Kapitel adressiert Wirtschaftswissenschaftler:innen und dauert rund sechs Monate, wobei der Einstieg individuell auch später erfolgen konnte.

Grundlagen nicht reglementierter akademischer Berufe

Ausländische Abschlüsse in der Disziplin Wirtschaftswissenschaften werden in der Regel⁴⁸ nicht (juristisch) »anerkannt«, sondern können als äquivalent geprüft

47 Vgl. z.B. IQ Netzwerk Sachsen-Anhalt (o.A.) »Prozesskette berufliche Integration«, URL: <https://www.sachsen-anhalt.netzwerk-iq.de/index.php?id=52&L=0Daffrau> [20.04.2020].

48 Eine Ausnahme bilden Wirtschaftsprüfer:innen, deren Ausbildung über ein Studium hinausgeht und, neben anderen Voraussetzungen, einer Prüfung durch die Wirtschaftsprüferkammer bedarf. Vgl. Anerkennung in Deutschland (o.A.) »Wirtschaftsprüfer/in«, URL: <https://www.anerkennung-in-deutschland.de/tools/berater/de/berater/profile/373> [20.04.2020].

werden. Zuständig für die Äquivalenzprüfung ist, anders als bei akademischen Kammer-Berufen, die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB):

Für Inhaber/innen eines ausländischen Hochschulabschlusses stellt die ZAB auf Antrag eine individuelle Zeugnisbewertung aus. Diese Bescheinigung erleichtert Arbeitgebern und Arbeitsvermittlungen die Einschätzung von im Ausland erworbenen Hochschulqualifikationen.⁴⁹

Grundlage ist die Lissabon-Konvention,⁵⁰ die 1997 von der UNESCO und dem Europarat verabschiedet wurde und der gegenseitigen ›Anerkennung‹ von Hochschulabschlüssen und Studienleistungen der unterzeichnenden Staaten dient. Im Wesentlichen handelt es sich um eine Aufhebung der Zäsur: Wurden vormals noch Unterschiede der Prüfungsleistungen vorausgesetzt und damit Zugänge zu (ausländischen) Hochschulen erschwert, wird nun vor der Folie der Gleichheit geprüft, inwiefern sich Inhalte und Aufbau des Studiums länderübergreifend entsprechen. Spätestens seit 2007, als die Lissabon-Konvention in Deutschland erst ratifiziert wurde (vgl. Pietzonka 2014:26ff.), verspricht die Konvention Mobilität und Übertragbarkeit im Studium. In Deutschland können erfasste Studiengänge anderer Staaten in der Datenbank anabin⁵¹ der Kultusministerkonferenz (KMK) von allen Interessierten öffentlich eingesehen werden. Die Einträge vermitteln Eindrücke über den Umfang und die Inhalte verschiedener Studiengänge der meisten Staaten. So können sich dann auch Beschäftigte von Hochschulen informieren und auf dieser Grundlage entscheiden, ob ein:e Zertifikatsinhaber:in ein weiterführendes Studium besuchen kann oder nicht. Wie in Kapitel 3.5 erläutert, erfolgt durch die ZAB lediglich eine Bewertung, die nicht mit der ›Anerkennung‹ reglementierter akademischer und nicht akademischer Berufe oder der ›Gleichwertigkeit‹ im Falle von Ausbildungen nicht reglementierter Berufe vergleichbar ist.

Zwingend erforderlich ist die Bewertung der ZAB für eine Berufsausübung zwar nicht, allerdings stellt die OECD fest, dass ein im Ausland erworbener Bildungsabschluss trotzdem ein Hindernis darstellt. Eine informelle Bewertung, wie im Falle der nicht reglementierten akademischen Berufe, könne eine positive Signalwirkung für potenzielle Arbeitgeber:innen haben, so die OECD (2017:3ff.).

49 Vgl. KMK (o.A.) »Services der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen«, URL: <https://www.kmk.org/themen/anererkennung-auslaendischer-abschluesse.html> [20.04.2020].

50 Amtliche Bezeichnung: Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region.

51 Im Gegensatz zu der Bewerbungsplattform uni-assist (vgl. Kapitel 6.2) sind hier Studiengänge innerhalb der/des EU/EWR erfasst.

Sinn und Risiken des Brückenkursbesuchs

Der Brückenkurs dient zur Orientierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt und der Auslotung der eigenen Potenziale, deren sich die Teilnehmer:innen nicht mehr unbedingt bewusst sind. Die Teilnahme an einem Brückenkurs kann sinnvoll sein, um die Signalwirkung der eventuell vorausgegangenen (positiven) Bewertung durch die ZAB noch durch ein zusätzliches Zertifikat zu verstärken. Eine institutionalisierte Bildungspassage stellt der Brückenkurs aber nicht dar: Der Kurs endet mit einem nonformalen Trägerzertifikat; ob dieses von den Teilnehmer:innen auf dem Lebenslauf aufgeführt und von potenziellen Arbeitgeber:innen positiv registriert wird, ist nicht bekannt. Auch wenn das Angebot innerhalb des IQ-Netzwerks abgehalten wird, so ist seine Einbettung jedoch eine andere als bei reglementierten Berufen. Es handelt sich um eine dezidierte Schnittstellenmaßnahme: Als ›Brücke‹ wirkt sie ihrem Anspruch nach einer antizipierten Abwertung im Ausland erlangter akademischer Abschlüsse entgegen und versucht diese aufzufangen. Voraussetzung für den Besuch ist ein höheres Sprachniveau (B1 oder B2) und ein Interesse, sich mit dem Berufsfeld (wieder) vertraut zu machen sowie perspektivisch eine qualifikationsadäquate Anstellung zu finden. Der Kurs umfasst neben der Vermittlung von Soft Skills, wie Übungen zur mündlichen und schriftlichen Selbstpräsentation, auch deutsches Fachvokabular, Grundlagen des deutschen Arbeitsrechts und EDV-Kenntnisse. Das Angebot soll den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtern, Spezifika von Bewerbung und Arbeitsalltag erklären und praktisch anwenden helfen. In manchen Fällen lernen Teilnehmende über die Brückenkurse interessante, potenzielle Arbeitgeber:innen kennen. Die Kursleiterin (vgl. Kapitel 5.2, Interviewsegment Exp6.1) kritisierte, dass Praktika kein üblicher Bestandteil des Angebots sind – das ist kein Spezifikum dieses einen Angebots, sondern auch bei anderen Brückenkursen von IQ nicht vorgesehen.

Brückenkurse können als eine Art Simulation des Arbeitsmarktes verstanden werden. Das birgt allerdings auch Risiken. Nohl expliziert dies für (im Ausland qualifizierte, vormalige) Manager:innen, die in Kanada und Deutschland eine ähnliche berufliche Station anstreben: Sie nahmen an kostspieligen Weiterbildungen oder Nachqualifizierungen teil, in denen sie lokale Codes erlernten. Das Erlernte ließ sich allerdings kaum auf dem Arbeitsmarkt platzieren und viele arbeiteten später unterhalb ihres Qualifikationsniveaus (vgl. Nohl 2010:159).

Auch wenn sich diese Divergenz von ›kostspieligen Weiterbildungen‹ – die für diese Arbeit Interviewten tragen die finanziellen Kosten nicht selbst – und verwehrtem Berufs(wieder)einstieg im deutschen Kontext seltener findet, so teilt er doch einen Aspekt mit dem kanadischen: die Abwertung bzw. den Verlust des *kulturellen Kapitals* durch (erneute) Qualifizierung, die als ein latentes Bedrohungsszenario im Raum steht. In Deutschland ist die *Abwertung durch Qualifizierung* oder

Dequalifizierung (vgl. Becker/Hecken 2008) durchaus kein Novum und schon gar nicht auf Inhaber:innen ausländischer Bildungszertifikate beschränkt.⁵²

Bei dem hier behandelten Brückenkurs-Angebot ist nicht davon auszugehen, dass Abwertung durch die Teilnahme selbst evoziert wird. Der Brückenkurs ist erstens keine obligatorische Maßnahme, um überhaupt eine Berufsbezeichnung tragen zu können. Zweitens lernen Teilnehmende nicht etwas gänzlich anderes, sondern etwas über die Funktionsweisen des weiten Berufsfelds innerhalb eines anderen nationalstaatlichen Kontextes. Das Angebot gibt es, weil einerseits eine objektivierte Defizitunterstellung in einem wenig formalisierten Bereich greift, und andererseits subjektive Abwertungserfahrungen in die Bildungsteilnahmebereitschaft hineinwirken. In der Teilnahme werden Unterschiede zwischen ›deutschen‹ und ›ausländischen‹ Hochschulabsolvent:innen deutlich, sie führt zu der Frage, welche Gründe dafür sprechen, den Kurs zu besuchen. Problematiken der Passung zwischen Arbeitsmarkt und Teilnahmen an Bildung im Erwachsenenalter gibt es allerdings auch bei der Dimension Geschlecht: Frauen nehmen häufiger an solchen nicht betrieblichen Bildungsangeboten teil.⁵³ Die *Entkopplung* vom Arbeitsmarkt führt dazu, dass einerseits wichtige *Gatekeeper* – potenzielle Arbeitgeber:innen – an den richtigen Stellen fehlen. Andererseits vermittelt ein solcher Kurs aber eine Idee davon, was auf ›dem‹ deutschen Arbeitsmarkt wichtig sein könnte.

Die Thematisierungen und Einbettungen der Erfahrung mit *Gatekeeping* zeichnen ein ambivalentes Bild: Zertifikaten, insbesondere in dem nicht reglementierten Berufsbereich der Wirtschaftswissenschaften, kommt beim Arbeitsmarkteinstieg die Rolle von Dreh- und Angelpunkten zu. Sie müssen im Kurs erst wiederhergestellt werden, ohne dass sie zuvor dezidiert beschädigt wurden.

Rekrutierung von Interviewpartner:innen

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte über den Bildungsträger, von dem der Brückenkurs angeboten wurde. Die Teilnehmerinnen konnte ich im Unterricht ansprechen. Die Kursleiterin hatte mich zu einer Sitzung eingeladen, sodass ich mein Anliegen präsentieren konnte. Die Teilnehmerinnen hatten danach die Möglichkeit, Fragen zu stellen, auch um besser entscheiden zu können, ob sie sich interviewen lassen möchten oder nicht. Über die Problematik, auf diese Art an Interviewpartner:innen zu gelangen, wurde bereits in den Kapiteln 5.2 und 6.1 eingegangen. Die

52 Für Erzieherinnen, die in der DDR eine Ausbildung durchlaufen hatten, war eine Brückenqualifizierung die einzige Möglichkeit zur Weiterbeschäftigung nach der Wende (vgl. Minx 1997:106).

53 »[School]-based vocational training is likely to be less gender-discriminating than on-the-job training or apprenticeships. Woman can pursue skill qualifications independently of employers' calculations by enrolling in school programs. Again, the key distinction here is that employers are not involved as gatekeepers.« (Estévez-Abe 2012:263)

Art der Ansprache der Kursleiterin unterscheidet sich in diesem Fall jedoch von der anderen: Die Kursleiterin appellierte an das akademische Selbstverständnis der dort sitzenden Frauen. Die Nachfragen griffen methodische und inhaltliche Aspekte auf. Die Diskussion war angeregt und die Anwesenden schienen motiviert, mehr über das Projekt zu erfahren und an einem Interview teilzunehmen.

Zur sozialen Struktur des Kurses

Alle Teilnehmer:innen des Brückenkurses verfügen über Abschlüsse in Form eines Bachelors, Diploms oder Masters aus dem Bereich Wirtschaft. Inhaltlich weit gefasst, kann dieser alles Mögliche meinen: Volks- oder Betriebswirtschaftslehre, Varianten eines ökonomischen Schwerpunkts in Kombination mit anderen Fächern (z.B. Wirtschaftsinformatik), Studiengänge mit Ausrichtung Handel, Vertrieb, ferner aber auch Controlling, Rechnungswesen, Buchhaltung, Management, Personal usw. Nicht nur das Spektrum der absolvierten Studiengänge ist weit, sondern auch die Altersspanne der Teilnehmenden: Die mit 58 Jahren älteste Befragte mit langjähriger Berufserfahrung im Ausland besuchte diesen Kurs ebenso wie junge Absolvent:innen ohne Berufserfahrung. Anders als in anderen Programmen (vgl. Kapitel 6.1 und 6.4) sind die Adressat:innen hier nicht nach Staaten bzw. Staatsbürgerschaft unterteilt. Das haben sie mit den Studierenden aus Kapitel 6.2 gemeinsam, anders als diese jedoch wollen sie an ihren bereits eingeschlagenen Berufsweg anzuknüpfen. Die Teilnahme bewahrt allerdings nicht zwangsläufig vor einem möglichen, bereits eingetretenen Fall: Zwei der Befragten, junge Absolventinnen, gehen Tätigkeiten weit unterhalb ihrer Qualifikation nach, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. Andere Teilnehmerinnen wiederum sind vom Einkommen ihres Ehepartners abhängig.

Auswahl der Fälle: Allgemeine Überlegungen

Tatjana* und Anong* befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews in den letzten Zügen des Brückenkurses. Ihr jeweiliger Werdegang ist recht unterschiedlich, wenn sie auch beide als ›Studienpionierinnen‹⁵⁴ bzw. ›first generation‹ oder ›working-class students‹ (vgl. Lehmann 2012) gelten können, also zur ersten Generation ihrer engeren Familie gehören, die eine Hochschule besucht. In ihren Herkunftsländern Lettland und Thailand absolvieren sie zunächst beide freiwillig eine Ausbildung und erst dann ein Studium. Während Anongs* Studium auf ihrer Ausbildung aufbaut, ist das bei Tatjana* nicht der Fall. Die Motivation, nach Deutschland zu

54 Geprägt wurde der Begriff insbesondere durch die Initiative ArbeiterKind.de. Lars Schmitt (2010) analysiert in seiner Studie *Bestellt und nicht abgeholt* das Phänomen des an deutschen Hochschulen zwar erwünschten Arbeiterkinds, das durch Strukturwandel und Bildungsexpansion nicht die Arbeit der Eltern erledigen muss, das aber mit symbolischen Ausschlüssen und Habitus-Strukturkonflikten konfrontiert ist.

migrieren, ist in beiden Fällen vordergründig familiär: Tatjana* folgt ihrer Mutter, die zunächst in Süddeutschland in der privaten Pflege arbeitet, Anong* lernt ihren späteren Ehemann kennen und folgt ihm von Thailand⁵⁵ nach Deutschland.

Die Schwierigkeiten, mit denen sich insbesondere sogenannte Heiratsmigrantinnen im Allgemeinen und in Deutschland im Speziellen konfrontiert sehen, werden in Kapitel 6.4 noch einmal ausführlicher aufgegriffen. Bei Tatjana* und Anong* stehen andere begünstigende Faktoren im Fokus: Die Motive, aus privaten Gründen nach Deutschland zu ziehen und sich beruflich zu etablieren, werden in der Selbstpräsentation vornehmlich auf beschränkte Entwicklungsmöglichkeiten im Herkunftsland zurückgeführt. Es fallen Formulierungen wie ›Langeweile‹, ›was Neues erleben‹ oder negativer: ›Zukunftslosigkeit‹, ›Abenteuerlust‹ gestaltet sich als Wille nach Veränderung und Flucht vor prekären Verhältnissen zugleich (vgl. Kapitel 6.1 zu den Auszubildenden Paola* und Fina*). Damit unterscheiden sie sich von den in Kapitel 6.4 behandelten Frauen aus Anerkennungslehrgängen, die in ihrem Herkunftsland auf höheren Dienstebenen in ihren Einrichtungen wirtschaftlich und professionell arrivierte waren und eine ›gute Arbeit‹ hatten.

In Tatjanas* Fall kommt ein für dieses Sample einmaliger Aspekt hinzu, der sie, jenseits von rein ökonomischen oder familiären Antrieben, zur Emigration bewegt: die fehlende Sprachenzugehörigkeit. Im Jahr 2012 erklärt ein Referendum Lettisch zur alleinigen Amtssprache. Die russische Muttersprachlerin Tatjana* erfährt den Bruch bereits Jahre zuvor während ihrer Schulzeit. Diese Erfahrung hat wesentlichen Einfluss auf ihre Bildungsentscheidungen in dem EU-Staat, den sie im Anschluss an ihren Hochschulabschluss verlässt. Anders als Tatjana* entscheidet sich Anong* dazu, in Deutschland erneut ein Studium zu besuchen, das sie auch abschließt. Beide besuchen den Brückenkurs und zeigen auf unterschiedliche Weise auf, wie Grenzen entlang von Zertifikaten funktionieren: von ›deutschen‹ Zertifikaten ebenso wie von ›ausländischen‹ Zertifikaten.

55 Den mannigfaltigen Motiven, warum sich Frauen für eine Heirat mit einem deutschen Staatsangehörigen entscheiden, kann hier nicht in Gänze nachgegangen werden. Pataya Ruenkaew (2003) behandelt diese in ihrer Studie zu Motiven und Hintergründen thailändisch-deutscher Eheschließungen ausführlich. Die von ihr befragten Frauen sind in verschiedenen Bereichen erwerbstätig und ökonomisch unabhängig. Die Autorin bricht mit den gängigen Klischees ›bedürftiger Frauen‹, die durch die Heirat eine ›Statusaufwertung‹ vollziehen wollen: »Heiratsmigrantinnen gehören also nicht unbedingt zu derjenigen Bevölkerungsgruppe, die nur über eingeschränkte Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt in Thailand verfügt und von Armut bedroht ist.« (Ruenkaew 2003:96)

6.3.1 Tatjana* – Prekäre Zugehörigkeit als Qualifikationspfad

Tatjana* ist zum Zeitpunkt des Interviews mit einem sehr konkreten Problem konfrontiert: Für den deutschen Arbeitsmarkt wird nur ihre Qualifikation als Köchin als konkurrenzfähig angesehen, da dort mehr Arbeitsplätze zu besetzen sind als im Bereich ihres Studiums. Sowohl ihre Ausbildung als auch ihr Studienzertifikat im Bereich Management, die sie beide in Lettland erworben hat, liegen den Behörden in Deutschland in beglaubigter Form vor. Damit vollzieht sich der Modus einer von ihr ungewünschten Integration, der zwar an der Arbeitsmarktlage orientiert ist, gleichzeitig aber gänzlich an ihrer eigenen Identifikation, ihren Präferenzen sowie Vereinbarkeitsaspekten und der selbst eingeschätzten körperlichen Zumutbarkeit vorbeigeht. Mit der Teilnahme an dem Brückenkurs demonstriert sie die Bereitschaft, weiterlernen zu wollen und kämpft aktiv gegen die Unsichtbarkeit ihrer höheren Qualifikation an. Dabei stellt Lernen, wie sich entlang ihrer Biografie rekonstruieren lässt, für sie keine selbstverständliche Orientierung dar.

Das Interview: Setting und Ablauf

Für das Interview schlug Tatjana* vor, dass ich sie im Büro der Kursleiterin des Bildungsträgers abhole, wo sie sich bei ihren Bewerbungsunterlagen helfen ließ. Wir trafen uns später in einem Seminarraum und sie fragte nach dem Fokus des Interviews. Tatjana* begann noch vor dem eigentlichen Interview über ihre Problemlage zu sprechen und zeigte mir Dokumente wie ihren tabellarischen Lebenslauf, aber auch »Anerkennungsbescheide«. Schwierigkeiten bereite ihr vor allem die »Anerkennung« als Köchin. Die vielen Erfahrungen in der Gastronomie führten ihrer Erklärung zufolge dazu, dass sie vor allem Angebote von der Agentur für Arbeit bekomme. Den Beruf der Köchin hätte sie in Lettland nicht aus einem persönlichen Wunsch heraus erlernt, sondern, wie sie meinte, um später für eine Familie sorgen zu können. Eine Umschulung oder eine Arbeit im Bereich ihres wirtschaftswissenschaftlichen Studiums sei nicht in Aussicht, was sie als problematisch empfindet.

Tatjana* schien sehr aufgeschlossen, zugleich förmlich und adrett gekleidet, was sich ebenso in ihrer Körperhaltung niederschlug. Sie ist jünger als andere Teilnehmende, aber nicht die jüngste des Brückenkurses. Wir duzten uns, was zusätzliche Nähe schaffte. Teile der Einstiegserzählung werden von Interaktionen begleitet.

Die Biografie

Tatjana* wird Ende der 1980er-Jahre in der Lettischen Sozialistischen Sowjetrepublik als Tochter eines russischen Vaters, eines Mechanikers, und einer litauischen Mutter, einer Verkäuferin, in einer Kleinstadt geboren. Kurze Zeit darauf wird der Staat unabhängig von der UdSSR. Tatjana* spricht Russisch, die Sprache, die da-

mals auch in Bildungsinstitutionen in Lettland gängig ist. Als sie die Mittelstufe erreicht, wird der Anteil der lettischen Sprache erhöht, was zur Folge hat, dass sie und andere, darunter auch einige Lehrer:innen, sich, wie sie sagt, umstellen mussten. Lettisch versteht sie sehr gut, im Alltag spricht sie es aber kaum. Die Veränderung der Unterrichtssprache hat weitreichende Konsequenzen. Von Tatjana* wird es als ein kritisches Ereignis wahrgenommen, das sich für sie auf institutioneller Ebene als irrwitziges Unterfangen darstellt. Mit etwa 16 Jahren verlässt Tatjana* die Schule und nimmt eine knapp dreijährige Ausbildung zur Köchin auf, die sie auf Russisch absolvieren kann. Während dieser Zeit holt sie zugleich auf der Abend- schule die Hochschulreife nach. Ende der 2000er-Jahre schließt sie die Ausbildung ab und entscheidet sich für ein Studium mit sozial- und wirtschaftswissenschaft- lichem Schwerpunkt, ebenfalls mit russischer Unterrichtssprache. Der Lebensab- schnitt ist von Gleichzeitigkeit geprägt: Neben dem Studium besucht sie Präsen- tationstrainings, nimmt Sprachunterricht und jobbt in dem Betrieb, in dem sie schon ihre Ausbildung absolviert hat. Das Studium schließt sie nach drei Jahren erfolgreich ab.

Die Eltern sind seit einem nicht näher bestimmten Zeitpunkt geschieden, sie unterstützen aber beide ihre Tochter finanziell. Während Tatjana* studiert, zieht ihre Mutter, die ebenso wie Tatjana* lettische Staatsbürgerin ist, nach Deutschland und arbeitet in der Altenpflege. Nachdem ihr Arbeitsverhältnis endet, zieht sie in eine größere Stadt und lädt ihre Tochter dahin ein. Die Migration der Mutter eröff- net auch den Raum für Tatjanas* Mobilitätserfahrung: Sie folgt der Einladung, un- terbricht ihren Aufenthalt in Deutschland aber zunächst für einige Zeit, um saison- al als Servicekraft in Lettland zu arbeiten. Zurück in Deutschland nimmt sie eine Stelle als Reinigungskraft an und lernt nebenher Deutsch. Mitte der 2010er-Jahre besucht Tatjana* einen Vorqualifizierungskurs für den kaufmännischen Bereich. Dieser wird von der Agentur für Arbeit finanziert und Tatjanas* Wunsch wäre es gewesen, eine entsprechende Ausbildung daran anzuschließen. Diese Hoffnung erfüllt sich jedoch nicht: Nach dem Kurs arbeitet sie als Küchenhilfe für einen Ca- terer. Sie steigt parallel dazu in den Brückenkurs ein, der sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits in den letzten Zügen befindet.

Der Interviewanfang: Generalisierung von Phasen

Tatjana* beginnt ihre Erzählung mit dem, was sie nicht erzählen wird, und setzt damit einen negativen Rahmen – die »Kinderzeit« –, über die sie nicht erzählen zu müssen glaubt oder über die sie nicht erzählen will. Dabei ist das, was »Kinderzeit« heißen soll, zunächst einmal offen.

B: äh naja gut äh (1) Kinderzeit erzähle ich nicht ne ((lacht))

I wie du möchtest

B: äh so, ich habe: äh im ein Schule gegangen bis zum neunte Klasse, ich war gut im ver-

*schiedene Fächer, insbesondere es hat von fünfte Klasse, es war von Mathe bis zum Malen, es war verschiedene Sprache, Mathe äh lettische, russische Sprache, dann (1) tja, was war noch da in fünfte Klasse? malen auch ne und malen war auch ja mein Hobby und dann, ja manchmal in die Schule mir das war, **langweilig** ne zu viele Fächer aber das, was hat mich interessiert, war nicht immer jeden Tag und deswegen (1) wann ich schon ein bisschen (1) groß wäre, dann, ja am Ende achte Klasse oder in die Mitte neunte Klasse habe ich ein (2) Entscheidung gekriegt (INT5 Z40–54)*

Mit der »Kinderzeit« wird an dieser Stelle ein Abschnitt genannt, der mehr oder weniger als »vorinstitutionell« wahrgenommen wird. Hier ist das Fehlen jener Umgebung gemeint, die bspw. formell, differenziert und damit organisiert Lerninhalte vermittelt. Es ist die Phase vor dem Schulbesuch, die im Fall von Tatjana* vielleicht vornehmlich zu Hause stattfindet oder mit Gleichaltrigen in einer Kindertageseinrichtung.

Über ihre Kindheit kann nur spekuliert werden, allerdings schwingt in ihrem Sprechen ein universeller Anspruch mit. Dazu gehören erstens die Unbekümmertheit, die Leichtigkeit und die Verspieltheit einer Phase des Lebens, die durch Sorgearbeit hergestellt werden müssen. Zweitens wird mit diesem Anspruch impliziert, dass die Kindheitsphase zwangsläufig irgendwann durch eine andere abgelöst wird und ihre Relevanz mit der Zeit immer mehr verschwindet – die Kindheit ist demnach nicht Teil eines professionellen Lebenslaufs. Wie diese beiden Aspekte, (Sorge-)Arbeit und Lebenslauf, dennoch und unfreiwillig für Tatjana* zusammenreffen, wird später noch einmal verdeutlicht.

An der *Generalisierung einer Phase* orientiert sich auch der nächste Abschnitt, in dem sie die Länge ihrer Schulzeit im Hinblick auf Schuljahre und Abgangsklasse benennt. Weder ihr Alter noch der Abschluss an sich leiten hier einen Übergang ein, dessen Wirkung zunächst unbekannt bleibt, sondern die nachfolgend beschriebene Differenzierung von Fächern ab der fünften Klasse. Das Fächerspektrum »von Mathe bis zum Malen« offenbart sich im weiteren Verlauf des Abschnitts als einerseits stark polarisiert: Letzteres hat eine besondere Stellung für sie in der Freizeit. Noch nicht dezidiert ausgeführt an dieser Stelle ist die implizite Abkehr von Mathematik, die ihre Ausbildungs- und spätere Studienentscheidung zunächst begründet. Andererseits impliziert die Dauer des Schulbesuchs von neun Jahren eine Kontinuität, die mit der Dichotomisierung von Sprachen – Russisch und Lettisch – eine Zäsur andeutet.

Die als »langweilig« bezeichnete Fächervielfalt erscheint zunächst widersprüchlich: Sie wendet sich von der Schule ab, weil es »zu viele Fächer« zu einer für sie »falschen Zeit« gibt. Implizit daran geknüpft ist auch eine Diversifizierung des Lehrkörpers, mit dem sie als Schülerin konfrontiert ist und der Ambivalenzen mit sich bringt, die weiter unten anhand einer Situation im Klassenzimmer illustriert wer-

den. ›Langeweile‹, so eine These, kann auch ›Überforderung‹ meinen, die sie sich allerdings aneignet und umdeutet.

Die dann folgende Ausführung pendelt gewissermaßen zwischen dieser Selbst- und Fremdbestimmung: Sie haben bestimmte Fächer ›nicht interessiert‹, sie hat am Ende des Schulabschnitts »eine Entscheidung gekriegt«, die über ihre Schullaufbahn bestimmen sollte, wobei an dieser Stelle die daran beteiligten Akteur:innen sowie die Parameter der Zuweisung unbestimmt bleiben. Eine ›Entscheidung kriegen‹ impliziert, dass es einen vorausgehenden Prozess gab, mit dessen Ergebnis sie (in der Darstellung ›sie alleine‹) konfrontiert ist. Inwiefern sie selbst daran beteiligt ist, muss aber an dieser Stelle dahingestellt bleiben. Allerdings zeigt sich im Verlauf des Interviews immer wieder das *Gleichseinwollen* angesichts von *Ungleichsein* innerhalb eines normierten Rahmens der Generalisierung.

Die bildungsbezogene Selbstpräsentation: Verlust von Zugehörigkeit

Russisch⁵⁶ ist Tatjanas* »Muttersprache« (Z76), an der sie, mit einer Ausnahme, während ihrer gesamten Bildungsbiografie in Lettland festhält. Sie rechnet sich der russischen Minderheit zu, der etwa ein Drittel der in Lettland lebenden Bevölkerung angehört. Die sukzessive Verdrängung der russischen Sprache aus dem Unterricht,⁵⁷ die schon vor dem Referendum 2012 einsetzt und in ihre Schulzeit fällt, führt sie auf ›politische Gründe‹ (vgl. Z86) zurück, die unmittelbar auf sie und andere wirken. Dass es sich nicht um ein rein individuelles Erleben von Ausgrenzung handelt, wird durch ihre Aussage deutlich: »natürlich das war schwer für Lehrer für uns und für ganze System« (Z89). Der Verlust von Zugehörigkeit (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012) tangiert damit verschiedene Ebenen: Die Lehrenden und die russischsprachigen Mitschüler:innen erfahren ihn, in ihrer Darstellung, unmittelbar und kollektiv in einem ähnlichen Umfang, aber in unterschiedlicher Weise. Während die Schüler:innen vorwiegend von der Umstellung der Sprache betroffen sind, ist es an den Lehrer:innen, die neue Unterrichtssprache gleichzeitig auch durchzusetzen. Beide erscheinen jedoch gleichermaßen unvorbereitet und müssen sich »sofort« (Z87) umstellen, was zu Konflikten führt. Das »System« als solches umfasst dabei mehr als den Kontext ›Schule‹ und betrifft auch das alltägliche Leben. Als Reaktion auf

56 Im Jahr 2007 gehörten ca. 28 Prozent der Gesamtbevölkerung Lettlands, die damals 2,28 Millionen Menschen betrug, der russischen Minderheit an. Zu unterscheiden ist zwischen Inhaber:innen der russischen Staatsbürgerschaft, sog. Nicht-Bürger:innen (etwa 230.000), und ›ethnischen‹ Russ:innen, deren Verhältnis zum Nationalstaat oft durch ein oppositionelles Zugehörigkeitsgefühl moderiert wird und sich durch die russische Sprachenzugehörigkeit auch in Bildungsentscheidungen widerspiegelt. Tatjana* ist letzterer Gruppe zuzurechnen. Zu der Genese der Sprachenumstellung im Bildungssystem und statistischen Nachweisen siehe bspw. Carol Schmid (2008).

57 Ab dem Jahr 2004 sollten 60 Prozent des Unterrichts in lettischer Sprache durchgeführt werden, ab 2007 auch alle Abschlussprüfungen (vgl. Preissler 2014:351f.).

die Sprachumstellung ergeben sich kleine Bündnisse unter Gleichaltrigen in Form von Verabredung, Vergewisserung, Unterstützung, aber auch Kontrolle.

Mathematik wird ihr in mehrfacher Weise zum Verhängnis, was sie anschaulich anhand einer Situation im Klassenzimmer illustriert:

*ja ((lachen)) es äh klingt ein bisschen komisch aber der Grund war- also im Schule war die letztes Jahre wo acht neunte Klasse ich habe nicht sehr gute [...] sie war Lehrerin, Mathelehrerin ne [...] es war der Tag ähm sie hat etwas auf die Tafel geschrieben, ich habe=ich habe das auch schon **notiert**, ich kannte diese Theorie immer [...] es war alles notiert bei mir ich wusste und in dem Moment habe ich zu meiner Klassenachbarin [...] und wir haben ein bisschen gesprochen und Lehrerin war so **sauer** ne, **ha**: (1)/kannst du das wiederholen diese (Theorie)? \habe ich gesagt/ja \((lachen)) habe ich das wiederholt, und war alles auch notiert äh bei mir ne//! mh//und sie war so **sauer** dass in dem Moment ich habe sie nicht gehört aber, ich kann das alles wiederholen ne//! ja//(!) kein Problem ne//! ja//und ja und von das hat unsere mir gute Verhältnis angefangen und äh Studium? (1) äh ja Studium warum habe ich das ((lachen)) äh ausgewählt? sollte so sein dass ähm kein Mathe (INT5 Z1040-1086)*

Die Lehrerin moniert die Störung und stellt in der Wahrnehmung der Erzählenden die Fähigkeit infrage, die zuvor behandelte »Theorie« wiedergeben zu können. Entgegen dieser Annahme wiederholt die damalige Schülerin den Ansatz und verärgert dadurch die Lehrerin noch mehr. Der Bruch zwischen Lehrerin und Schülerin manifestiert sich in dieser Geschichte nicht vordergründig in der Sprache. Tatjana* begründet aber ihre Ablehnung ausgehend von einer Verkennung, die im weiteren Verlauf immer wieder auftritt. Das »gute Verhältnis«, das sie anführt, ist daher als sarkastische Abwendung zu verstehen und als eine Grundlage für weitere Bildungsentscheidungen, die sich vordergründig gegen das Fach Mathematik richten.

Weg in die Ausbildung: »Die Entscheidung«

Tatjanas* Bildungserzählung ist eng mit staatlich vorangetriebenen Veränderungen des Schulsystems und daran geknüpften Wechseln verbunden. In ihrer Selbstpräsentation dominiert die Deutung der eigenen Laufbahn vor dem Hintergrund dieser Transformationen und dem »Zugehörigkeitsgefühl« zur russischen Sprache und Minderheit.

Der erste erzählte Wechsel scheint durch die oben genannte »Entscheidung« nach der neunten Klasse besiegelt – in welcher Form, ist aber noch unklar. Tatjana* entschließt sich zunächst nicht dazu, »die Entscheidung« oder vielleicht sogar »ihre Entscheidung« näher zu erläutern, vielmehr geht sie auf die institutionell vorgegebenen Wege ein, indem sie quasi eine objektivierende Position einnimmt und referiert:

*gibt es drei Wege mindestens äh erste es ist, das kann ich äh nach neunte Klasse sofort **Ausbildung** auswählen, egal, irgendwelche Ausbildung, oder ich kann im Schule bleiben, oder (1) ja, Minijobs oder solche Richtung, ne//l: mh//äh ich habe ausgewählt dass ich gehe zum irgendwelche Ausbildung, welche (1) ähm (1) nicht für mein **Beruf** in Zukunft, sondern was kann mir insbesondere gefallen ne und was kann mir guttun (INT5 Z56–65)*

Durch die Objektivierung muten diese »drei Wege« als gleichberechtigte und gleichwertige Optionen an: der Schulabgang zwecks Ausbildung oder Arbeitsaufnahme bzw. eine Fortführung der Schullaufbahn zwecks Erlangung der Hochschulreife. Es handelt sich in ihrem Fall nicht um einen frühzeitigen Schulabbruch, sondern um einen institutionalisierten Abgang, der gleichsam spezifische Karrierewege aufzeigt. Sie selbst habe »ausgewählt«, und in dieser Hinsicht nimmt Tatjana* die zweite Option als eine Art Kompromiss zwischen Schule und Arbeit an: ›Ihre Wahl fällt auf die Ausbildung, die sie, wie sie noch einmal ausführlicher darstellen wird, aus bestimmten Gründen einschlägt. Wie sich im weiteren Verlauf zeigt, spielen drei Gründe eine Rolle bei dieser Entscheidung. Zunächst möchte sie weg von der Schule und der lettischen Sprachpflicht. Zweitens hat sie eine Freundin, die ebenfalls diesen Weg einschlägt. Die dritte Begründung bezieht sich auf die Dimension des Wohlbefindens: etwas, das ihr ›gefällt‹ und ›guttut‹. Das ›Wohlbefinden‹ steht hier einer rationalen und karriereorientierten Zukunftsentscheidung entgegen. Wie sich jedoch in der nachfolgenden Passage zeigt, bestimmen nicht die Inhalte der Ausbildung ihr damaliges Wohl, sondern allein die Abwendung und Abgrenzung von der Schule, mit der sie nur wenig Positives verbindet.

l: könntest du dazu noch was erzählen oder zu der Zeit als du gesagt hast für dich selber das ist so das was ich machen möchte fürs Erste

*B: äh das ja warum habe ich das ausgewählt? ähm (1) der Grund war ich wollte unbedingt nicht in die Schule bleiben ne, //l: mh//bis noch drei Jahre einfach Mathe lernen noch einfache Fächer lernen ne (1) äh und ja meine (1) Nachbarin und wir waren auch im (1) zusammen mit in der Schule gelernt ne sagt na komm zu komm zu uns wir gehen **zusammen**, und sie sagte- äh ich habe gefragt als was, als Köchin, ja als Köchin, ich ich kann gar=gar nichts kochen ne (INT5 Z527–536)*

Der initiale Grund, eine Ausbildung einzuschlagen, lässt sich also als eine Flucht aus der Schule und insbesondere, als vierter Grund, als eine Abwendung vom Fach Mathematik beschreiben: Mit der Institution und dem Fach macht sie zunehmend Fremdheitserfahrungen. Aufgefangen wird dies durch die ›Nachbarin‹, die sie zu der Ausbildung ermutigt, mit der sie zunächst nicht viel anfangen kann. Es werden ebenfalls antizipierte Voraussetzungen thematisiert: Sie konnte (zu diesem Zeitpunkt) nicht kochen. Zu erlangende Fertigkeiten spielen erst einmal keine Rolle und die Wahl wirkt weit entfernt von ihrem damaligen Alltagserleben. Dass sie die Ausbildung dennoch absolviert, hängt mit dem überschaubaren zeitlichen Rah-

men, der Anschlussfähigkeit des Berufs und den Rahmenbedingungen zusammen. Die dreijährige Ausbildung ist von einem Wechsel längerer Praxis- und Theoriephasen geprägt und die Arbeit ist, wenn auch nur gering, vergütet.

Trotzdem sieht sie die Bedeutung einer abgeschlossenen Ausbildung als Köchin schon recht bald nach Beginn als eher begrenzt. Ab dem zweiten Ausbildungsjahr besucht sie zusätzlich die Abendschule, nimmt Privatunterricht in Englisch und absolviert darüber hinaus weitere Kurse. Die Zulassung zur Abendschule, an der sie einen höheren Schulabschluss erlangen kann, ist keineswegs selbstverständlich, und so berichtet sie von einer späteren Aufnahme des Unterrichts, der auf Lettisch abgehalten wird: »[Es] war ein bisschen alles, neu **aber** ja ich habe das **geschafft**.« (Z170) Tatjana* bewältigt den Schulabschluss in doppelter Weise: Sie erlangt einerseits ein Zeugnis, das es ihr ermöglicht, nach der Ausbildung ein Studium aufzunehmen. Andererseits hat sie sich auf die lettische Sprache eingelassen. Die Gleichzeitigkeit von Bildungsangeboten geht, über die Sprachumstellung hinaus, mit einer Disziplinierung und (Neu-)Organisation einher, was sich auch in der Schilderung der damaligen Wochenstruktur zeigt. Sie hat damals kaum Freizeit und manövriert zwischen unterschiedlichen Bereichen. Ihrer Darstellung ist zudem ein gewisser Stolz abzulesen.

Den Weg aus dem erlernten Beruf, mit dem sie sich nicht identifiziert und den sie kaum als ›Beruf‹ für sich bezeichnen mag, beschreitet sie durch Bildung, die ihr mehr Optionen ermöglicht. Die Optionen sind jedoch nach wie vor durch die Sprache beschränkt. Auch wenn Tatjana* Lettisch versteht, prägt sie die Marginalisierung des Russischen.

Die Universität: Erwachsenwerden

Tatjana* sichtet einige Studienangebote mit ihrer Mutter zusammen, allerdings findet sie nichts Passendes. In der Chronologie der Erzählung fehlen zunächst andere Bezugspersonen, dafür nennt sie allerdings einige Eckpunkte ›ihrer Wahl‹:

ja und dann nach dem habe ich auch äh (1) äh Studium ausgewählt//l: mh//habe ich schon gesagt ja [Wirtschaft] es hat auch drei Jahre gedauert äh warum so kurz? weil war leider kein Praktikum inklusive//l: okay//aber war auch auf Russisch [...] sollte ich selbst finanzieren (INT5 Z207–217)

Sie benennt die Fächer, ohne näher auf Inhalte, den zeitlichen Umfang und weitere Rahmenbedingungen einzugehen. Die implizierte Problematisierung des Fehlens eines Praktikums innerhalb des Studiums wird später noch einmal aufgegriffen. Im Gegensatz zur Ausbildung erscheint das Studium nicht nur als unbezahlte Tätigkeit, sondern darüber hinaus auch mit enormen Kosten verbunden, die sie mithilfe ihrer Eltern und eines Nebenjobs tragen kann. Letztendlich gelangt sie zum Studium ähnlich wie zu ihrer Ausbildung, nämlich über eine Mitschülerin aus der

Abendschule, die sie auf das Studium aufmerksam macht und für die ebenso das Kriterium der russischen Sprache wichtig zu sein scheint.

ja Klassen=Klassenkameradin sie sagt ja ich habe ein Studium gefunden es=es ist auf Russisch drei Jahre ((lachen)) ja gleiche Story ne äh auf Russisch drei Jahre ist da sagte aber sie hasst auch Mathe//I: ((lachen)) okay ja//ja wie gesagt nicht unsere Richtung, und dann ich habe sofort gefragt was ist mit dem Mathe? naja fast kein Mathe, okay ich habe mich da gemeldet, ich war in der Zeit ich hatte nicht so viel äh hm Zeit für das, weißt du noch mal durchgucken weil war Sommerzeit (INT5 Z1098–1107)

Ausgehend von »gleiche Story«/»Klassenkameradin«/»kein Mathe«/»Russisch« – hier retrospektiv gerahmt – nimmt sie das Studium auf, ohne sich dabei in Gänze informiert zu sehen. Dass sie kaum Zeit hatte, das Studienprogramm genauer zu sichten, begründet sie mit »Sommerzeit«, die für sie gleichbedeutend mit Arbeits- oder Freizeit ist und im Widerspruch zur Möglichkeit zu lernen steht. Das besagte Studium, das Tatjana* aufnimmt, besteht aus verschiedenen Modulen, etwa zu gleichen Teilen aus sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten, und schließt mit einem Bachelor ab. Dies erfahre ich durch die Sichtung des Transcript of Records, das sie mir während des Interviews kommentierend vorliest. Dabei spielt Mathematik sehr wohl eine Rolle, wie sie feststellen muss. Die erste Begegnung mit »der Uni« schildert sie entsprechend anhand unmittelbarer Sinneseindrücke: So seien dort die Räume groß gewesen und die Akustik eine »ganz andere«. Zudem sei das Lernen ein anderes und, wie sie sagt, ein »selbstständiges« und von Wahlfreiheit geprägtes gewesen, das weder dem Schulischen noch dem Praktischen der Ausbildung entspricht und bei dem ihr niemand gesagt habe, was sie konkret tun müsse. Sie bewertet diese Erfahrungen positiv und mehr noch: »so da wirst du noch äh noch größer noch (1) weißt du erwachsener ne« (INT5 Z1186).

Das »Erwachsenwerden« spielt sich nicht nur als Beschäftigung mit Lerninhalten oder der Organisation des Lernens als selbstständiger Praxis ab, sondern auch im Umgang mit und der Spiegelung in anderen Menschen. So führt sie an, dass sie an der Universität »andere Menschen« kennenlernt. Dazu gehört ein Freund, der sein Studium immer wieder resigniert unterbricht. Tatjana* hilft ihm, wie sie sagt, indem sie darauf achtet, dass er der Hochschule nicht fernbleibt und sie regelmäßig gemeinsam lernen. Im gleichen Abschnitt erwähnt sie eine Freundin, die nach dem Studium ein eigenes Geschäft eröffnet.

Durch die Schilderung der beiden Werdegänge bilden sich zwei Pole von ein und derselben Geschichte zum Studium, zwischen denen sie sich wiederfindet. Die Thematisierung ihrer Unterstützungsleistung unterstreicht zudem das oben angeführte »Erwachsenwerden«, was sich nicht nahtlos in ein »Erwachsensein« übertragen lässt: Tatjana* schließt das Studium erfolgreich ab, findet im Anschluss jedoch keine Möglichkeit, eine qualifikationsadäquate Beschäftigung aufzunehmen.

Die Mutter nimmt, während Tatjana* studiert, einen Job in Deutschland an, pendelt aber regelmäßig nach Lettland. Eine ähnliche Orientierung ins Ausland weist Tatjana* nach ihrem Studium jedoch zunächst nicht oder zumindest nicht allein aus sich heraus auf.

»Kleine Analyse«: Abwägen der Emigration

Im Folgenden kann Tatjanas* Entscheidung zur Emigration retrospektiv als kognitiver Prozess beschrieben werden, der auf einer inneren Steuerung von extern an sie herangetragenen Möglichkeiten beruht. Ihre Mutter schlägt ihr vor, dass sie ebenfalls nach Deutschland kommen solle. Tatjana* fasst daraufhin eine Liste von Vor- und Nachteilen der Auswanderung. Erwähnenswert erscheint, dass sie zwar zunächst mit Freund:innen spricht, bei der Entscheidung aber ganz allein mit dieser Liste und ihren Instrumenten ist:

*also einfach sich bewerben es ist ganz ganz **schwer** und äh ist auch sehr wenig und war bei Arbeit welche habe ich ähm nicht (1) auf welche habe ich mich beworben und die waren auch im [Stadt Lettland] und ich halt war sehr sehr niedrig so es war (2) kein kein (1) Zukunft ne//I: mh//und dann meine Mutter hat mir (1) äh gesagt du kannst nach Deutschland kommen ne, ich helfe dir kein Problem wir könnten nächste Zeit zusammen wohnen und so weiter und sofort, und aber i- (1) ich wollte nicht als erste Zeit weil, ja, kein **Deutsch** und ich wollte in **Lettland** da etwas probieren weil da habe ich Studium absolviert und ich habe gedacht das wird vielleicht **leichter** oder äh **besser** und meine Freunde und so, aber dann, ja ich habe eine Liste geschrieben Vorteile und Nachteile und wirklich (1) ich war alleine mit dieser Liste mit Kugelschreiber und da habe ich einfach so geschrieben dass zum Sehen, //I: mh//was wir äh (1) was gewinne ich was verliere ich wann ich fahre nach Deutschland ((einatmen)) und nach dem dieser kleinen **Analyse**, ich habe ein auch Entscheidung (1) dass ja ich kann probieren, zurück kann ich immer (1) äh kommen äh ja ich war erst am Ende [Monat] hier (2) ich wollte sofort mit dem deutsche Sprache anfangen, ich wollte nicht **alleine** das lernen weil wie gesagt neue Sprache, muss man erst Grammatik, und ja besser das Lehrer machte (1) hm (1) ja und äh wir haben über dem **Kurse** fragen und sie haben gesagt das fängt an mindestens (1) äh nicht früher als [sechs Monate später] (INT5 Z316–340)*

Sich in Lettland »einfach« – also initiativ oder ohne vorherige Kontakte auf eine ausgeschriebene Stelle – zu bewerben, erscheint als eine aussichtslose Angelegenheit. Tatjana* nennt diese für sie unmögliche Herangehensweise eher implizit. Auch macht sie keine weiteren Angaben zu den genauen Umständen, z.B. zu einer Anzahl von und Kosten für Bewerbungen, zum Prozedere, einem Wunscharbeitsbereich, möglichen Arbeitgeber:innen oder Bedingungen der Arbeit und deren Bezahlung. Sie schildert die empfundene Ausweglosigkeit, macht diese aber nicht an greifbaren Faktoren fest. Das Ausmaß der empfundenen Ausweglosigkeit geht so weit, dass die fehlende Perspektive in Lettland als »kein Zukunft« gerahmt wird.

Im gleichen Maße kann der Verweis hier als Adressierung eines unterstellten Universalismus gelten: Wo es keine Arbeit gibt, gibt es keine Zukunft und auch kein Leben. Wie kommt sie darauf? Hatte Tatjana* noch zuvor Möglichkeiten innerhalb ihrer sprachlichen Begrenzung gewählt und sich dabei auch von Freund:innen begleiten lassen, ist dieser Abschnitt nun mit den Bildungsphasen zu Ende. In dieser Zeit erlebt sie weiterhin das, was sich als Verweigerung oder Verwehrung von Zugehörigkeit beschreiben lässt: Mit Vehemenz illustriert sie die Ausgrenzung des Russischen anhand des Beispiels der Absage eines großen Musikfestivals,⁵⁸ eines Anziehungspunkts für Ansässige und Tourist:innen. Sie kritisiert die Absage des Festivals und sieht darin verpasste ökonomische Chancen für den lettischen Staat und, ähnlich wie bereits die Sprachreform in der Schule, als vermeintliches Hegemonieprojekt lettischer Behörden, das sie für sich ablehnt.

Ausgehend von der empfundenen Situation der Zukunftslosigkeit, die ›Junge‹ und ›Alte‹ gleichermaßen betrifft, wendet sie nun Fertigkeiten an, sammelt Fähigkeiten und leitet über zum nächsten Schritt. Mit dem Anführen des ›Alleinseins mit dem Kugelschreiber‹ scheinen sich Vor- und Nachteile der Emigration ebenso zu materialisieren wie die Optionen im Hinblick auf den Abschluss, den sie mitbringt und vergegenwärtigt (›ich habe ein Studium absolviert‹). Tatjana* eignet sich durch das Verfassen der Liste quasi die Migration und darüber hinaus eine Zukunft an, indem sie die Möglichkeit der Rückkehr als Vergewisserung und Sicherheitsnetz einführt. Die Migration ist eng verbunden mit dem Scheitern oder Gelingen des Erlernens der deutschen Sprache. Anders als in der vorausgegangenen ›Analyse‹ möchte sie jedoch beim Erlernen der Sprache nicht allein sein, sondern plant einen weiteren Bildungsschritt mit ein, der ihr weitere Instrumente an die Hand gibt. Ihr Präsentationsinteresse gilt hier einer Demonstration des genauen Abwägens und von Techniken, die es erlauben, autonome Entscheidungen treffen zu können.

Lernprozesse nach der Ankunft in Deutschland

Tatjana* reist nach Deutschland in eine Stadt, in der auch ihre Mutter und eine entferntere Verwandte wohnen. Sie möchte einen Sprachkurs beginnen, der schnelle Einstieg bleibt ihr jedoch verwehrt. Daher erwägt sie, Deutschland noch einmal kurzfristig wegen eines gut bezahlten Servicejobs zu verlassen. Ihre Mutter und weitere Menschen möchten sie davon abhalten und ermutigen sie, selbst mit Büchern und dem Fernsehprogramm Deutsch zu lernen. Sie entscheidet sich jedoch für den mehrmonatigen Job, bei dem sie, wie sie sagt, auch ihr Englisch verbessern

58 Gemeint ist hier der Новая волна/Jaunais Vilnis/New Wave-Wettbewerb, der bis 2014 in Jūrmala stattfand und seit 2015 im russischen Sotschi ausgetragen wird. Das Festival kann, je nach Deutung, entweder als kultureller Austausch zwischen Lettland und Russland gesehen werden oder als hegemoniales Projekt, das die Position Russlands im Land stärken soll.

konnte. Sie *ökonomisiert* damit eine Entscheidung, die sie später in Teilen bereut. Zurück in Deutschland fängt sie mit dem Integrationskurs⁵⁹ an:

habe ich angefangen Deutsch B1 ((einatmen)) (2) und der Zeit natürlich ähm, ja war ich glaube zwei Monate, ich war ja wie von andere Planet ne (1) war ganz ganz anderes für mi- jetzt ist es ja jetzt ist es normal wie zu Hause ne äh wie zweite Heimat und so, aber in dem Moment äh diese z/hm ich erinnere diese Tag es ist ein einmal so zu Hause? sagt zur Mutter ((seufzen)) jetzt jetzt das war dieser (2) wie sagt das (1) hm (2) habe auch auf meiner Sprache vergessen (1) wann du kommst irgendwo und erste Zeit ist (3) hm (2) es ist kann sein bei der Arbeit auch (1) wann du ein neu Arbeit/(2)//l: mh//wie erle=äh erlernst alles Neues weißt du//l: mh//und dass=dass mal so erst mal alles brennt in deinem Kopf weil du verstehst nicht die/wo du gewohnt hast ne war ganz anderes, aber jetzt ist es wie, Gegenteil ne wie schwarz-weiß und in dein Kopf ist alles so mixen ne (INT5 Z1306–1320)

Ihr Ankommen in Deutschland beschreibt Tatjana* mit der Erfahrung »wie von *andere Planet*« gewesen zu sein. Diese Fremdheitserfahrung wird von ihr durchaus in Analogie zu anderen, universell anschlussfähigen Veränderungen betrachtet: Der räumliche Wechsel, die Aufnahme einer Arbeitsstelle oder das Erlernen von etwas Neuem werden von Tatjana* als ein Prozess beschrieben, an dessen Ende eine tiefgreifende Veränderung steht. In räumlicher und emotionaler Hinsicht meint dies eine Abkehr von Lettland und die Entdeckung eines ›Zuhauses‹, einer ›zweiten Heimat‹. Das Fremdsein verkehrt sich mit der Zeit – »jetzt ist es wie, Gegenteil«. Gemeint ist aber nicht nur die Sprache, sondern ein größerer Zusammenhang von Alltags-erleben. Sie illustriert das ›Brennen im Kopf‹ angesichts anderer ›Regeln‹, die den Alltag in Deutschland und in Lettland bestimmen würden. So seien in Lettland die Autofahrer:innen rücksichtslos, Verkäufer:innen in Geschäften wenig serviceorientiert und die Ärztin erwarte ›Geschenke‹⁶⁰ von ihr als Patientin. In Deutschland sei das Gegenteil der Fall, was sie als positiv empfindet. Als sie zwischenzeitlich nach Lettland zurückkehrt, wendet Tatjana* ihr neuerlerntes (Welt-)Verständnis in

59 Für EU-Bürger:innen in Deutschland gilt: »Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) kann Sie und Ihre Familienangehörigen zum Integrationskurs zulassen, wenn Sie und Ihre Familienangehörigen noch nicht ausreichend Deutsch sprechen und es freie Kursplätze gibt. Sie haben allerdings keinen Anspruch auf die Zulassung zu einem Integrationskurs.« Die Integrationsbeauftragte (o.A.) »Deutsch lernen«, URL: <https://www.eu-gleichbehandlung.gststelle.de/eugs-de/eu-buerger/infothek/neu-in-deutschland/deutsch-lernen> [20.04.2020].

60 Im letzten Fall dieser Arbeit (Frau Miler*) wird die Korruption als Modus der Interaktion noch einmal kurz aufgegriffen. Die Rolle von ›Geschenken‹ in staatlichen Einrichtungen post-so-wjetischer Gesellschaften untersuchte bspw. für die Ukraine der Anthropologe Abel Polese (2008) in Anlehnung an Marcel Mauss. Er stellt fest, dass zum einen zwischen ›Geschenken‹ (*gift*) und ›Bestechung‹ (*bribe*) unterschieden werden kann, und zum anderen, dass in seiner Mischform (*brift*) eine auf individueller Ebene überlebensnotwendige staatliche Parallelstruktur zum Ausdruck kommt.

Lettland an und ist in dortigen Geschäften demonstrativ freundlich, und zwar auf Russisch, eine Sprache, die dort im Alltag keinen Platz mehr hat. All dies kann als eine *Grenzziehung* mit Verweis auf den vagen Begriff der ›Kultur‹ gedeutet werden, durch die ›Deutschland‹ auf- und ›Lettland‹ abgewertet wird.⁶¹ Allerdings verweist Tatjana* noch auf einen anderen Punkt, der die schlechteren Lebensbedingungen in Lettland in besonderer Weise unterstreicht: die geringe soziale Absicherung und der Mangel an Optionen, als junge Erwachsene ihre Zukunft gestalten zu können und für ihr Auskommen zu sorgen. Die Abkehr begründet sie jedoch vor allem durch die Erfahrung der Abwertung der russischen Sprache, in der sie ihren Bildungsweg beschritten hat, sowie die Beobachtung der rechtlichen Schlechterstellung⁶² der russischen Minderheit, der sie sich ideell zugehörig fühlt.

Interaktion mit der Agentur für Arbeit: Verteidigung von sprachlichen und bildungsbezogenen Grenzen

Während Tatjana* den Prozess der Migration nach Deutschland mit einem für sie positiven Ausgang schildert, antwortet sie auf die Frage nach schlechten Erfahrungen in Deutschland anfangs sehr vage. Sie greift zunächst die berufliche Stellung ihrer Mutter auf, die hauptberuflich, unbefristet und auch, wie sie sagt, gern als Reinigungskraft arbeitet. Tatjana* selbst übte diesen Job einige Stunden in der Woche nach Ankunft in Deutschland aus, jedoch ohne ein ›gutes Gefühl (Z1500) dabei zu haben. Sie hat keinen Zugang zu qualifikationsadäquaten Angeboten und nutzt die Arbeitszeit auch, um mit Audiodateien weiter Deutsch zu lernen.

Eng verbunden mit der Sprache ist auch ein weiteres Beispiel, bei dem sie ein Erlebnis mit der Agentur für Arbeit schildert. In der Beratung dort geht es um die Frage nach einer möglichen Qualifizierung. Zur Unterstützung hat sie einen Freund mitgebracht. In der geschilderten Situation verschränken sich die Selbsteinschätzung der Sprachfähigkeit und das objektivierte Sprachniveau (B1) mit der eigen- und fremdeingeschätzten Möglichkeit, einen aufbauenden Bildungsabschnitt zu absolvieren. Tatjana* führt zunächst ihre Bereitschaft an, »gerne noch etwas dazu« zu machen, »was sie weiterbringt«:

-
- 61 Soziale Erwünschtheit gegenüber einer als ›deutsch‹ identifizierten Interviewerin kann hier nicht ausgeschlossen werden. Allerdings zeichnet sich bei Tatjana* vor allem eine Abkehr von Lettland als kulturellem Kontext ab, den sie legitimieren muss.
- 62 Sog. Nicht-Bürger:innen stellen die größte Minderheit in Lettland dar. Hier trifft ein rechtlicher Status, der sich bspw. durch den Ausschluss von Wahlen und bestimmten staatlichen Berufsgruppen zeigt, auf eine Alltagspraxis, die zusätzliche Barrieren schafft: Wer als Angehörige:r einer anderen Bevölkerungsgruppe nach der Unabhängigkeit Lettlands keine Staatsbürgerschaft erworben hatte, erhielt eingeschränkte Ausweispapiere mit der Möglichkeit, sich dauerhaft in Lettland aufhalten zu können. Die Hürden, die lettische Staatsbürgerschaft später zu erlangen, wurden durch Auflagen und Sprachtests erschwert.

B: *ich glaube ich habe, habe viel genug gemacht und ich mache gerne noch etwas dazu, ja das etwas bringt ne//I: mh//äh Weiterbildung Studium oder duales Studium [...] mir fehlt Deutsch, einfach mir fehlt Deutsch ne manche fragen was willst du ne? ja ich kann sagen was will ich ne, aber mir fehlt etwas, und deswegen sehe ich realistisch mir (1) ne?//I: mh//verstehst du? zum Beispiel wie war auch ((schmunzelt)) war auch komische Situation, ähm bei der Agentur für Arbeit ne, //I: mh//war auch eine Beraterin äh welche habe ich gefragt ähm (2) für diese Vorqualifizierung//I: ja//so Flyer habe ich selber gefunden und ich habe zum ihr gekommen und sagte so und so habe ich, das äh gefunden ne (1) und sie sagte sie guckt mein Lebenslauf, oh es war nur in dem Moment ich habe nur B1, so ich habe mit meinem Freund da gekommen, habe fast gar keine Wörter auf Deutsch nur we- sehr sehr wenig, wirklich sehr wenig, und sagte hm, Sie haben studiert? ich sagte ja, ähm wollten Sie nicht besser äh lieber studieren weitergehen?*

I: *ein Master oder was?*

B: *((flüsternd)) »ja« (2)*

I: *und was hast du geantwortet?*

B: *ich sagte wissen Sie was? (1) es war schwer auf meine **Muttersprache** zu lernen mit B1 schaffe ich das nicht, [...] niemand (1) nimmt mich (INT5 Z1725–1757)*

Tatjana* greift zunächst retrospektiv und gegenwartsbezogen ihre eigene Bereitschaft auf und setzt sie in Beziehung zu möglichen, sehr allgemeinen Wegen: »Weiterbildung« oder »duales Studium«. Dann kommt sie zu einer Einschätzung ihrer Sprachkenntnisse und beharrt darauf, indem sie eine Diskrepanz einführt zwischen »dem Gewollten« und »dem Mangel« (»mir fehlt etwas«), aus dem sie eine »realistische Einschätzung« ableitet. »Was sie will«, stößt hier an objektivierte Grenzen, die sie auch noch zusätzlich selbst verteidigen muss. Was das konkret heißt, wird in ihrer Schilderung deutlich: Sie bringt zu dem Termin einen Flyer mit, auf dem das für sie ansprechende Bildungsangebot, die »Vorqualifizierung«, vorgestellt wird. Das Thema dieser Passage ist jedoch nicht ihre eigene Durchsetzungsfähigkeit, sondern die *Fehlpassung*. Die Beraterin sichtet ihre Unterlagen und kommt Tatjana* zufolge zu der auffordernden Frage, ob sie nicht noch weiter studieren wolle. Tatjana* führt darauf ein tragendes Argument gegen das Studium an – ihre mangelnden Sprachkenntnisse, die sich sowohl an einem Zertifikat als auch an zu- bzw. abgesprochenen Fähigkeiten bemessen. Sie spricht, entgegen ihrer vorherigen Einschätzung, in unserer Interviewsituation sehr deutlich. Das heißt nicht, dass sie es genauso gegenüber der Beraterin ausgedrückt hat, aber sie rekurriert auf bestimmte Sachverhalte: »[Mit] B1 schaffe ich das nicht« wirkt wie die Vorwegnahme einer Beurteilung, die sie negativ einschätzt und die auf objektivierten Kriterien aufbaut: Für die Aufnahme eines Studiums benötigt man in der Regel das Sprachniveau C1. Bekräftigt und verstärkt wird dies durch eine weitere Perspektive, die sich, so die Vermutung, auf den Arbeitsmarkt richtet: »niemand nimmt mich«.

Der Aspekt der subjektiv eingeschätzten und objektivierten Sprachbarriere wird augenscheinlich nicht von der Beraterin berücksichtigt. Ausgehend vom Lebenslauf scheint Tatjana* ihr für ein aufbauendes Studium prädestiniert. Da das Argument des zu niedrigen Sprachniveaus nicht auszureichen scheint, verweist Tatjana* darauf, dass es ihr schwerfalle zu lernen. Dass dies nur bedingt auf alle Arten des Lernens zutrifft, bekräftigt sie selbst am Anfang dieser Passage. Mehr noch als eine Absage an das Studium muss die (vermeintliche) Sprachbarriere als eine Zusage für eine Ausbildung begriffen werden, die ihr an dieser Stelle nicht zugetragen wird: Die Beraterin übergeht zunächst ihren Wunsch, eine Vorqualifizierung für einen von Tatjana* selbst gewählten Ausbildungsberuf zu absolvieren. Sie erhält jedoch später eine Bewilligung,⁶³ tritt die Vorqualifizierungsmaßnahme an und durchläuft sie erfolgreich. Die eigentliche Ausbildung zur Kauffrau, die darauf aufbauend bei dem gleichen Bildungsträger hätte absolviert werden können, wird ihr vonseiten der AA allerdings nicht mehr bewilligt. Wie sich später zeigen wird, greift sie die Idee des Verkaufs selbstinitiativ wieder auf.

Angst vor Überqualifizierung

Tatjana* begründet ihren Verzicht auf ein erneutes Studium in mehrfacher Weise: Neben den mangelnden Deutschkenntnissen und ihrer wenig ausgeprägten Lernaffinität befürchtet sie eine mögliche Überqualifizierung. Sie illustriert dies mit dem Beispiel einer Frau:

B: [...] vielleicht wäre es schön ja dass (1) irgendwelche, Arbeitsplätze schon da sind//: mh//weißt du? dass einfach die Leute zum (weil?) Praktikum musstest, du kannst **lernen ohne Ende** du kannst lernen lernen lernen Deutsch und alles, du kannst (1) ja, aber was bringt das?//I: mh//ja du hast kein Praktikum ja ja du bekommst keinen Platz//I: mh//ja meine Bekannte es ist meine Lehrpartnerin [...] und sie sagte [über eine Verwandte] ((einatmen)) sie ist schon **40** und sie arbeitet nur (1) ein Jahr (1) weil sie hat immer **studiert**, sie hat **Doktorarbeit**//I: ach so//geschrieben//I: mh//sie hat **das** gemacht sie hat **das** gemacht [...] und jetzt sie macht irgendwelche Kurse mit ähm (2) Leute von Syrien ne//I: ja//sie macht Deutschkurs oder so aber es ist nicht sein=ihre Berufe ne genaue und sie bekommt 1200 Euro

I: mh (1) ja=ja das ist wenig Geld (1) nee

B: weißt du und

I: ja=ja für ein langes Studium mh

B: für ein langes Studium ne mit Doktorarbeit ne//I: mh//und es ist auch wann du sehr

63 Grundlage dafür ist ein sogenannter Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein/Maßnahme private Arbeitsvermittlung (AVGS MPAV) der Agentur für Arbeit. Dafür muss eine Interessierte (Kundin der AA) zunächst den Träger informieren. Dann wird das Angebot von einer Vermittlungsfachkraft im Hinblick auf den beruflichen Nutzen und die Voraussetzungen geprüft.

hoch qualifiziert bist ne es ist auch äh, nicht leicht zu finden, weil leicht zu finden weil///: ja=ja//dann die Leute sollten dir mehr bezahlen (INT5 Z2132–2175)

Angesprochen wird die Herstellung der Passung von Arbeitsplätzen und konkreter Tätigkeit über die Möglichkeit, Praktika zu absolvieren. Tatjana* befindet sich damit auch in einem unmittelbaren Konkurrenzverhältnis zu Studierenden (vgl. Kapitel 6.2), die im Gegensatz zu ihr durch den Studierendenstatus Zugang zu studentischen Jobs und (Pflicht-)Praktika haben. Ohne die Möglichkeit, eine Ausbildung zu absolvieren, bleibt ihr der Zugang zu Praktika verwehrt. ›Lernen‹ als Tätigkeit ohne Arbeitsplatzbezug stellt sich für sie als eine Sackgasse dar, die sie am Beispiel ihrer Lernpartnerin veranschaulicht: Trotz Promotion arbeite diese nun anderweitig und weit unterhalb ihres Ausbildungsniveaus als Sprachlehrerin und verdiene wenig Geld. In der Interviewinteraktion wird deutlich, dass beide Anwesenden diskursiv an die These der ›Überqualifizierung‹ anschließen, bei der davon ausgegangen wird, dass ein Mehr an Bildungszertifikaten negative Effekte auf Arbeitsmarktzugänge hat. Der verzögerte Arbeitsmarkteinstieg durch eine ausgedehnte Bildungspassage kann negative Konsequenzen haben, was sich auch in der Anführung des Alters zeigt. Im Folgenden wird argumentiert, dass diese *Angst vor Überqualifizierung* vor allem unter geschlechtlichen Aspekten zu verstehen ist und ebenso eine Nähe zu einer *Dequalifizierung* aufweist.

›Anerkennung‹ als Vereinbarkeitsproblematik

Anstelle der Gefahr einer objektiven Überqualifizierung ist Tatjana* akut mit einem anderen Problem konfrontiert. Sie arbeitet, wie eingangs beschrieben, in Deutschland in ihrem Ausbildungsberuf ›in der Küche‹ und auch dort nicht auf dem ihrer Qualifikation entsprechenden Niveau einer Köchin. Ihr in Lettland erworbener Berufsabschluss ist bereits als ›gleichwertig‹ (mit dem ›deutschen‹ Abschluss) eingestuft, ihr Arbeitgeber übergeht dies jedoch und stellt sie als Küchenhilfe ein:

es ist ja es ist anerkannt äh als ich war be-/äh wann ich war wann ich habe diese Vorqualifizierung?///: mh//gemacht ich war äh als äh wie arbeitslos (1) und ich habe auch dann meine Papier gegeben,///: mh//mein Ausbildungs und mein Studium für das Anerkennung lassen, und äh Studium hat 100 Euro gekostet, Ausbildung hat 420 gekostet, und das hat Agentur für Arbeit finanziert, und ja es ist (2) anerkannt, es ist gleichwertig (1) und mit einem Papier, das war vielleicht mein Fehler (3) weiß ich nicht (3) weil jetzt die=die die machen Akzent nur auf das (INT5 Z1624–1641)

Obwohl die Kosten von der AA übernommen wurden, gestaltet sich die berufliche ›Anerkennung‹ – gemeint ist die Gleichwertigkeitsfeststellung nach BQFG (vgl.

Kapitel 3.5), die von der IHK⁶⁴ durchgeführt wird – durch die Verschränkung des Ausbildungszeugnisses mit der Bewertung ihres Hochschulabschlusses als außerordentliches Problem. Beide Verfahren dienen trotz ihrer Unterschiede der Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt. Allerdings werden ihr – durch die Akzentuierung der Ausbildung als Köchin seitens der AA-Mitarbeiterin – vorwiegend Stellenangebote aus der Gastronomie unterbreitet. Auf die Frage, wie es dazu käme, dass sie trotz der »Anerkennung« den Job als Ungelernte ausführt, erzählt sie, dass ihr in dem kleinen, nicht tarifgebundenen Betrieb ein Wechsel auf eine höhere Position versprochen wurde. Die höhere Position wäre in der Buchhaltung, was ihrem Studium, zumindest symbolisch, näherliegt. Dieses Versprechen wird jedoch nicht eingelöst und nach einigen Wochen ist die Stelle bereits mit einer anderen Person besetzt.

Tatjana* knüpft in Bezug auf ihre Erstausbildung an vergeschlechtlichte Normen an, indem sie einleitend darauf hinweist, dass sie diese Richtung vormals nicht im Sinne einer Berufsausübung eingeschlagen hat, sondern der antizipierten Erfüllung von Familienaufgaben. Mit ihrer Tätigkeit im Bereich der Erstausbildung verkehren sich diese Normen in Bezug auf die Alltagspraxis zum Gegenteil. Sie betreffen nun die Arbeitsteilung und -zeiten und gehen einher mit einem enormen Autonomieverlust. Sie illustriert das anhand ihres aktuellen Arbeitsverhältnisses in der Küche:

*zum Beispiel der Koch [...] er hat drei Kinder//I: mh//okay er ist ein **Mann**, und seine Frau sie sitzt zu Hause mit Kinder ne drei Kinder, er sieht gar kein sein Kind, weil er kommt äh Kinder sind (1) manche eine sind im Kindergarten andere im Schule ne//I: mh//[...] er kommt zu Hause, um zwölf oder um eins Uhr **nachts**, wann die Kinder **schlafen** wann die Kinder stehen auf früh auf um sechs um sieben, er wollte auch ein bisschen schlafen, natürlich er macht (1) eine Auge auf ne, //I: ja//aber was ist das? was ist das für Papa ne? okay er ist ein Mann er verdient Geld ne äh die Frau sind mit Kinder wie diese (1) Modell ne Familienmodell, aber für **Frau** (1) arbeitet so es ist unrealistisch//I: mh//und deswegen ist es auch ähm der Plan warum wollte ich auch (1) viel schneller raus vom Gastronomie (INT5 Z1678–1706)*

Tatjana* beobachtet, dass die Arbeitszeiten in der Gastronomie dazu führen, dass ihr Kollege seine Kinder kaum sieht. An dieser Stelle bleibt fraglich, ob »der Koch« selbst dies ihr gegenüber problematisiert, oder ob Tatjana* zeitliche Vorgaben kontrastiert und abstrahiert – sie selbst hat keine Kinder, aber einen abstrakten Familienwunsch. Was durchscheint ist, dass die Erzählende hier negativ Bezug nimmt auf einen zukünftigen Selbstentwurf. Sie geht zu diesem Zeitpunkt keiner Sorgearbeit nach, identifiziert sich aber mit der »Frau« – ausgehend von einem Selbst-

64 Gemeint ist hier das Kompetenzzentrum FOSA (Foreign Skill Approval) der Industrie- und Handelskammer.

entwurf, in dem Familie und Beruf vereinbar sind. Dies könnte sie mit anderen berufsbedingten Tagesabläufen vereinbaren, aber nicht in einer Konstellation in der Gastronomie, so ihre Schlussfolgerung. Egal, welcher Elternteil dort arbeitet: dieser bekommt seine Kinder nicht zu Gesicht. Da Kinder Zuwendung brauchen, liegt für sie nahe, dass der:die andere nicht arbeiten kann.

Tatjana* kann nicht an die bereits absolvierte Vorqualifizierung für kaufmännische Berufe anschließen und findet den Einstieg in den Brückenkurs. Dieser ermöglicht es ihr zumindest, die Anwendung von »Regeln« des angestrebten beruflichen Bereichs in einer heterogenen Gruppe praktisch einzuüben. Diese Übungen, z.B. in Form eines nachgestellten Bewerbungsgesprächs, helfen ihr und sie bekommt Feedback. Dieses Feedback ist jedoch nicht immer deckungsgleich mit Anforderungen. So gibt es Verwirrung darüber, wie ein Lebenslauf »richtig« auszu-sehen hat. Der Brückenkurs kann also nur bedingt helfen. Tatjana* hat aber Erfahrungen im Service, arbeitet im Brückenkurs weiter an ihren Soft Skills und zeigt eine ausgeprägte Affinität, im Verkauf zu arbeiten. Dass ihr diese Fertigkeiten auch bei der Formulierung eines Plans B helfen, zeigt der nachfolgende Abschnitt.

Exit-Option: »So eine selbstständige Tätigkeit«

Tatjana* antwortet auf die Frage nach ihren Zukunftsvorstellungen relativ gerade heraus und durchaus selbstbewusst, kommt aber zunächst ins Stocken, als es darum geht, ihr Vorhaben, »eine selbstständige Tätigkeit«, zu konkretisieren.

I: aber wenn du für dich selber einen Wunsch frei hättest in Bezug auf deine berufliche Zukunft was wäre das?

B: so eine selbstständige Tätigkeit (2)

I: kannst du das noch ein bisschen ausführen? also

B: ja was genau ((ausatmen)) (4) ja jetzt wollte ich im Verkauf mich ein bisschen orientieren//I: mh//ä:hm ja vielleicht (1) oder Network Marketing//I: mh//weißt du?

I: mh schon mal gehört, aber ich kann das (1) leider nicht sagen

B: es ist wie Direktmarketing weißt du? nicht wie du zum Beispiel gehst im Rewe und kaufst eine Flasche Wasser, //I: mh//weil es ist schon- vor dem Flasche steht schon Lieferanten und das und jenes ne//I: mh//und wer das produziert aber Direktmarketing bist du (1) Firma du, und noch ein Mensch, und er kann selber//I: ah ja//direkt zum Firma ne ohne es ist äh es kostet weniger, es ist äh sicherer//I: mh//ja weil, solche Richtung ne und es kann man viel per Computer machen und da kann man auch äh (2) hm auch Karriere machen (INT5 Z2358–2389)

Von der Exit-Option verspricht sich Tatjana* ein hohes Maß an Autonomie. Diese Autonomie bezieht sich dabei sowohl auf die Art der fehlenden Einbindung in das staatlich regulierte Arbeitssystem als auch auf ökonomische und Selbstverwirklichungsaspekte. Dass es »weniger kostet« und weniger Instanzen am Vertrieb eines Produkts beteiligt sind, macht diese Art der Arbeit, die sich mit einem Job als Ver-

treterin vergleichen lässt, für sie zugleich »sicherer«. Sicherheit heißt hier Unabhängigkeit und maximale Flexibilität, denn sie könnte dieser Tätigkeit am Computer nachgehen und, wie sie weiter ausführt, auch die Problematik der (Un-)Vereinbarkeit vermeiden. Die Antizipation von Vereinbarkeitsaspekten spielt in der Thematisierung von Beruf und Geschlecht für Tatjana* eine wichtige Rolle.

Dieses ambivalente Autonomieversprechen lässt sich kontrastiv zu den oben genannten Ausführungen zu der *vergeschlechtlichten Falle der Prekarität* (Arbeit in der Gastronomie), ihrer Annahme des Nicht-Zählens von Bildung (ein erneutes Studium) sowie entsprechenden Anforderungen seitens der Beraterin betrachten: Tatjana* wählt einen anderen Weg und entwickelt einen Plan, den sie bereits durch die Teilnahme an einer staatlich unterstützten kaufmännischen Vorqualifizierung auf eigene Faust eingeschlagen hat. Dabei wählt sie keine zusätzliche Qualifizierung, sondern eine Tätigkeit, die aber in einem für sie ähnlichen Bereich anzusiedeln ist – den Direktvertrieb. Performativ greift sie dieser neuen Rolle vor, indem sie im weiteren Verlauf der Ausführungen ein Verkaufsgespräch am Beispiel einer Wasserflasche demonstriert. Und auch stimmlich verändert sie sich mit der Beschreibung ihres Plans, der Organisationsstruktur des Direktvertriebs (ohne den Umweg über Geschäftslokale oder große Marketingkampagnen) und des Erfolgsbeispiels einer Bekannten (Z2420). Man könne in dieser Firma mit der Zeit höhere Positionen bekleiden und darüber hinaus auch mehr Verantwortung übernehmen – »du bist selber Chef und dann machst du dein eigenes Team« (Z2443). Diese fast schon spielerische Rezeption eines möglichen Aufstiegs ohne problematische Implikationen durch Mehrfachbelastung, Abhängigkeit von staatlicher Arbeitsvermittlung, Berufsverbänden und finanzieller Unsicherheit mutet fast schon illusionär an. Allerdings kann an dieser Stelle argumentiert werden, dass sich darin auch kreative Strategien und die Hoffnung auf ein »anderes Arbeiten« widerspiegeln, die nicht auf dem deutschen Arbeitsmarkt realisiert werden können. Der Zukunftsentwurf erscheint ihr weniger risikobehaftet⁶⁵ als der unwahrscheinliche Ausweg in andere Arbeitsbereiche, die wesentlich strukturierter sind. Hier kann von einer nicht privilegierten Selbstständigkeit (*non-privileged self-employment*, vgl. Apitzsch/Kontos 2008) gesprochen werden, die aufgrund von Nicht-Zugängen zum qualifizierten Arbeitsmarkt als individuelle Strategie und gehäuftes Phänomen auftaucht. Menschen mit Migrationshintergrund sind zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Berufsbiografie davon ebenso betroffen wie Menschen »ohne« Migrationserfahrung. Die spezifische Vulnerabilität bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Erwerbsorientierung in einem stratifizierten Arbeitsmarkt verweist sowohl auf Ohnmacht als auch auf Handlungsfähigkeit. Der Plan von der Selbstständigkeit ist in der Zukunft zu situieren, jedoch spielt er deutlich in die Gegenwart des Interviews hinein.

65 Vergleichbar sind diese Risiken mit denen von Solo-Selbstständigen (vgl. Pongartz/Bührmann 2018).

»Vollzeit«: Arbeit und Bildung als simultane Instanzen

Mit dem Besuch des Brückenkurses realisiert sich für Tatjana* zusammen mit der Tätigkeit in der Gastronomie im Umfang von 120 Stunden im Monat das, was sie als »**Vollzeit**« (Z483) benennt. Die formale Teilnahme an einem institutionalisierten, aber nicht formalisierten Lernangebot bedeutet für sie zwar eine objektive Doppelbelastung (Arbeitszeiten müssen auf das Lehrangebot ausgerichtet und Wege mit eingeplant werden), aber eine subjektive Möglichkeit, fachlich an das Studium anzuknüpfen, ohne bezahlt arbeiten zu können. Sie findet mit der Teilnahme den richtigen Weg einer Qualifizierung für sich, da andere Qualifikationswege verhindert wurden oder diese von ihr nicht verfolgt werden konnten. Die Verbindung von »Küche und Management« (der Bürojob in dem Restaurant, in dem sie arbeitet) ist gescheitert ebenso wie die Möglichkeit, eine kaufmännische Ausbildung zu absolvieren.

Wie bereits in der Situation mit der Arbeitsvermittlerin deutlich wurde, formuliert Tatjana* sehr konkrete Vorstellungen davon, was sie leisten kann und möchte und was dazu notwendig wäre. Die Leistungsbereitschaft ist vor dem Hintergrund ihrer Bildungsbiografie und der Verwehrung von Zugehörigkeit zu sehen, die sie begleiten:

*auf die deutsche Markt ein bisschen äh kommen ne, und das ist schwer, das ist vielleicht die **schwierigste** dass du wolltest ähm (2) dass du wolltest wirklich ein gutes Job, ein ein (1) auch etwas Gutes tu=tun für=für diese hm Land ne//l: mh//weil ich wollte hier bleiben mir gefällt es hier, und ich will nicht nur von also auf kleine Basis arbeiten, natürlich ich kann mit das **anfangen**//l: ja//ja ich habe schon mit Reinigung angefangen, ich kann auch auf kostenlose Praktikum anfangen (INT5 Z1586–1596)*

Sie ist sich der objektiven Barrieren bewusst und ist bereit, über das Risiko nicht bezahlter Arbeit innerhalb eines Praktikums an einen »guten Job« zu gelangen. Was ein »schlechter Job« ist, wird durch die Beschreibung des Ist-Zustands klar: Die Gastronomie bietet keine Hilfe bei der Erfüllung eines guten Lebens. Der Brückenkurs ist symbolisch richtungsweisend und bietet eine Hilfe bei der Aufrechterhaltung eines beruflichen Selbstverständnisses und -bewusstseins. Das Lernen dort knüpft an die geforderte Kompetenz an, *sich selbst präsentieren zu können*. Die Bereitschaft, Zugehörigkeit zu einem Beruf über das Zertifikat ihres Hochschulabschlusses zu demonstrieren und einzufordern, ist eine »Trockenübung«. Der Zugang zum Arbeitsmarkt bleibt ihr faktisch, wie sie selbst weiß und anführt, aufgrund der Bestimmung, dass Praktika ab drei Monaten besoldet werden müssen, verwehrt.

6.3.2 Anong* – Doppelte Absicherung und Verunsicherung

Kurz nach ihrem Umzug in eine deutsche Großstadt wird Anong* klar, dass der Bachelor-Abschluss, den sie in Thailand erlangt hat, in Deutschland nicht als gleichwertig anerkannt wird, weder von der ZAB noch von deutschen Hochschulen oder Arbeitgeber:innen. Daraufhin entschließt sie sich zu einem Studium im Bereich Wirtschaftswissenschaften, besucht weiter Deutschkurse und schließlich den Brückenkurs. Sie baut sukzessive ihre Wissensbestände entlang von greifbaren Stationen aus. Anongs* Weg ist aber ebenso bestimmt von einer tiefgreifenden Verunsicherung, die ihr insbesondere in der frühen Phase der Immigration gespiegelt wird: Sie internalisiert die Defizitadressierung als genuine Bestandteil ihrer selbst und dessen, was sich schließlich – trotz eines ›deutschen‹ Hochschulzeugnisses – als ›Reduktion auf (geringe) Deutschkenntnisse‹ auch in ihrer Teilnahme am Brückenkurs zeigt.

Das Interview: Setting und Ablauf

Wie auch für andere Teilnehmerinnen des Kurses stand für Anong* nicht zur Debatte, das Interview an einem anderen Ort als den Räumlichkeiten des Bildungsträgers durchzuführen. Wir verabredeten uns für den Nachmittag, da sie vormittags einen Deutschkurs besuchte. Für das Interview hatte ich keinen Raum reservieren können, was jedoch für Anong* selbst kein Problem darstellte. Am Tag des Interviews trafen wir uns vor dem Gebäude und die Begrüßung empfand ich als herzlich und offen. Wir gingen in einen Seminarraum, den sie selbst auswählte.⁶⁶ Vor dem Interview fragte sie mehrmals, ob es auch um ›das Land (wo sie herkomme)‹ gehen würde. Ich bejahte diese Frage, wenngleich ich noch nicht wusste, worauf sie genau zielte. Hier liegt die Vermutung nahe, dass es sich um eine Vergewisserung handelt, nicht nur über gegenwärtige Problemlagen zu sprechen.

Die Biografie

Anong* wird Anfang der 1980er-Jahre in einem ländlichen Teil des Königreichs Thailands geboren. Ihre Eltern sind Arbeiter:innen. Sie ist die älteste Tochter und hat eine jüngere Schwester. Die Schulzeit, die sie im Interview ausführlich beschreibt, ist für sie geprägt von eher starren Hierarchien zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, einer dezidierten Geschlechtertrennung bei gleichzeitiger Koedukation, aber auch von Kooperation unter Lernenden. In der Oberstufe ent-

66 Die Selbstverständlichkeit, mit der sie das tat, erschien mir wie eine Einladung. Untermuert wurde der Eindruck durch konkrete Handlungen, z.B. das zielstrebige Vorgehen und die Demonstration der Kenntnis, welcher Raum ›nie benutzt‹ wird. Bei einem anderen Interview hatte eine Teilnehmerin Kaffee und Tee bereitgestellt, was sich wie ein positives Bestreben darstellte, sich den Raum zu eigen zu machen und gleichzeitig für eine offene Bildungseinstellung steht.

scheidet sie sich für einen naturwissenschaftlich-mathematischen Schwerpunkt und nach dem High-School-Abschluss für eine Ausbildung mit Schwerpunkt Rechnungswesen und Betriebswirtschaft – zum einen, weil ihr dieser Bereich liegt, wie sie anführt, zum anderen, weil sie die Ausbildung als eine sichere Option sieht und sie sich das Studium nicht sofort zutraut. Während der Ausbildung absolviert Anong* einige Praktika in großen Unternehmen, wobei zu den Tätigkeiten auch Kaffeekochen gehört, wie sie sagt. Insgesamt ist das Verhältnis dort, trotz der Hierarchien, ein anderes als in der Schule.

Anfang bis Mitte der 2000er-Jahre studiert sie vertiefend Rechnungswesen an der Universität. Ihre Eltern und andere Verwandte unterstützen sie dabei finanziell. Nach dem erfolgreichen Abschluss nimmt Anong* eine Arbeitsstelle in einem großen Unternehmen an. Mit der Zeit merkt sie, dass die Aufstiegsmöglichkeiten eher beschränkt sind – ebenso wie die Perspektiven zur persönlichen Entwicklung oder organisationale Veränderungen, die auf Abwechslungsreichtum hinauslaufen. Etwa zur gleichen Zeit lernt sie ihren späteren Ehemann kennen, der sich kurzzeitig beruflich in Thailand aufhält und deutscher Staatsbürger ist. Sie besucht einige Deutschkurse in Thailand und entschließt sich Ende der 2000er-Jahre, zu ihm nach Deutschland zu ziehen. Ungefähr ein Jahr nach ihrer Ankunft in einer deutschen Großstadt nimmt sie erneut ein grundständiges Studium an einer Universität auf, das sie allerdings bald abbricht. Sie entscheidet sich für ein anderes Studium, nämlich für Wirtschaftswissenschaften. Dieses schließt sie Mitte der 2010er-Jahre ab und bewirbt sich immer wieder erfolglos bei verschiedenen Unternehmen in der Region. Zum Zeitpunkt des Interviews besucht sie den Brückenkurs, einen weiteren Deutschkurs und ist ohne Leistungsbezug arbeitsuchend gemeldet.

Der Interviewanfang: Organisierte Altersnorm

Anong* wählt einen institutionenbezogenen Einstieg: Es ist im Wesentlichen die Schilderung einer verorteten und verzeitlichten Bildungslaufbahn, die sich an einer übergreifenden Altersnorm orientiert. Zunächst fordert sie jedoch Orientierung bezüglich des Interviews ein. Sie positioniert sich dabei als sich Vergewissernde:

B: okay ich ich glaube ist be- bisschen besser wenn frag

I: ja ja klar

B: weil deshalb interessiert es dich äh meine Erfahrung was ich dort gemacht habe?

I: genau, also du kannst ansetzen wo du möchtest in deiner, in deinem Leben

B: ah okay, ich äh bei uns früher zum Bei- ich bin jetzt nicht mehr so jung ich 35 Jahre alt und früher ist ist so, dass man äh bei uns bis zu 18 Jahre alt muss man zur Schule gehen und dann macht man Abitur//I: mh//und wenn man es 18 ist danach dann geht man direkt, an der Uni, oder man macht einfach eine äh Ausbildung [...] aber diese Ausbildung braucht nur zwei Jahre (1) und nach meiner Highschool da habe ich einfach zwei Jahre

Ausbildung gemacht (1) und dann mit Schwerpunkt Rechnungswesen und äh Betriebswirtschaft und dann nach meiner Ausbildung haben wir die Möglichkeit dass wir einfach äh Bachelor, noch zwei und halb Jahr zu machen, und dann das heißt das am Ende dass man äh Bachelor-Abschluss haben und dann mache ich noch mal zwei Jahre an der Uni [...] und zum Glück nach mein Studium habe ich direkt äh eine S- (1) Arbeitsstelle gefunden bei einem Konzern (INT8 Z14–36)

Ähnlich wie schon bei Jure* (Kapitel 6.2.1), der von sich sagt, »relativ spät« nach Deutschland gekommen zu sein, stellt auch Anong* einen Verweis auf ihr Alter voran. Die Altersnorm, so wurde in Kapitel 6.1.1 argumentiert, bedarf Instanzen, die Abweichungen sanktionieren oder reglementieren. Zum einen wäre herauszufinden, ob diese tatsächlich eine Wirkung entfalten, zum anderen ist die Frage, ob sie tatsächlich so relevant sind, wie es zunächst den Anschein macht. Wie im späteren Verlauf deutlich wird, bezieht sich Anong* auf eine Generationenfrage, die sich weniger ausschließlich auf ihre Migration oder einen »verzögerten Einstieg« bezieht, sondern auf ihren Status als Expertin für das thailändische Schulsystem. Ihre Schulzeit, so impliziert sie, liegt schon einige Jahre zurück. Sie versucht sich zu erinnern und greift auf ähnliche Mittel zurück wie Tatjana* oder Hasim*, wenn sie über das Schulsystem referiert. Gleichwohl geht es mehr noch um damit verbundene Optionen: eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren. Wie schon bei Tatjana* kann hier davon ausgegangen werden, dass es sich um Optionen handelt, die für sie oder andere Gleichaltrige aus ihrer Umgebung zum damaligen Zeitpunkt infrage kamen und Möglichkeiten eröffneten.

Setzt man das in dieser Passage angegebene Alter in Beziehung zu Räumen und Zeiten, so ergibt sich hieraus die Präsentation eines normalisierten, allgemeinen Schul- und Ausbildungsweges, der ohne die Nennung staatlicher Grenzen auskommt. Der einzige Hinweis, der spezifiziert, dass es sich um eine Differenzsetzung handelt, ist paradoxerweise die soziale und räumliche Angabe »bei uns« in Zusammenhang mit der zeitlichen Angabe »zwei Jahre Ausbildung«: Hier stehen sich die Regelzeit und eine Verkürzung als Ausnahme gegenüber. Es kristallisiert sich eine Problemlage heraus, die weniger die Dauer einer nicht anerkannten Ausbildung adressiert: Anong* problematisiert die Kürze ihrer Ausbildung in Thailand bereits zu Anfang, stellt zugleich aber die Möglichkeit heraus, studieren zu können. Was sie zum Zeitpunkt der Emigration jedoch nicht absehen kann ist, dass ihr Bachelor-Abschluss auf wenige Prüfungsleistungen reduziert wird.

Im Folgenden wird eine Frage sein, woran sich die Normalität des Weges bemisst und wie sie gegebenenfalls erschüttert wird. Oder anders: Was zeichnet die Differenz von Anongs* Bildungsweg aus, scheint dieser sich doch kaum von einem deutschen zu unterscheiden? Und welche Funktion erfüllt ihre Betonung des Unterschieds?

Frühe Erfahrung in der Schule: Kontrast der Bildungskontexte

Teile von Anongs* Bildungserzählung sind geprägt von der Schulzeit, und hier vor allem von Ausführungen zu alltäglicher Disziplin und dem Tragen von Schuluniformen. Inhaltlich stellt sie Kontinuitäten der Bildungsbiografie heraus, die die Wahl eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkts in der Oberstufe und die darauffolgende Ausbildung im Bereich Rechnungswesen miteinander in Beziehung setzen. Kontrastiv benennt sie von ihr identifizierte Eigenheiten des Lern- und Lehrkontextes in Thailand mit dem Verweis ›ich weiß nicht, wie es hier ist, aber in Thailand ist es so ...‹. Ihre eigene vage Positionierung ergibt sich dabei aus dem Vergleich und der daraus resultierenden Differenz. Neben dieser räumlichen kommt noch eine zeitliche Vergleichsdimension hinzu: Gemeint ist der Vergleich zu ihrer Nichte, die im Grundschulalter einerseits ähnliche Erfahrungen in der Schule wie sie macht. Andererseits sei es der Nichte aber möglich, der Lehrerin Fragen zu stellen und die Eltern einzubeziehen. Bei Anong* gibt es diese Interaktionen nicht – Lehrer:innen erscheinen autoritär, während sich Schüler:innen fügen und Eltern keine weitere Rolle im Schulalltag spielen. Auf die Frage nach einer besonderen Situation im Klassenzimmer antwortet sie mit einer exemplarischen Schilderung:

*bei eine **Matheaufgabe** und der Lehrer hat einfach falsch äh gerechnet und er hat es aufgeschrieben hat ziemlich lange erzählt und das Ergebnis war falsch, und jeder hatte das falsch, [...] was er geschrieben ha=hat das war hoch drei, das ha- das Ergebnis war falsch [...], und dann **niemand** sagt das, und dann wartet jeder noch so in der Pause, wenn (1) die Stunde zu Ende ist und dann geht zu Lehrer und dann sagt/ja \ (1) und dann der Lehrer [...] wenn die wieder äh Stunde haben und dann sagt er/oh letztes Mal war **falsch** ist so so \ [...] er sagt auch nicht/warum hab=habt ihr (1) äh mir nicht gesagt? \nee, bei uns muss einfach vorsichtig sein (INT8 Z186–202)*

Anong* stellt hier vordergründig ein spezifisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden dar, das durch eine Hierarchie geprägt ist, innerhalb derer Korrekturen und Kritik bestimmten Regeln unterliegen. Diese kontrastiert sie im weiteren Verlauf insbesondere mit Situationen in Kursen in Deutschland. So sei sie ›schockiert‹ gewesen, als sie das erste Mal mitbekam, dass ein Schüler eine Lehrerin geradeheraus kritisiert. Gemeint ist ein Deutschkurs, auf den weiter unten noch einmal eingegangen wird. Korrekturen, die als Affront gedeutet werden können, spielen sich in Anongs* Wahrnehmung der Schulzeit nicht im Lichte der Öffentlichkeit ab. Sie sind dennoch aus Warte der Schüler:innen möglich: Anong* erzählt vordergründig eine Geschichte über einen ›Verhaltenskodex‹, der impliziert, dass Kritik zeitlich versetzt und jenseits des Unterrichtsrahmens stattzufinden hat. Sie

thematisiert allerdings auch, auf welche Weise Hierarchien überwunden werden können innerhalb der Sicherheit⁶⁷ geschützter (Lern-)Räume.

In ihren weiteren Ausführungen bezieht sie sich auf Unterschiede zwischen Deutschland und Thailand hinsichtlich der Frage, ab wann ein Mensch als »erwachsen« gilt: »[Bei] uns bis zu Uni Abschluss dann man ist noch ein Kind, ist nicht Erwachsene« (Z1064f.). Die Rolle der Lernenden und der Erwachsenen schließen sich, so die Konsequenz von Anongs* Ausführungen, aus. »Erwachsensein« wird hier zu einem klar definierbaren Zustand nach einer Statuspassage erklärt, der sich, anders als bei Tatjana*, nicht durch den Besuch der Hochschule quasi von allein – z.B. durch Selbstorganisation – einstellt. Eine Wiederholung der Statuspassage ist nicht vorgesehen: Die neue Phase, der Eintritt in das Berufsleben, wird durch das Ablegen der Schuluniform eingeleitet, die während des gesamten Bildungswegs, also auch während der Hochschulzeit, getragen wird. Diese Uniform bewirkt Anong* zufolge, dass »alle gleich sind« (vgl. Z119).

Die Norm der Sicherheit: Gewährleistung von Bildung

Die Sicherheit und die (Rück-)Versicherung, die sich durch Anongs* Erzählung ziehen, finden sich auch in anderer Form. Sie beziehen sich zum einen auf die Planung der eigenen Bildungsschritte, zum anderen auch auf die Sicherheit der Finanzierung des Studiums. Anongs* Eltern ermöglichen Bildung und unterstützen sie auch im weiteren Verlauf. Grundlage für diesen weiteren Verlauf – Ausbildung, Hochschule – bildet aber ihre »eigene Kalkulation«: Mit Naturwissenschaften seien die Chancen auf dem Arbeitsmarkt insgesamt besser und vor allem diverser (INT8 Z89–93).

Mit der Wahl des Schwerpunkts Naturwissenschaften erweitert sich einerseits der Möglichkeitsraum (»bessere Chancen«). Andererseits verschließt sich dieser für Anong* ebenso, weil sie zunächst eine Ausbildung einschlägt. Die Wahl ist aber ihren eigenen Präferenzen geschuldet: An anderer Stelle erklärt sie, dass ihr der Bereich Naturwissenschaften auch mehr läge als Sprachen. Auf die Frage, wie die Ausbildung war, antwortet sie mit einer Begründung ihrer individuellen Wahl anhand struktureller Kriterien, die sich vor allem auf die zeitliche Dimension (zwei Jahre Ausbildung vs. vier Jahre Studium) beziehen.

67 Diese Sicherheit basiert hier auf der Geschlechtertrennung und damit einhergehenden heteronormativen Annahmen. Letzteres unterstreicht sie bspw. dadurch, dass Jungen und Mädchen zwar gemeinsam privat lernen können, Jungen aber zu einer bestimmten Uhrzeit den Raum zu verlassen haben, während die Mädchen auf engem Raum die Nacht miteinander verbringen können. Bei Anong* wird nur implizit deutlich, was die Sicherheit durch Geschlechtertrennung auszeichnet, während Fina* (Kapitel 6.1) ganz klar die Geschlechtertrennung in der Bildung, die sie während der Schulzeit erfährt, auf das Negativszenario der »verfrühten Schwangerschaft« bezieht.

I: und wie war die Ausbildung dann?

*B: ja, ä:h (1) weil ich äh erst mal direkt nach mein Highschool äh diese Ausbildung gemacht hast äh äh Rechnungswesen da dachte ich wenn ich nächste vier Jahre mein Bachelor nicht schaffe [...] das bedeutet habe ich nur Highschool Abschluss und lieber probiere ich erst mal eine **Ausbildung** zu machen dauert nur zwei **Jahre** und man lernt ganze Basic äh mit Rechnungswesen alles was man braucht, weil ich wollt sowieso äh mit mein äh **Bachelor** mit Rechnungswesen und Controlling Schwerpunkt machen (1) und dann nach zwei Jahre zumindest hab ich eine Ausbildung Abschluss (2) das heißt wenn etwas passiert, wenn ich gehe einfach weiter nach äh zu Uni noch zwei Jahre und dann höre ich auf dann habe ich zumindest meine Ausbildung Abschluss, [...] und dann kann man immer noch überall in eine Büro arbeitest, okay man verdient weniger als jemand der Uni Abschluss hat aber zumindest man hat diese **Zertifikat** (1) was man braucht um eine Arbeitsplatz zu finden, [...] ein bisschen ähm praktische Erfahrung, weil wenn man einfach direkt an der Uni geht dann lernt man bisschen äh ist mehr **Theorie**, bei uns ist Pflicht nur sechs Monate muss man [...] **Praktikum** machen//I: ja//aber äh wenn man eine **Ausbildung** macht das heißt man macht immer jedes Semester, das heißt ein Tag müssen wir immer, in eine Betrieb (1) Praxis arbeiten//I: mh//und man lernt bisschen mehr, man hat bisschen mehr Erfahrung oder so, ist besser dass man einfach direkt an der U=Uni gehen, ja deswegen hab ich einfach gesagt ja im Sicherheit erst mal probiert diese Zertifikat//I: mh//wenn etwas Schlimmes passiert dann zumindest habe ich äh nicht nur mein Highschool Abschluss habe sondern habe ich auch noch äh diese Ausbildung dass ich später auch noch etwas anfangen kann (INT8 Z411–445)*

Die Ausbildung erscheint als ein sicherer Weg, denn auch »wenn etwas passiert«, hat sie immer noch ihren Beruf. Was passieren kann, bleibt vage. Denkbar sind hier alle möglichen Szenarien, die zu einem frühzeitigen Abbruch eines längeren Studiums führen können: z.B. Reformen des Bildungswesens, die Zertifikaten und Bildungsabschnitten neue Plätze zuweisen; oder eben fehlende finanzielle Rücklagen, die einen Hochschulbesuch in vielerlei Hinsicht erschweren. Mit einer Ausbildung könne sie »immer noch und überall in einem Büro arbeiten«, was auch die Möglichkeit eröffnet, selbst für ihren Lebensunterhalt aufzukommen – unabhängig davon, ob sie später noch einen Bachelor erlangt. Wichtig erscheinen erstens der Praxisbezug und zweitens der Erwerb von Zertifikaten in einer selbstgewählten, aber dennoch aufeinander aufbauenden Schrittfolge. Anong* schafft sich parallel zu der finanziellen Absicherung durch die Eltern ein eigenes Sicherheitsnetz, und das gerade auch, weil es an anderen Instanzen fehlt.

*B: [...] wenn du kein Geld hast kannst du nicht direkt zu Arbeitsamt, wir haben nicht, wir haben auch Arbeitsamt aber (1) diese Unterstützung pro Monat haben wir nicht, sondern ist es nur einfach Verwandte oder Eltern, oder man muss einfach für sich selber kämpfen, aber die meisten sind lei- in mit **Verwandte**//I: mh//ja in eine Gruppe und du versuchst immer am besten aus diese Gruppe zu helfen oder so, ja*

I: mh, wie war das bei dir?

B: bei mir zum Glück meine Eltern war ziemlich fleißig ja ((lacht)) da=dass sie bisschen für, sie versucht immer s- viel Arbeit und dann damit einfach [...] wie ich vorher gesagt habe, damit die Kinder nicht so viel arbeiten müssen (INT8 Z483–495)

Für Anong* entfaltet sich die Sicherheitsabwägung aber vor allem in einem spezifischen Spannungsverhältnis zwischen einer sukzessiven Annäherung an fachliche Inhalte über Einschätzungen subjektiver Fähigkeiten einerseits und dem Anliegen, dem Vertrauensvorschuss ihrer Familie in angemessener Weise nachzukommen, andererseits. Angesichts fehlender staatlicher oder anderer Sicherungssysteme konstituiert sich Bildung nicht als individuelles Prinzip, sondern als etwas, das in Anongs* Fall durch die Elterngeneration gewährleistet wird. Es zeigt sich ein *Planungsimperativ* (vgl. z.B. Schimank 2015), der befolgt wird – »ihre Kinder sollte einfach Hochschulabschluss haben« (Z214f.) – und der auf der Annahme gründet, dass »die Kinder nicht so viel arbeiten [müssen]«, wenn sie eine höhere Bildung haben.⁶⁸

Ihre Ausbildung im Bereich Rechnungswesen schließt Anong* binnen zwei Jahren ab. Das Studium erscheint im weiteren Verlauf ihrer Erzählung als eigenständige Bildungsphase, die sich aber kaum von der Schulzeit unterscheidet. Anong* erzählt lange über technische Aspekte ihres Studiums in Thailand, das insgesamt »nicht zu kompliziert« (Z1040) war: u.a. dass Prüfungen so oft wie nötig abgelegt werden konnten. Die Hochschule wird darüber hinaus als Dreh- und Angelpunkt für das Knüpfen von Kontakten (»Vitamin B«, Z1027) beschrieben, die die wesentlichere Zäsur – den Eintritt in das »Erwachsenenleben« – vereinfachen.

Arbeitsroutinen als Stagnation

Im Anschluss an ihr Studium steigt Anong* in eine große Firma ein und arbeitet dort in der Buchhaltung. Sie wird einige Monate eingearbeitet und übernimmt dann immer mehr Aufgaben, die zwar mit der Zeit differenzierter werden, aber sich von ihren Abläufen her kaum verändern. Anong* rahmt die erlangte Routine, wie oben bereits angeführt, als »langweilig«.

I: kannst du dazu noch ein bisschen was erzählen?

B: [...]nach z- zwei Jahre ist immer die gleiche [...] Buchhaltung [...] immer die gleiche Rechnung kommt von X Filialen ist jeden Tag immer die gleiche Montag bis Freitag//I:

68 »Die Kinder sollen es mal besser haben«, ist auch in Deutschland ein gängiges Motiv, das insbesondere mit dem Bildungsaufstieg der Nachkriegsgeneration in Verbindung gebracht wird und das sich ebenso in Befunden der Migrationsforschung wiederfindet. Dass dieses Moment konstitutiv für die Mehrheit im Sample ist, wird am Ende noch einmal aufgegriffen. Anong* ist jedoch die Einzige, die es so klar im Hinblick auf ihre eigene generationale Stellung benennt. Hier realisiert sich ein Optimismus der Eltern, der auf neue Durchlässigkeiten im Bildungs- und Berufssystem verweist und der von Anong* nicht nur wiedergegeben, sondern auch eingelöst wird.

hm//und (1) man sieht macht einfach man geht zu Arbeit dann schaltet man einfach erst mal Computer an und dann sieht man okay jetzt muss einfach drucken siehst ganze Rechnung einfach wie Routine Aufgabe, man weiß genau wie w- wie ich das mache ist immer die gleiche ist immer und dann irgendwann diese Veränderung (1) ist einfach nicht da, es gibt nicht etwas Neues, es gibt immer (1) die gleiche Tätigkeit (INT8 Z1315–1328)

Anong* unterhält in dieser Zeit Kontakt zu einer anderen Kollegin, die sie aber nie trifft, da sie an einem anderen Standort arbeitet. Andere Personen dieser Arbeitsstelle tauchen in der Erzählung kaum auf. Wieder dominieren Ausführungen darüber, wie man sich der Form nach anderen zuzuwenden habe. Diese Form erscheint als eine Verlängerung der Organisation der Schule, wenngleich sie in Anongs* Wahrnehmung weniger durch das Autoritätsgefälle geprägt ist. Der Aspekt der Kooperation überwiegt hier. Es scheint trotzdem, als sei die Erzählende gänzlich allein mit sich und ihren Arbeitsmitteln, die eine Struktur vorgeben. Die repetitive Arbeit empfindet sie insbesondere nach Schule, Ausbildung und Studium als eher ermüdend und auch angesichts ihres jungen Alters – sie ist zu dem Zeitpunkt Mitte/Ende zwanzig – als wenig zukunftsweisend. Die ›Veränderung, die nicht da ist‹, wirkt wie ein Wunsch, der sich nur dann realisieren lässt, wenn sie den Arbeitsbereich verlässt. In der gleichen Zeit kommt sie mit ihrem in Deutschland lebenden Partner, der aus beruflichen Gründen in Thailand war, zusammen.

Migrationsmotiv, Gatekeeping und die Grenze der Globalisierung

Das Migrationsmotiv wird von Anong* direkt zu Anfang der Einstiegserzählung aufgegriffen. Eingeleitet wird die Passage, die sich in vier zeitliche Abschnitte einteilen lässt, durch die Aufforderung einer Freundin:

*die sagt **komm** lassen wir einfach etwas **Neues** machen, und dann haben wir einfach jede Woche Sprache gelernt und ja (1) und irgendwann (1) habe ich meinen Mann kennengelernt und dann ja (ich sage ja?) gehe ich erst mal nach **Deutschland**, vielleicht kann ich hier mit mein Studium und so weiter (1) arbeiten oder (1) steht eine Möglichkeit dass ich noch mal hier in Deutschland studiere, das war so früher, aber mein Mann sagte es gibt keine Möglichkeit dass du hier in Deutschland arbeiten du musst erst mal deine Studium hier noch mal machen oder als Ausbildung, weil in Deutschland wir haben ziemlich andere Konzept als bei uns in Asien, zuerst dachte ich nee weil das ist Buchhaltung sind überall gleich, wir haben äh nach ähm USA Standard (INT8 Z45–56)*

Der erste Abschnitt verweist auf einen Wunsch nach Veränderung, die weder durch ihre berufliche Tätigkeit noch Stellung in Aussicht ist. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass sie zunächst ihren späteren Ehemann kennenlernt, hier der zweite Abschnitt, und Anong* daraufhin eine Freundin zum gemeinsamen Besuch des Deutschkurses ermuntert. In der thematischen Trennung des Veränderungsanspruchs und des Kennenlernens ihres Partners wird gleichsam ihr *Präsentations-*

interesse deutlich: Sie möchte Migration nicht ›aus Liebe‹⁶⁹ begründen, sondern als autonome Entscheidung, die aus ihr allein heraus erwächst. Der dritte Abschnitt wird eingeleitet durch die aktiv formulierte Bestrebung, »erst mal« nach Deutschland zu gehen und »vielleicht« dort zu arbeiten oder »noch mal hier in Deutschland zu studieren«. Letzteres bildet eine nachträgliche Vervielfältigung von Arbeits- und Bildungsoptionen bei gleichzeitiger Sicherheitsabwägung.

Der vierte Abschnitt lässt sich durch die zeitlich gefasste Zäsur bestimmen: »das war früher so«. Anders als ›damals‹ ist nun nicht mehr der eigene Wunsch nach Veränderung bestimmend, sondern die Eingrenzung des bildungs- und berufsbezogenen Möglichkeitsraums sowie seiner Bedingungen: Um in Deutschland zu arbeiten, müsse sie erst einmal ein Studium oder eine Ausbildung in Deutschland absolvieren. Ihr Partner übernimmt die Rolle des ersten *Gatekeepers*, dessen Annahme, dass Anongs* Studium nicht zu den Inhalten ›hier‹ passt, in einem Beratungsgespräch an der Hochschule bestätigt wird.⁷⁰ Anong* geht in der Phase zwischen den beiden Gesprächen noch von der Kompatibilität der beiden nationalen Rechnungslegungsstandards aus und sucht Rat von institutioneller Seite, die aber die Passung von Kompetenz und Zertifikat ebenfalls verneint. Der Wunsch nach Veränderung und darüber hinaus auch Flexibilität wird hier erneut eingeeengt auf eine Notwendigkeit – nämlich ein neues Zertifikat zu erlangen. Dass sie sich dabei nicht für eine Ausbildung entscheidet, hängt zum einen damit zusammen, dass sie bereits mit dem Hochschulkontext vertraut ist und eine reine Berufsausbildung wieder zu einer Verengung führen würde, zum anderen lässt sich vermuten, dass ihr der Zugang dazu in gewisser Weise verwehrt bleibt.

69 Dass sie dies tut, kann auf eine diskursiv hergeleitete Stellung zurückgeführt werden, die im globalen Ungleichheitsgefüge ›Heiratsmigrantinnen‹ einen besonderen Platz zuweist: »When marriage involves a bride from an economically poorer global location to marry a groom from a wealthier one, an economic approach assumes that the expected economic benefit and the opportunity for migration play a major part in the bride's decision.« (Suk-somboon 2011:222) Die These der *paradoxical hypergamy* (vgl. Pananakhonsab 2016:33f.) zeigt demgegenüber auf, dass es für höher qualifizierte Frauen aus Ländern mit geringerem Lebensstandard durch die E-/Immigration zu Effekten der Abwärtsmobilität kommt. Dies nehmen sie, der Forschung zufolge, indirekt angesichts der problematisierten Stellung gutausgebildeter Frauen auf dem Heiratsmarkt in Kauf (vgl. ebd.). Tatsächlich lässt sich aufgrund des Interviewzuschnitts nicht letztendlich klären, wie und ob Anong* in Thailand eine Beziehungsorientierung verfolgt hat, die schließlich nur mit einem Ausländer realisiert werden konnte. In der Darstellung geht es vielmehr um die bildungsbezogene Abwertungserfahrung selbst, die aus der eingebüßten beruflichen Stellung resultiert.

70 »Abschlüsse, für die die ZAB keine Zeugnisbewertung ausstellen kann: Alle Abschlüsse mit einer regulären Studiendauer von weniger als drei Jahren«. KMK (o.A.) »Thailand«, URL: <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/zeugnisbewertung/einzureichende-dokumente/thailand.html> [20.04.2020].

Erneute Studienaufnahme

Da für sie deutlich wurde, dass sie in Deutschland nicht einfach in ihrem Beruf arbeiten kann und weder die Ausbildung noch das Studium »anerkannt« würde, entschließt sie sich zunächst für ein gänzlich anderes Studium. Die Wahl fällt auf den Bereich Ingenieurwissenschaften. Damit realisiert sie den Wunsch, etwas gänzlich Neues zu machen. Die Ausführungen dazu sind sehr knapp und werden von Anong* eher als eine Art undurchdachtes Intermezzo dargestellt. Ähnlich wie Hasim* (vgl. Kapitel 6.2.2) bricht sie es alsbald ab. Während Hasim* jedoch strukturelle Schwierigkeiten für den Abbruch des Studiums verantwortlich machte, benennt Anong* hingegen ihren eigenen (mangelnden) Wissensbestand als Hürde: *»das war ziemlich schwer für mich, weil i=ich fehlt diese Grundwissen, was man braucht, und dann habe ich einfach ähm auf BWL gewechselt«* (Z1522–1524).

Anong* vergegenwärtigt sich eigene Grenzen von Fähigkeiten, knüpft an das bestehende Wissensrepertoire an und wechselt zudem von der Universität zur Fachhochschule. Wie »einfach« sich das gestaltet hat, ist nicht bekannt – denkbar ist jedoch ein ähnlicher Zugang, wie er sich bei Hasim* findet. Und auch die Hochschulform wird nicht von ihr thematisiert. Dennoch reißt sie einige Eckpunkte an, die zu den zuvor formulierten Bedürfnissen nach Sicherheit und Kontakt passen: Kommiliton:innen seien weniger anonym und die Dozent:innen aufgeschlossener.

Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Anong* mit außerordentlicher Prüfungsangst zu kämpfen hat. Der Druck verstärkt sich dadurch, dass sie zweimal eine Prüfung nicht besteht und beim dritten Versuch der Ausschluss vom Studiengang droht: *»[Dann] dritte Versuch ja (1) und man konnte nicht konzentrieren, man hat Angst das einfach jetzt vorbei ist, wenn man diese Prüfung nicht schafft«* (Z1761f.). Sie besteht die Prüfung, aber die Angst bleibt weiter gegenwärtig. Sie begleitet sie auch beim Verfassen von Hausarbeiten, wobei sie passende Hilfestellungen durch eine Dozentin findet, auf die sie auch bei der Fertigstellung der Abschlussarbeit bauen kann.

Defizitadressierung und die Verweigerung von Verschiedenheit

Das positive Beispiel der unterstützenden Dozentin heißt jedoch nicht, dass Anong* nur gute Erfahrungen in Lernsituationen oder mit Lehrenden in Deutschland macht. Um die ambivalenten Wirkungen zu erfassen, lohnt daher ein Blick auf eine Erfahrung, die sich nicht genau datieren lässt, die aber wahrscheinlich bereits vor der Studienaufnahme liegt und bis in die Gegenwart hineinwirkt. Die Vermutung ist, dass sie mit dem ausbleibenden Zugang zum Arbeitsmarkt nach wie vor mit Defizitadressierungen konfrontiert ist und sie »Lernende« bleibt – eine Rolle, die sie in Teilen annimmt, in Teilen aber auch ablehnt. Der Leidensdruck, der ausgehend von dieser Situation entsteht, ist noch acht Jahre nach ihrer Ankunft in Deutschland so enorm groß, dass sie auf die Frage nach der ersten Zeit in

Deutschland mit ihrem Erleben des ersten Deutschkurses antwortet. Die folgende Passage bezieht sie auf die Adressierung auf sie als ›Asiatin‹ bzw. ›asiatische Lernende‹,⁷¹ mit der sie in Lernsituationen immer wieder konfrontiert ist. Demnach würde damit die Unterstellung einhergehen, dass sie ›zurückhaltend‹ ist und nicht ›spontan‹:

*jeder sagt/ja aber Sie müssen etwas sagen hier in Deutschland, Sie müssen nicht immer zurückhalten (1) da muss einfach sagen was gefällt was nicht und muss sofort ja oder nein sagen \bei uns wie ich vorher gesagt hast, wir können nicht sofort ja oder nein, na- ja kann man immer sagen aber **nein** (2) bei uns ist nein das ist unhöflich, müssen wir einfach nein, aber kommt diese Aber-Begründung, und schon (2) es manche Mal (1) ist bisschen problematisch wenn man mit andere Person redet und wenn ich=ich kann nicht sofort nein sagen ich sage/ja aber \ (INT8 Z1583–1591)*

In dieser Darstellung erhält die Erzählende nicht nur eine Lektion der deutschen Sprache, sondern auch des ›richtigen Verhaltens‹. Anongs* *Präsentationsinteresse* gilt hier weniger einer Annahme von ›Kritik‹ als einem Beharren auf *Akzeptanz*. Der zuvor thematisierte ›erlernte‹ Aspekt, dass Korrekturen zeitlich versetzt in einem geschützten Raum einzubringen sind, wird mit dem Verweis auf die Unmittelbarkeit (›sofort‹) erschüttert. Hier zeichnen sich Kontinuitäten in Anongs* Selbstwahrnehmung ab, die mit einer Veränderung von außen einhergehen. Auch wenn sie an anderer Stelle anführt, dass sie hoffe, dass sich ›die Situation in Thailand‹ bald verändere, so scheint doch der Wunsch nach Veränderung dann eher ein von außen an sie herangetragener zu sein. In der Kurssituation macht sie zudem die Erfahrung, dass Zurückhaltung nicht belohnt wird. Der daraus resultierende Druck hat für sie nicht den Effekt, dass sie tatsächlich ›richtiges Verhalten‹ lernt, sondern merkt, dass sie davon abweicht und dies, evoziert durch eine Adressierung der ›Andersartigkeit‹, auch in Zukunft tun wird. An anderer Stelle benennt sie dies als Problem in der Arbeitswelt.

weil wenn man unterschiedlich/okay wenn jemand direkt kommt von dem Land aber wenn man in zwei Länder lebt und dann sieht man einfach unterschiedlich was man (1) was man hier in Deutschland ist normal und was bei uns ist nicht normal (INT8 Z742–745)

71 Der Begriff ›asian learners‹ wird in mannigfaltigen Publikationen verwendet. Verknüpft wird dieses Stereotyp insbesondere mit Auswendiglernen, Gruppenbildung und Autoritätshörigkeit. Zudem wird es pauschal auf Schüler:innen vieler asiatischer Länder übertragen. Dies trifft auch in Anongs* Situation zu: Sie sitzt, ihrer Erzählung nach, in dem Deutschkurs neben einer japanischen Mitlernenden. Daher ist davon auszugehen, dass die Lehrerin diese undifferenziert als Gruppe adressiert.

Die Gleichzeitigkeit und Anerkennung von verschiedenen Verhaltensweisen kann in ihrer Argumentation durch Austausch hergestellt werden. Dass Anong* immer wieder auf die Unterschiede rekurriert, lässt sich auf die Erfahrung der Verweigerung unterschiedlicher Herangehensweisen zurückführen. Auch in dem Deutschkurs wird nur eine bestimmte Art der Beteiligung honoriert, die zugleich Teilhabe ermöglichen soll. Den wechselseitigen Ausschluss legitimiert Anong* mit der Bezugnahme auf eine Essenz (»wir/ich sind/bin anders«), deren Kritik sie bereits zum Teil verinnerlicht hat, aber nicht umsetzen kann. Dass diese nicht unbedingt zutrifft, verdeutlichen nicht nur ihre kritische Nachfrage bezüglich des Projekts, das Hinzuziehen von Beratung und Unterstützung sowie der nachfolgende Abschnitt, der aufzeigt, dass das Problem woanders liegt.

Ihre Aussagen lassen sich dahingehend deuten, dass trotz der Vielfalt der Herkunftsländer in den Sprachkursen für Verschiedenheit nur bedingt Platz ist. Anong* berichtet von ähnlichen Erfahrungen an der Hochschule wie Jure* und Hasim*. »Deutsche Studierende« *»sagten immer ja ausländische Student,/sie haben sowieso keine Ahnung sowieso verstehen sie nicht«* (Z1704).⁷² Die mehr oder weniger offenkundige Abwertung führt im weiteren Verlauf dazu, umso mehr demonstrieren zu wollen, dass es eine Lern- und Veränderungsbereitschaft gibt. Gleichzeitig hemmt die Abwertung, die Anong* auch in dem diversen Setting der Hochschule erfahren hat. Für sie, aber auch für andere Teilnehmende des Brückenkurses, die keine Hochschule in Deutschland besucht haben, gestalten sich die Erfahrungen ähnlich: Sie wissen gar nicht mehr, wie denn nun z.B. eine »richtige Bewerbung« aussieht (vgl. Tatjana*) oder was »richtiges Verhalten« heißt. Das Fehlen von Feedbacks seitens potenzieller Arbeitgeber:innen wird zu einem Verhängnis, das in dem Brückenkurs teilweise aufgefangen wird. Anong* hingegen hat in ihrer Darstellung gleich mehrere Feedbacks erhalten, die immer auf das Gleiche hinauslaufen: Sie müsse ihre *»Deutschkenntnisse noch verbessern«* (Z1896). Wer aber genau dieses Feedback gibt, ist unklar. Aus genau der Situation der anschließenden Arbeitslosigkeit heraus entscheidet sie sich, zwei Jahre nach dem Abschluss an der Fachhochschule, für den Besuch des Brückenkurses, bei dem sie sowohl bereits Erlerntes wiederholt als auch sich selbst präsentieren übt. Interessanterweise führt sie jedoch beiläufig an, dass diese Selbstpräsentation nicht nur auf dem freien Arbeitsmarkt helfen soll, sondern möglicherweise auch

72 Dass »keine Ahnung« haben auch drastischer ausgedrückt werden kann, verdeutlicht eine andere ehemalige Teilnehmerin dieses Kurses (INT9) rückblickend in Bezug auf ihr aufbauendes Studium in Deutschland: In der Wahrnehmung »deutscher Studierender«, auch derjenigen mit Mobilitätserfahrung, sei das Label »ausländische Studierende« gleichbedeutend mit »dumm«.

im Umgang mit staatlichen Arbeitsmarktakteur:innen, die ihr zufolge nicht immer die Zeit haben, sich mit Bewerbungsunterlagen genauer auseinanderzusetzen.⁷³

Abwertung eines ›deutschen‹ Abschlusses und unsichtbare Arbeit

Wie bereits angeführt, hat Anong* sich nicht dazu entschieden, ihren ›thailändischen Abschluss‹, der von der ZAB nicht positiv geprüft worden wäre, in Deutschland auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren. Stattdessen optierte sie für einen ›deutschen Abschluss‹, der sie zwar nicht zur ›Bildungsinländerin‹ macht, von dem sie aber annahm, dass er ihr bessere Chancen in Aussicht stellen würde. Dass dem realiter nicht so ist, begründet sie mit der Bemängelung ihrer Sprachkenntnisse, die sie selbst bereits verinnerlicht hat.

B: ja, aber das steht auf dem Papier okay ich habe diese Probleme das/manche hast äh wegen diese Papier Anerkennung dass man Abschluss hat aber in Deutschland wird nicht apziert akzeptiert, aber ich habe diese Abschluss ((lacht)) aus Deutschland

I: das wird nicht trotzdem nicht

B: nein nein, i- äh mei- mein Abschluss hier in Deutschland akzeptiert, aber ich kann die Arbeit nicht finden [...] wegen meine äh wegen meine Sprachkenntnisse [...] und deswegen denkt man sich okay mache ich mein Deutschkenntnisse und dann meine Freundin sagt wieso machst du noch mal? ich sag ja ich habe keine Arbeit gefunden ich muss einfach mein Deutsch- du verstehst mich wenn ich Deutsch rede mit dir weil du kennst mich ziemlich lange (INT8 Z2064–2077)

Anong* beschreibt mit der Diskrepanz zwischen »auf dem Papier« und »Arbeit« zunächst das Szenario der mangelnden Akzeptanz einer »Anerkennung«, die sie aber selbst nicht betrifft, da sie über einen »Abschluss aus Deutschland« verfügt. Sie rekurriert damit unmittelbar auf eine andere Konstellation, die auf das gleiche hinausläuft: die Teilnahme am nächsten (Deutsch-)Kurs, die sie, qua Abschluss und Rückmeldung einer Freundin, eigentlich nicht nötig hat/haben sollte. Die Freundin, die ihr gut zuredet, bildet allerdings keine objektivierbare Referenz, da das ›Verstehen‹ aus Anongs* Sicht insbesondere auf den intensiven Kontakt zurückzuführen sei.

Ähnlich wie schon Tatjana* verteidigt Anong* hier Grenzen – wenn auch nicht eindeutig gegenüber einer Instanz wie der Beraterin der Agentur für Arbeit. Das erfolgreich absolvierte Fachhochschulstudium und etliche Deutschkurse, die sie

73 Die Frage, für wen die Befragten eigentlich was lernen bzw. üben, wird am Ende noch einmal aufgegriffen. Bei Anong* handelt es sich lediglich um einen kleinen Hinweis, der nicht direkt darauf hinausläuft, dass sie für das Jobcenter ein Bild von sich als effizient, sprachlich sicher und gleichzeitig souverän zeichnen muss. Die internalisierte Anforderung, sich gegenüber arbeits- und bildungsvermittelnden Instanzen zu präsentieren, wurde und wird aber auch in anderen Fällen deutlich (vgl. Tatjana*, INT6 und 7).

besucht hat, haben jedoch auch keinen objektiven Wert. So bleibt ihr nur, es weiter zu versuchen und an sich zu arbeiten. Diese Anforderung ist ausgeprägt, weil ihre Position als Ehepartnerin ohne Leistungsanspruch außerhalb des Systems der Beratung angesiedelt ist:

*es gibt viele Leute dass die äh auch äh Hochschulabschluss haben?//l: mh//aber ist nicht äh bekommt kein Geld über Jobcenter, vielleicht kann jemand arbeitet oder so bestimmt äh die ich kenne//l: mh//und trotzdem muss man selber für ganze Information bekommen//l: ja//obwohl man arbeitssuchend gemeldet hast, aber **trotzdem** (1) diese Information ist nicht da und dann wir sagt wieso? warum haben sie nicht? (INT8 Z2115–2125)*

Bei der Beratung erfährt Anong* keine Unterstützung, sondern eher die Adressierung weiterer Anforderungen, die sie mit der *Arbeit an sich (selbst)* konfrontiert. Der Gang zur Arbeitsagentur verursacht nur mehr (unsichtbare) Arbeit (*»Informationen bekommen«*), die nicht auf spezifische, möglicherweise erschwerte Übersetzungsleistungen zurückzuführen ist, sondern auf Unkenntnis von Arbeitsmarktakteur:innen. Für nicht reglementierte Bereiche gibt es zudem keine Verzahnung von verschiedenen Instanzen, die an der Herstellung juristischer *»Anerkennung«* beteiligt sind. Mit dem Besuch des Brückenkurses kämpft Anong* gegen diese strukturellen Defizite an, auch wenn sie streng genommen mit ihrem *»deutschen Abschluss«* nicht mehr zur Zielgruppe gehört. Gleichzeitig kommt sie damit aber einer Aufforderung nach: Die Adressierung *»ausländische Absolventin mit ungenügenden Deutschkenntnissen«* liegt wie ein Filter über ihrer Bildungsbiografie.

Anong* wünscht sich zum Zeitpunkt des Interviews, dass sie eine Anstellung in dem von ihr studierten Bereich findet, dass sie *»spontan reagieren kann«* (Z2062) und mehr Informationen von offiziellen Stellen auf einen Blick bekommt. Was dieses *»spontan«* heißt, erschließt sich aus der Erfahrung im Deutschunterricht: Es handelt sich um eine Reaktionsanforderung, von der sie denkt, ihr (noch immer) nicht gerecht zu werden. Das Lernen und die Korrektur dessen, was sie bisher *»falsch gemacht«* hat, bleiben zumindest in dieser Phase ihre ständigen Begleiter.

6.3.3 Re-Qualifizierung als Umgang mit (Nicht-)Zugehörigkeit

Der Brückenkurs adressiert Bildungsausländer:innen, die im Ausland ein Fach studiert haben, das in Deutschland beruflich gesehen dem nicht reglementierten, akademischen Bereich zugeordnet wird. Damit dient die freiwillige Teilnahme dem Einstieg in den Arbeitsmarkt in einem prinzipiell eher durch Informalität geprägten Bereich. Die Wirtschaftswissenschaftler:innen des Kurses kommen aus mannigfaltigen Ländern inner- und außerhalb der EU und einige könnten, theoretisch, auf Grundlage der Lissabon-Konvention direkt auf dem deutschen Arbeitsmarkt konkurrieren. Da sie de facto als ausländisch Qualifizierte weniger Chancen haben, arbeiten sie mit dem Kursbesuch auch inhaltlich gegen die Abwertung ih-

res Abschlusses an. Im Kurs werden den Teilnehmenden vornehmlich Grundlagen des Wissens des anvisierten Arbeitsbereichs vermittelt. Praktisch können sie dieses aber nicht erproben, da sie keinen Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber:innen haben und der Zugang zu Praktika durch die Mindestlohnregelung zusätzlich erschwert ist. Trotzdem bildet der Kurs eine Art Anerkennungsressource, die es den Frauen ermöglicht, weiter an ihrer bereits erlangten Qualifikation festhalten zu können. Das Lernen in einem nonformalen Angebot gestaltet sich als *Re-Qualifizierung*, da das Zertifikat zusätzlich aktiv von den Teilnehmenden mit Sinn gefüllt werden muss. Dass dieser Strategie bereits vielfältige andere Orientierungen vorausgingen, zeigt sich in der Rekonstruktion der Bildungsverläufe.

Tatjanas* initiales Migrationsmotiv lässt sich als ein Streben nach Verbesserung einer weiter gefassten Lage umreißen. Die abweisende Grundhaltung geht dabei insbesondere auf Erfahrungen der Zugehörigkeitsverwehrung zurück. Diese Erfahrung hat sehr konkrete, wiederkehrende Konsequenzen für ihre Bildungsentscheidungen: Sie verlässt die Schule zugunsten einer Ausbildung in einem Bereich, mit dem sie sich nicht identifiziert. Mit diesen Bildungsentscheidungen überwindet sie jedoch auch Grenzen, und so erscheint das Studium, das sie am Ende abschließt, nicht selbstverständlich. Eine *Arbeitsmigrantin* im prekarierten Bereich will sie umso mehr nicht bleiben. Daher mündet ihr Weg zwangsläufig immer wieder in Bildung.

Anong* hat in Thailand bereits früh auf ihre Fähigkeiten bei gleichzeitiger Sicherheitsabwägung gebaut. Aktiv stellt sie sich gegen die Reduktion auf eine *partnerschaftliche Orientierung* und betont die Arbeits- und Bildungsorientierung. In Deutschland jedoch gerät diese angesichts von Zuschreibungen in den Hintergrund: Sie wird wieder zu einer Lernenden und besucht abermals eine Hochschule, um gegen antizipierte und attestierte Defizite anzugehen. Dass sie als »deutsche Studienabsolventin« in einem Kurs für »ausländisch Qualifizierte« sitzt, lässt auf erhebliche Kontinuitäten der Abwertungen von nicht deutschen Bildungsverläufen schließen. Bei Anong* äußern sie sich zusätzlich in rassifizierten Diskriminierungserfahrungen, bei denen Ethnizität und Lernen eine unheimliche Allianz bilden.

Anong* und Tatjana* haben darüber hinaus Erfahrungen mit staatlichen Arbeitsmarktakteur:innen. Die Teilnahme an Deutschkursen und auch die Teilnahme am Brückenkurs dienen dazu, sich gegenüber den Berater:innen behaupten und artikulieren zu können. Dabei werden strukturelle Defizite der Arbeitsvermittlung deutlich: Anong* ist als Ehepartnerin in einem Haushalt mit dem Einkommen ihres Mannes nicht sichtbar und muss selbst aktiv Angebote und Hilfsstrukturen aufsuchen.

Anong* und Tatjana* haben kontinuierlich und unter dem Vorzeichen eines Aufstiegsversprechens formal aufbauende Qualifikationen verfolgt, die in Deutschland keine eigene Bewertung im Sinne einer »Anerkennung« erfordern. Zugehörig-

keit und Nicht-Zugehörigkeit liegen hier dicht beieinander: Das Zertifikat schafft die Grundlage, als qualifizierte Wirtschaftswissenschaftlerin adressiert werden zu können; um Wirtschaftswissenschaftlerinnen zu *sein*, bräuchten sie aber eine qualifikationsadäquate Anstellung. Mit der Teilnahme an dem Brückenkurs realisiert sich eine Norm, in einem wenig formalisierten Bereich Kompetenz zu reaktualisieren, ohne dabei zwangsläufig einer fachlichen Neuorientierung folgen zu müssen. Eine Neuorientierung ist aber dennoch gefordert: Sie müssen ihre qualifikationsadäquate Arbeitsfähigkeit aktiv und abermals durch eine Bildungsteilnahme unter Beweis stellen, ohne dass das Kurszertifikat dabei einen objektivierbaren Wert hat.

6.4 Der Anerkennungslehrgang: Die Grenzen des Berufs

Der *Körper* im Sinne seiner sozialen und leiblichen Dimensionierung spielt für die Teilhabe in einer Gesellschaft eine ungemein wichtige Rolle.⁷⁴ Als eine zentrale Vergesellschaftungsinstanz wird er in Bezug auf Bildung und Arbeit zu einem Mittler der Positionszuweisung. Dabei spiegelt diese Vergesellschaftungsinstanz Modi der Veränderung wider, die sich mit der Re-Qualifizierung vollzieht. In diesem Kapitel geht es um die Perspektive einer heterogenen Berufsgruppe, deren zentrales Merkmal die ›Arbeit am Menschen‹ bzw. die ›Interaktion mit dem Körper‹ (vgl. Weishaupt 2006:87) ist: im Gesundheitssektor Lernende und Arbeitende. Im Zuge des Einsatzes ausländischer Zertifikate in diesem Bereich werden bewertende Prozesse sowohl relevant entlang der Bezeichnung (wer darf sich Krankenpfleger:in nennen?), der Art der institutionalisierten Wissensvermittlung (Studium oder Berufsschule?) als auch der Art der Tätigkeit selbst (was gehört zur Praxis einer:in Krankenpfleger:in?).

74 Dies mag selbstverständlich klingen. Folgt man einer theoretisch fundierten Phänomenologie, kann *Körper* mit all seinen Bezügen als ein Modus der Vergesellschaftung und grundlegendes Selbst- und Weltverhältnis verstanden werden (vgl. z.B. Lindemann 2017). Konkreter zu fassen wird der Begriff im Hinblick auf Arbeit: Gabriele Winker und Nina Degele (2010:52f.) definieren *Körper* als eine Strukturkategorie, die maßgeblich an der Verteilung von Produktions- und Reproduktionstätigkeiten mitwirkt. Gemeint sind z.B. differenzierende Implikationen wie Alter oder die Einordnung von Krankheit und Gesundheit. Hier unterliegt der Körper gesellschaftlichen Normierungen, die mit der Zuweisung von Ressourcen einhergehen und Ungleichheit produzieren. In Bourdieus praxeologischer Herangehensweise konstituiert sich der *Habitus* als »Einverleibung von Kultur« (Bourdieu 1979:199, kursiv i. O.) und »Körper gewordene soziale Ordnung« (Bourdieu 1987:740), die die unwillkürliche Integration der herangetragenen Norm und ihres Praktizierens meint.