

IMIS-BEITRÄGE

Heft 35/2009

Herausgegeben vom Vorstand
des Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück

Begründet von Klaus J. Bade

Wissenschaftlicher Beirat:
Leo Lucassen, Werner Schiffauer, Thomas Straubhaar,
Dietrich Thränhardt, Andreas Wimmer

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
D – 49069 Osnabrück
Tel.: (+49) 0541/969-4384
Fax: (+49) 0541/969-4380
e-mail: imis@uni-osnabrueck.de
internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Gefördert durch die Robert Bosch Stiftung

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat
benannte Gutachter.

Kostenlos im Internet abrufbar unter: <http://www.bamf.de>

November 2009
Druckvorbereitung und Satz: Jutta Tiemeyer (IMIS)
Umschlag: Birgit Götting
Herstellung: Grote Druck, Bad Iburg
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

Birgit Behrensen und Manuela Westphal

**Beruflich erfolgreiche Migrantinnen.
Rekonstruktion ihrer Wege
und Handlungsstrategien**

**Expertise
im Rahmen des Nationalen Integrationsplans
im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge
(BAMF)**

Inhalt

Vorwort	6
1 Einführung und methodisches Vorgehen	7
2 Auswertungsergebnisse	15
2.1 Migration als Ausgangskonstellation	15
2.1.1 Erste Generation	15
2.1.2 Zweite Generation	22
2.2 Bildungs- und Berufsverläufe	26
2.2.1 Erste Generation	26
2.2.2 Zweite Generation	38
2.2.3 Strategien des Berufsein- und -aufstiegs	47
2.3 Einstellungen und Motivation zu Bildung und Beruf	50
2.3.1 Erste Generation	50
2.3.2 Zweite Generation	53
2.4 Sprachkenntnisse, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb	56
2.4.1 Erste Generation	56
2.4.2 Zweite Generation	61
2.5 Bedeutung des familiären und sozialen Umfeldes	65
2.5.1 Herkunftsfamilie	65
2.5.2 Kernfamilie	74
2.5.3 Soziale Netzwerke	80
2.5.4 Förderer, Vorbilder und Mentoren	85
2.6 Migrationspezifische Barrieren	93
2.6.1 Migrationsbedingte Schwierigkeiten	93
2.6.2 Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen	98
2.7 Zusammenfassung	103
3 Schlussfolgerungen	117
Literatur	122
Anhang	125
Die Autorinnen	133

Vorwort

An dieser Stelle möchten wir den Frauen danken, die zum Gelingen der Studie auf unterschiedliche Weise beigetragen haben.

Zunächst einmal gilt der Dank den beruflich erfolgreichen Frauen, die sich trotz ihres oft engen Zeitbudgets für unsere Interviews zur Verfügung gestellt haben und uns die teils sehr persönlichen Erfahrungen ihres beruflichen Werdegangs in Deutschland erzählt haben.

Wir danken all jenen Organisationen und Einzelpersonen, die uns bei der Suche nach und Vermittlung von geeigneten Interviewpartnerinnen unterstützt haben. Ganz besonders bedanken möchten wir uns an dieser Stelle bei beramí berufliche Integration e.V. in Frankfurt a.M., beim Internationalen Frauennetz Osnabrück e.V. und beim Verein zur Förderung von Frauenerwerbstätigkeit im Revier e.V. (VFFR).

Unser Dank gilt darüber hinaus unseren beiden Kolleginnen Karin Kämpfe und Zuhail Kavacik, die neben ihrem Masterstudium ›Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen‹ am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück Zeit gefunden haben, mit Engagement an der Studie mitzuwirken. Ihre Aufgaben umfassten unter anderem die Koordination der Interviews, die Transkription der Mehrzahl der Interviews und schließlich die Überprüfung der Interviewcodierungen sowie inhaltliche Inputs bei Sichtung des Materials.

Zudem möchten wir uns bei Dr. Anja Sticks, Tatjana Baraulina und Dr. Sonja Haug vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) insbesondere für die Vorarbeiten bei der Entwicklung der Fragestellung und für die konstruktive Zusammenarbeit bei der Fertigstellung der Studie bedanken.

Osnabrück 2009

Birgit Behrensen und Manuela Westphal

1 Einführung und methodisches Vorgehen

Das Ziel der Studie ist es, individuelle Ressourcen und Unterstützungsleistungen zu identifizieren, die Migrantinnen der ersten und der zweiten Generation in Bezug auf ihren beruflich erfolgreichen Werdegang mobilisieren konnten. Hierzu fand eine qualitative Erhebung und Auswertung von 30 Interviews mit beruflich erfolgreichen Migrantinnen im Zeitraum vom 1. Dezember 2007 bis zum 30. Mai 2008 statt. Die Studie ist vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Rahmen des nationalen Integrationsplans in Auftrag gegeben worden¹ und sollte zu folgenden Fragen Auskunft geben:

- Welche Zusammenhänge zwischen Migrationsformen, Migrationsverläufen und einem beruflichen Erfolg von Migrantinnen gibt es?
- Welche Bildungs- und Berufsverläufe sowie Strategien des Berufsein- und -aufstiegs weisen beruflich erfolgreiche Migrantinnen auf?
- Welche Bedeutung haben Sprachkenntnisse, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb für den beruflichen Erfolg?
- Wie sehen Einstellungen und Motivationen im Hinblick auf Bildung und Beruf aus?
- Welchen Einfluss haben soziale und familiäre Netzwerke?
- Welche Unterstützungsfaktoren können identifiziert werden?
- Welche Hemmnisse haben den beruflichen Erfolg erschwert und welche Strategien haben die Frauen angewendet, diese Hemmnisse zu überwinden?

Kriterium ›beruflicher Erfolg‹

Wenn in der hier vorgelegten Studie von ›beruflichem Erfolg‹ gesprochen wird, dann ist damit kein absolutes Maß gemeint. Vielmehr werden als beruflich erfolgreich diejenigen Migrantinnen verstanden, die *mehr erreicht haben als die Mehrheit der Migrantinnen mit vergleichbaren sozialstrukturellen Ausgangsvoraussetzungen*. Die hier angelegte begriffliche Bestimmung beinhaltet damit den persönlichen sozialen Aufstieg sowie – im Falle der zweiten Generation (s.u.) – eine intergenerationale Aufwärtsmobilität, immer aber ins Verhältnis gesetzt zu den Ausgangsvoraussetzungen der spezifischen Migrantinnengruppe.

1 Die Studie ist Teil des Projektes ›Erfolgsbiographien‹, das im Rahmen des Nationalen Integrationsplans vom BAMF durchgeführt wurde, siehe auch Stichs 2008.

Samplingkriterien²

Ziel war es, in dem Sample die Heterogenität der in Deutschland lebenden Migrantinnen abzubilden. Neben der Migrationsgeneration, Migrationsform und ethnisch-nationalen Herkunft galt es auch, *unterschiedliche Ausbildungsniveaus, berufliche Qualifikationen und Berufsfelder* einzubeziehen. Im Hinblick auf die Relevanz der *genderspezifischen Vereinbarkeit von Beruf und Familie* für die Gestaltung von Erwerbsbiographien wurden darüber hinaus sowohl Frauen einbezogen, die Erwerbs- und Familienarbeit vereinbaren, als auch Frauen, die (noch) keine Kinder haben.

Schließlich galt es bei der Samplezusammensetzung darauf zu achten, dass in der ersten Generation fünf Frauen eine *Verwertung ihrer mitgebrachten Qualifikation* gelungen ist, während in der zweiten Generation mindestens 10 Frauen eine *schulische und berufliche Aufwärtsmobilität im Bezug auf die Eltern* vorweisen.

Es wurden 15 Frauen der ersten und 15 Frauen der zweiten Migrationsgeneration befragt. Ausgehend von der in der Migrationsforschung uneinheitlichen Definition der jeweiligen Generationenzugehörigkeit wurden folgende Begriffsbestimmungen vorgenommen:

- Im Sample sind Frauen als *Migrantinnen der ersten Generation* einbezogen, die bei ihrer ersten Einreise nach Deutschland mindestens 18 Jahre alt waren und die nicht zu Studienzwecken nach Deutschland gekommen sind.
- Im Sample sind Frauen als *Migrantinnen der zweiten Generation* einbezogen, deren Eltern nach Deutschland eingewandert und die in Deutschland geboren wurden oder die spätestens zu Beginn des Grundschulalters eingewandert sind, also die den größten Teil ihrer schulischen und außerschulischen Sozialisation in Deutschland erlebt haben und somit als Bildungsinländerinnen bezeichnet werden können.

Feldzugang

Um die Suche nach geeigneten Interviewpartnerinnen zu unterstützen, wurde das Projekt der Studie mit Hilfe eines Internetauftritts und über einen Flyer öffentlich gemacht. Bundesweit angeschrieben wurden Schlüsselpersonen, Institutionen, Organisationen und andere Multiplikatorinnen, die sich mit Fragen von Migration, Beruf und Frauen befassen, unter anderem: Koordinierungsstellen und Arbeitskreise Frau und Arbeit, Migrantinnenprojekte, Existenzgründungsbüros sowie Unternehmerinnenverbände, Migrantinnen- und Migrantinnenvereine, Internationale Frauenvereine, Migrationsbeiräte und Ausländerbeauftragte sowie Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte.

2 Die Samplingkriterien basieren auf Ausschreibungsvorgaben und der Leistungsbeschreibung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge.

In der Phase der Felderhebung erwies sich die Selbst- und Fremddefinition von »erfolgreicher Migrantin« als eine Herausforderung für die Gewinnung von Interviewpartnerinnen. Einige Frauen, die gemäß der Sampledefinition in die Studie gepasst hätten, konnten nicht für ein Interview gewonnen werden, da sie sich selbst entweder nicht als erfolgreich einstufen oder nicht als Migrantinnen verstanden werden wollten. Gleichzeitig waren Frauen an einer Teilnahme an der Studie interessiert, die aber nicht in die Kriterien der Migrationsgeneration oder Migrationsform passten. Hierzu zählen beispielsweise Frauen aus der Gruppe der Arbeitsmigrantinnen, die jenseits des Grundschulalters als Jugendliche eingereist sind. Auffallend viele von ihnen weisen eine Pendelmigration zwischen Aufnahme- und Herkunftsland auf, bei der sie schulische und berufliche Qualifikationen erworben haben und nunmehr erfolgreich einsetzen. Darüber hinaus mussten Frauen, insbesondere Aussiedlerinnen, abgelehnt werden, die zwar über eine hohe Qualifikation aus dem Herkunftsland verfügen, denen aber im Sinne der Studie kein beruflicher Erfolg in Deutschland gelungen ist.

Nach einer Akquirierungsphase zu Beginn erfolgte die weitere Gewinnung von Interviewpartnerinnen zielorientiert. In dieser Phase wurden persönliche Anfragen mit entsprechenden Profilanforderungen gemäß der noch zu erfüllenden Samplekriterien formuliert und abgeglichen. Durch die telefonische Kontaktaufnahme zu Schlüsselinstitutionen und Multiplikatorinnen sowie durch das persönliche Aufsuchen von Geschäften und Unternehmen und schließlich durch gezieltes Nachfassen wurden 30 Interviewpartnerinnen gewonnen.

Stichprobe

Es wurden Frauen gesucht, die im Rahmen der Arbeitsmigration, der Aussiedlerzuwanderung oder der Fluchtmigration nach Deutschland gekommen sind. Teilgenommen haben:

- Arbeitsmigrantinnen aus den Staaten der ehemaligen Anwerbeländer Türkei, Jugoslawien, Spanien, Griechenland und Portugal;
- Aussiedlerinnen und Spätaussiedlerinnen aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion sowie deren Nachfolgestaaten. Auf eine Differenzierung zwischen Aussiedlerinnen und Spätaussiedlerinnen wird verzichtet und alle – auch die nach 1993 eingereisten Zuwanderinnen dieser Gruppe – werden verallgemeinernd als Aussiedlerinnen betitelt;
- und als dritte Gruppe Frauen mit Fluchthintergründen, wobei sich die Suche auf Frauen konzentrierte, die selbst, beziehungsweise deren Eltern oder deren Ehemann, einen Asylantrag gestellt hatten. Die Phase zwischen Asylantrag und Anerkennung war unterschiedlich lang. Sowohl zwei Frauen der ersten als auch zwei Frauen der zweiten Generation haben über mehrere Jahre ohne Aufenthaltsstatus mit einer Duldung in Deutsch-

land gelebt. Da der Grund der Migration nach Deutschland in der Flucht aus den jeweiligen Herkunftsländern Ukraine, Eritrea, Äthiopien, Bosnien, der Türkei beziehungsweise dem Iran liegt, wird im Folgenden bei dieser Gruppe im soziologischen – und nicht im juristischen – Sinne verallgemeinernd von »Frauen mit Fluchthintergrund« die Rede sein.

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten 7 der Frauen einen unbefristeten Aufenthaltsstatus. Eine Frau hatte einen befristeten Aufenthaltsstatus. 21 Frauen hatten die deutsche Staatsbürgerschaft. Bei einer Frau war die Asyl- anerkennung kurz zuvor ausgesprochen worden.³

Da die drei nach ihrer Migrationsform zu unterscheidenden Gruppen in der Bevölkerung in Deutschland unterschiedlich stark vertreten sind, wurde die Anzahl der jeweiligen Interviewpartnerinnen unterschiedlich gewichtet. Während jeweils 7 Interviewpartnerinnen der ersten und zweiten Generation aus der Gruppe der Arbeitsmigrantinnen befragt wurden, bestanden die Gruppen der befragten Aussiedlerinnen und der Frauen mit Fluchthintergrund jeweils aus 4 Personen.

Die zur Einordnung der jeweiligen Interviewpartnerin relevanten Sozialdaten wurden mit einem Kurzfragebogen erfasst und als Kurzprofile festgehalten.⁴ Die *Altersverteilung* zum Zeitpunkt der Erhebung sieht folgendermaßen aus:

	1. Generation	2. Generation
< 25 Jahre	0	2
25–35 Jahre	5	9
36–45 Jahre	2	4
46–55 Jahre	7	0
56–65 Jahre	1	0
> 65 Jahre	0	0

Aus der ersten Migrantinnengeneration konnten Frauen gewonnen werden, die zum Zeitpunkt der Erhebung überwiegend zwischen 25 und 55 Jahren alt waren. Eine Frau befand sich bereits im Rentenalter. Aus der zweiten Migrantinnengeneration konnten Frauen gewonnen werden, die zwischen Anfang 20 und 45 Jahre alt waren.

Von den Frauen der ersten Generation haben 4 Frauen keine Kinder. Zehn Frauen haben ein oder zwei Kinder. Eine Frau hat drei Kinder. In der

3 Es wurde nicht nach den aufenthalts- oder asylrechtlichen Details gefragt.

4 Eine gekürzte und anonymisierte Zusammenschau der Kurzprofile findet sich im Anhang.

zweiten Generation haben 12 Frauen (noch) keine Kinder. Zwei Interviewte haben zwei Kinder und eine Frau hat ein Kind.

Zum Zeitpunkt der Befragung leben 10 Frauen der ersten Generation in einer ehelichen/häuslichen Gemeinschaft mit einem Partner. Von den 5 Frauen ohne Partnerbeziehung sind zwei geschieden. In der zweiten Generation leben 8 Frauen in einer häuslichen Gemeinschaft mit einem Partner. Eine Frau führt eine Wochenendbeziehung. Sechs Frauen leben gegenwärtig ohne Partner.

Die Frauen üben während der Befragung *Berufe* in verschiedenen Berufsfeldern und Beschäftigungsformen aus:

Berufsfelder	1. Generation	2. Generation
Erziehung, Sozialarbeit und Bildung	8	2
Jura	0	2
Bankwesen und Verwaltung	0	5
Pharmazeutischer Bereich	0	2
Medizin und Psychologie	1	1
Krankenpflege, Physiotherapie, Heilpäd.	2	0
Friseurhandwerk	0	1
Medien	0	2
Übersetzungen	1	0
Gastronomie	1	0
Groß- und Einzelhandel	2	0

Beschäftigungsform	1. Generation	2. Generation
Selbstständig beziehungsweise freiberuflich	4	3
Unbefristet abhängig beschäftigt	5	8
Befristet abhängig beschäftigt	5	2
Beschäftigungssuchend nach Asylenerkennung	1	0
Abschlussphase des Studiums/Referendariats	0	2

Die *Arbeitszeitverhältnisse* der zum Zeitpunkt der Erhebung selbstständig oder abhängig Beschäftigten verteilen sich folgendermaßen:

	1. Generation	2. Generation
Vollzeit und darüber hinaus	8	12
Ca. 75% der regelmäßigen Wochenarbeitszeit	2	2
Ca. 50% der regelmäßigen Wochenarbeitszeit	3	1
Weniger als 50% Wochenarbeitszeit neben Studium	2	0

Interviewleitfaden

Als ein geeignetes Verfahren, Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen zur Frage des beruflichen Erfolgs von Frauen mit Migrationshintergrund mit den anvisierten Fragen zu erfassen, wurde das themenzentrierte Interview nach Witzel (1982) angesehen, eine Methode, die interkulturell reflektiert angewendet und erprobt ist (Behrens 2004, 2007b). Der Grundgedanke ist, dass diese sich sowohl auf die vorgegebenen Themenkomplexe als auch auf die subjektiven und biographischen Deutungen der Befragten bezieht.

Hierzu wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, in dem Fragefelder sowohl für die erste und zweite Generation gemeinsam als auch für die Generationen getrennt aufgeführt waren.⁵ Folgende Fragefelder wurden berücksichtigt:

- Gegenwärtige Berufstätigkeit inklusive der Arbeits- und Personalverantwortlichkeiten,
- Bildungs- und Berufserfahrungen in Kindheit und Jugend inklusive diesbezüglicher Erfahrungen in der Herkunftsfamilie, Schule und geschlechtsspezifischer Sozialisation,
- für die erste Generation: beruflicher Einstieg in Deutschland,
- für die zweite Generation: der Berufseinstieg im Übergang von der Schule zur beruflichen Ausbildung und im Übergang von der Ausbildung oder dem Studium in den qualifizierten Beruf,
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf,
- Ressourcen und Unterstützungssysteme,
- sowie – quer zu den genannten Themenfeldern – der Umgang mit Brüchen und Schwierigkeiten.

Der Interviewleitfaden⁶ beinhaltet zahlreiche Erzählimpulse, die zu Narrationen über biographische Zusammenhänge anregen sollen. Im Gegensatz zu dem oft zur Erfassung von Lebenserfahrungen verwendeten narrativ-biographischen Interview (vgl. Schütze 1983) gibt das themenzentrierte Interview durch einen Leitfaden den Fokus stärker vor, was im Rahmen des Auftrags effektiver erschien. Zugleich ermöglicht das Verfahren die Erfassung von Erzählungen zu biographischen Zusammenhängen, die notwendig sind, um die Dimensionen des beruflichen Erfolgs von Migrantinnen in den verschiedenen Facetten nachvollziehen zu können, sowohl bezogen auf biographisch individuelle Aspekte als auch auf Typisches.

5 Die Inhalte des Interviewleitfadens wurden in der Leistungsbeschreibung des BAMF vorgegeben und gemeinsam weiter bearbeitet.

6 Der ausführliche Wortlaut des Interviewleitfadens findet sich im Anhang.

Durchführung der Interviews

Bei der Durchführung der Interviews konnte auf die langjährig geschulte Technik der Interview- und Gesprächsführung der Autorinnen zurückgegriffen werden. Die Interviews fanden bundesweit an verschiedenen Orten statt. In Absprache mit der jeweiligen Interviewpartnerin fand das Interview im Büro der Interviewerin, im Büro oder in der Privatwohnung der Interviewten, im Seminarraum eines Bildungsträgers oder in öffentlichen Cafés statt.

Bei drei Interviews war neben der Interviewerin eine weitere Mitarbeiterin des Projekts anwesend. In drei Fällen begleitete eine weitere Person die Interviewte. In einem Fall war dies eine Auszubildende der Interviewten, die ihr bei einigen deutschen Formulierungen als Übersetzerin zur Seite stand. In den anderen beiden Fällen waren einmal der Ehemann und einmal eine Kollegin der Interviewten anwesend, die ihre Rolle aber auf das Zuhören beschränkten.

Nachdem die Interviewerin das Projekt noch einmal vorgestellt und die Anonymität der Interviews versichert hatte, wurde von der jeweiligen Interviewten eine Einverständniserklärung zur Durchführung des Interviews unterschrieben. Ferner wurden die zentralen sozio-demographischen Daten sowie Daten des Bildungsverlaufs gemeinsam mit den Interviewpartnerinnen in einem schriftlichen Kurzfragebogen festgehalten. Anschließend wurde das Interview anhand des Leitfadens durchgeführt und auf einem digitalen Tonträger aufgenommen. Die Interviewdauer lag zwischen 50 und 120 Minuten.

Transkription

Alle Interviews wurden vollständig transkribiert. Ausreichend für das inhaltsanalytische Auswertungsverfahren war dabei ein Minimum an Transkriptionsregeln.⁷ Zur besseren Lesbarkeit wurden die Interviews – soweit Sinn erhaltend – den deutschen Interpunktionsregeln angepasst. Gleichwohl wurde der Satzbau – auch wenn er nicht den Regeln der Schriftsprache entspricht – weitgehend erhalten, damit sich an dieser Stelle keine voreilige Interpretation des Gesagten einschleichen konnte. Zur Sicherstellung der zugesagten Anonymisierung wurden alle genannten Namen und Orte gekürzt und verfälscht.

Auswertung

Das Auswertungsvorgehen orientiert sich an der *inhaltsanalytischen Verfahrensweise* nach Mayring (1993). Es erlaubt die Arbeit sowohl mit deduktiv als auch mit induktiv abgeleiteten Kategorien. Dieses regelgeleitete und intersubjektiv nachvollziehbare Verfahren erschien zum einen aufgrund des Um-

7 Die Transkriptionsregeln finden sich im Anhang.

fangs der Themen und zum anderen aus forschungsökonomischen Gründen sinnvoll. Die Durchführung und Auswertungszeit betrug 6 Monate.

Auf der Grundlage eines Kriterien- und Kategorienkataloges, der sich an den oben beschriebenen Zielen und Themenfeldern orientierte, wurde ein grobes Codierungssystem mit Ober- und Unterkategorien entwickelt. Die Kategorien selbst wurden bei der Codierung des Materials spezifiziert und zum Teil aus dem Material heraus verfeinert.⁸

Die konkrete interpretative Auswertung der erhobenen Daten erfolgte nach Transkription der Interviews digitalisiert und computergestützt mit der Software MAX qda (maximale qualitative Datenanalyse) 2007. Damit sind zum einen die kodierten Textstellen stets im Kontext des gesamten Interviews zu analysieren und zum anderen sind unterschiedliche Interviews gleichzeitig vergleichend verfügbar. Die Kodierung der Textpassagen entstand als Resultat der Interpretation des jeweiligen Textes. Zur intersubjektiven Absicherung dieser Kategorisierung wurden die Texte jeweils von zwei unterschiedlichen Mitarbeiterinnen nacheinander gelesen und bearbeitet.

Die Analyse der so aufbereiteten Daten erfolgte anhand einer zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse. Dabei wechselt der Fokus zwischen der Betrachtung einzelner erzählter Sequenzen und der Rekonstruktion von im Interview dargestellten biographischen Zusammenhängen.

Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Für jeden Themenbereich werden diejenigen Fälle vorgestellt, die die verschiedenen Aspekte, Muster oder Dimensionen der Forschungsfragen besonders anschaulich beleuchten. Aufgrund des durch die zeitlich eng befristete Vorgabe notwendigen Verzichts auf eine theoretische Sättigung bei der Erhebung (vgl. Strauss/Corbin 1996: 148ff.) nehmen die Zitate und Rekonstruktionen biographischer Zusammenhänge den Stellenwert exemplarischer Fallbeschreibungen ein.⁹

Die Zitierweise der Interviews im folgenden Text mag zunächst befremdlich wirken. Insbesondere da es sich bei den interviewten Frauen um beruflich erfolgreiche Frauen handelt, wirken die Textpassagen mitunter holprig, wie es immer der Fall ist, wenn gesprochenes Deutsch verschriftlicht wird. Um eine Nachvollziehbarkeit der Auswertung sicherzustellen und Aussagen nicht zu verfälschen, wurde aber weitestgehend darauf verzichtet, das gesprochene Deutsch in grammatikalisch korrektes Schriftdeutsch umzuwandeln. Eine solche Umwandlung hätte bereits eine erste Interpretation des Gesagten bedeutet.

8 Der Codebaum, mit dem bei der Auswertung gearbeitet wurde, findet sich im Anhang.

9 Eine fallrekonstruktive Auswertung ist im Rahmen dieser Auftragsforschung nicht möglich gewesen, lässt sich in weiteren Forschungen anschließen.

2 Auswertungsergebnisse

2.1 Migration als Ausgangskonstellation

2.1.1 Erste Generation

Wechselwirkungen von Migrationsmotivationen, Migrationsformen und beruflichen Perspektiven

Arbeitsmigrantinnen, Aussiedlerinnen und Frauen mit Fluchthintergrund unterscheiden sich zum Teil grundsätzlich in den der Migration vorausgehenden Vorstellungen, ob und wie sie in Deutschland überhaupt *berufliche Perspektiven* entwickeln und realisieren können. Zudem unterscheiden sich die konkreten Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktzugangs. Bei *Frauen mit Fluchthintergrund* spielt die Idee, in Deutschland tatsächlich die mitgebrachten Qualifikationen verwerten oder daran anknüpfen zu können, als Migrationsmotivation zunächst eine untergeordnete Rolle, weil erst einmal die Flucht aus dem Herkunftsland im Vordergrund steht, oft verbunden mit Ungewissheiten, welches Zielland erreicht werden kann (vgl. Behrensen 2007a, 2007b: 48–55). Dies trifft auch auf die im Rahmen der Studie interviewten Frauen mit Fluchthintergrund zu, die ein relativ hohes Bildungs- und Qualifikationsniveau, qualifizierte Berufserfahrungen und eine hohe Bildungsmotivation aufweisen.¹⁰ Trotz dieser Bildungs- und Berufsorientierungen nehmen Vorstellungen und Ideen über Anschlussmöglichkeiten wenig Raum in den Überlegungen vor der Migration ein, wie die Aussagen einer äthiopischen Krankenschwester und einer ukrainischen Ärztin, die sich zum Zeitpunkt der Flucht im Medizinstudium befand, zeigen:

»(...) ich war nicht so vorbereitet, weil muss man einfach dann hierher kommen und man rechnet nicht, werde ich in Deutschland arbeiten und meine Karriere machen. Das kommt erstmal nicht in Frage. Man möchte erstmal sehen, wie es weitergeht (...) Und ich hab' auch nie gedacht, dass ich eine andere Sprache lernen muss und mit der Sprache arbeiten kann (...) Und früher habe ich auch immer gedacht, Amerika wäre besser, (...) also Englisch kann ich schon ein bisschen und kann ich dort weiter mein Englisch verbessern und dann gleich arbeiten, weil ich das auf Englisch auch gelernt habe und also in Deutschland hab' ich nicht so gerechnet, ehrlich gesagt.« (1.9., Fluchthintergrund, 1. Generation, Krankenschwester)

10 Bei den Flüchtlingen der ersten Generation, die für diese Studie gewonnen werden konnten, handelt es sich um Frauen, die alle bereits in ihrem Herkunftsland einen höheren Schulabschluss erlangt haben. Darüber hinaus hatten zwei Frauen ein Studium abgeschlossen, eine als Lehrerin und eine als Krankenschwester. Beide arbeiteten in ihren Bereichen, die Krankenschwester in leitender Position. Eine Frau befand sich im Medizinstudium. Die vierte Frau hatte einen höheren Schulabschluss.

»Was heißt, ich wusste das. Nein, das weiß man nicht. Aber irgendwie, was kann man sonst machen? (...) Ich wusste nicht, ob es Medizin wird.«¹¹ (1.12., Fluchthintergrund, 1. Generation, Ärztin)

Eine Ausnahme in der Gruppe der Frauen mit Fluchthintergrund ist eine Interviewte, die eine arrangierte Ehe mit einem in Deutschland lebenden Mann mit Fluchthintergrund eingeht:

»(...) meinen Mann kannte ich ja nicht so gut. Es war so, dass er behauptet hat, dass er studiert und arbeitet, und das war für mich so: »Ja super der studiert und arbeitet, dann hat er schon eine super Meinung. Vielleicht kann ich doch was machen.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Eine Heiratsmotivation war die Hoffnung, in Deutschland bessere Bildungszugänge zu haben als im Herkunftsland Saudi-Arabien, wo sie mit ihrer Herkunftsfamilie als eritreische Gastarbeiterin lebte. Nach ihrer Einreise stellt sie fest, dass ihr Ehemann weder in Deutschland studiert noch beruflich etabliert ist. Durch Netzwerke in der Flüchtlingscommunity erhält sie Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Sie nutzt eine sich ihr bietende Gelegenheit zur Erzieherinnenausbildung, nachdem ihr zunächst der gewünschte Weg, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben, zu aufwändig erscheint. Aber auch die anderen Frauen suchen durch Praktika, Fortbildungen oder Studium nach Anschlüssen an ihre Qualifikationen, sobald sie *in* Deutschland angekommen sind (vgl. Kap. 2.2). Ab diesem Zeitpunkt gewinnt die berufliche Integration an Bedeutung. Obwohl Asylsuchende vor der Anerkennung Deutschsprachkurse selbst finanzieren müssen, besuchen alle Frauen dieser Gruppe bereits in dieser Phase verschiedene Kurse (vgl. Kap. 2.4).

Im Gegensatz zur Gruppe der Frauen mit Fluchthintergrund ist bei der Gruppe der *Aussiedlerinnen* das Abwägen der beruflichen Chancen zwischen dem Herkunfts- und dem Aufnahmeland ein bewusster Bestandteil des Migrationsprozesses (vgl. Westphal 1997). Die interviewten Frauen dieser Gruppe verfügen bereits vor ihrer Einreise nach Deutschland sowohl über höhere Bildungsabschlüsse als auch über qualifizierte Berufserfahrungen.¹² Die berufliche Orientierung wirkt in den Entscheidungsprozess zur Migration deutlich hinein.

»(...) eigentlich wollte ich mich schon verabschieden von meiner Ausbildung in Polen. Ich hätte nie gedacht, dass ich überhaupt hier eine qualifizierte Arbeit bekomme. Das ist ja auch, also mit dieser Einstellung bin ich hier nach Deutschland gekommen.« (1.1., Aussiedlerin, 1. Generation, Pädagogin)

11 Antwort auf die Frage, ob die Interviewte über die Möglichkeiten des Anschlusses an ihr abgebrochenes Medizinstudium wusste.

12 Drei interviewte Aussiedlerinnen hatten in ihren Herkunftsländern studiert, davon zwei Lehramt und eine Pädagogik, und bereits Jahre in ihrem Beruf gearbeitet. Die vierte Frau war selbstständige Geschäftsfrau in der Lebensmittelbranche.

»Wir haben vier Jahre gebraucht, um zu phantasieren, was wäre wenn -, wenn wir irgendwohin ins Ausland fahren, was wir da machen und ob wir unsere Berufe behalten. Ob wir bereit sind, andere Berufe zu erlernen, ob wir, vielleicht, wenn wir kein Glück haben, auch ganz einfache Berufe so anlernen können und da so leben können. Und dadurch, dass wir vier Jahre phantasiert haben, sind wir so, sagen wir, psychisch gestärkt nach Deutschland gekommen.« (1.13., Aussiedlerin, 1. Generation, Physiotherapeutin)

Es wird deutlich, dass beruflichen Neuorientierungen als Erwägung für die Migrationsentscheidung und im Prozess der Migrationsvorbereitung eine wichtige Bedeutung zukommen. Die beiden Frauen setzen sich ausführlich mit den Möglichkeiten der beruflichen Entwicklung nach der Ausreise auseinander, dabei wird auch eine mögliche Dequalifizierung antizipiert. In einem anderen Fall wird eine optimistische Einschätzung der beruflichen Entwicklungsperspektiven in Deutschland sichtbar:

»Aber ich habe eigentlich nie gedacht, dass ich nach Deutschland fahre. (...) dann konnte ich nicht mehr meinen Laden haben, weil die Usbeken gesagt haben: »Das geht nicht, weil Russen.« Und hab' ich mich eigentlich gefragt »Und wo bin ich? Meine Verwandten sind alle weg.« (...) Und eigentlich hier habe ich gedacht, hier sind für mich so viele Möglichkeiten. (...) Und weil ich mich hier selbstständig machen wollte, habe ich gedacht, mache ich eine Umschulung zur Einzelkauffrau.« (1.16., Aussiedlerin, 1. Generation, Geschäftsführerin)

Der im Zuge des Nationalisierungsprozesses in Usbekistan erfolgte Ausschluss aus dem Geschäftsleben für diese ehemalige Ladenbesitzerin führte zu positiven Gedanken hinsichtlich der beruflichen Zukunft in Deutschland. Für die befragten Aussiedlerinnen gilt, dass sie im Zuge der Überlegung, ob sie die Möglichkeit einer Einwanderung als Aussiedlerin nach Deutschland nutzen wollen, auch ein Abwägen der beruflichen Perspektiven einbeziehen. Migrationsentscheidung und Erwartungen an eine berufliche Zukunft sind eng mit einander verzahnt. Im Gegensatz zur Gruppe der Frauen mit Fluchthintergrund sind bei den Aussiedlerinnen beruflicher Einstieg und berufliche Etablierung ein zentrales Thema, das bereits vor der Einreise gedanklich bearbeitet wird. In Deutschland angekommen, suchen auch die Frauen dieser Gruppe ebenso wie die Frauen aus der Gruppe der Frauen mit Fluchthintergrund nach Anschlussmöglichkeiten ihrer mitgebrachten Qualifikationen und Kompetenzen, können dabei aber auf bessere Rahmenbedingungen wie gleichberechtigter Arbeitsmarktzugang, bezahlte Deutschkurse und Umschulungen zurückgreifen (vgl. Kap. 2.2).

Völlig anders stellt sich der Zusammenhang zwischen Migrationsmotivation und beruflichen Perspektiven für die *Arbeitsmigrantinnen* dar. Dabei lässt sich die Gruppe der Arbeitsmigrantinnen unterteilen in Frauen, die eigenständige Arbeits- und Berufsmöglichkeiten anstreben, und in Frauen, die ohne eigene Erwerbsorientierung als Ehefrauen nach Deutschland gekommen sind. Unter den Frauen, die eine eigenständige Erwerbstätigkeit in Deutschland anstreben, befinden sich sowohl Frauen, die mit Ehemann, als

auch Frauen, die ohne Ehemann nach Deutschland gekommen sind. Wesentlich ist die Vorstellung, eigenes Geld zu verdienen:

»Wie gesagt, damals war eh schwere Zeit gewesen, dafür bin ich nach Deutschland gekommen. (...) Wenn ich in Deutschland bin, muss ich arbeiten.« (1.17., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Inhaberin eines Brautmodengeschäfts)

»Hauptsache arbeiten. (...) ich wollte und mein Mann wollte (...) bisschen andere Zukunft machen für unsere Kinder, dass die was haben und so.« (1.20., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Restaurantbesitzerin)

»(...) also ich habe in dieser Firma gearbeitet, wo wir kamen, aber ich habe auch gedacht, hier muss ich mich ein bisschen verbessern.« (1.6., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Spanischübersetzerin)

Die hier zitierten Frauen zeigen eine ausgeprägte Erwerbsmotivation, mit der sie zunächst das Ziel verfolgen, die finanzielle Eigenständigkeit der Familie und die Zukunftssicherung ihrer Kinder auszubauen (vgl. Kap. 2.3). Den Weg des beruflichen Erfolges gehen sie von ungelerten Tätigkeiten hin zu beruflich qualifizierten und/oder selbstständigen Tätigkeiten. Die später als Selbstständige tätigen Frauen führen ein spanisches Übersetzungsbüro, ein Restaurant oder ein Brautmodengeschäft.

Daneben lassen sich unter den Arbeitsmigrantinnen Frauen finden, bei denen die Hoffnung auf egalitäre Lebensbedingungen die Migrationsentscheidung bestimmt. Sie erwarten von einem Leben in Deutschland vor allem – gerade auch als Ehefrauen – mehr Freiräume und Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. Morokvasic 2007). Die Biographien dieser später beruflich erfolgreich werdenden Frauen zeigen, dass dieses Ziel sie zu einer beruflichen Qualifizierung motiviert. Beispielhaft hierfür ist die berufliche Entwicklung einer späteren Sozialarbeiterin. Zunächst sieht sie ihre Migration über eine (arrangierte) Eheschließung mit einem in Deutschland lebenden Mann als einen sozial akzeptierten Weg, nach Deutschland zu kommen:

»Und damals gab es auch nicht so sehr viele Frauen, die nach Deutschland fuhren oder sie wollten vielleicht, aber (3) war nicht so (2) bekannt, war nicht so (2) erlaubt, sag' ich mal jetzt. Ja, mit Mann darf man das (...) gehen. Da ist ja jemand, der diese Frau beschützt, so ungefähr denken sie.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin).

In der Darstellung ihrer Migrationsmotivation ist für sie weniger die Gesetzeslage entscheidend, die ihr 1970 auch einen eigenständigen Weg in die Arbeitsmigration offen gehalten hätte. Ihre Migrationsentscheidung, als Ehefrau nach Deutschland zu kommen, zeigt vielmehr einen engen Zusammenhang zum (traditionellen) weiblichen Rollenverständnis, wie sie ihn in ihrer Herkunftsumgebung erfahren hat. In Deutschland angekommen, engagiert sie sich schnell in politischen und ehrenamtlichen Zusammenhängen. Jahre später mündet dieses Engagement in die Berufsentscheidung, Sozialarbeiterin zu werden (vgl. Kap. 2.2).

Dagegen sieht die spätere Lebensmittelgroßhändlerin in der Heirat mit einem in Deutschland lebenden Mann eine Möglichkeit, sich in Deutschland weiterzubilden und zu qualifizieren. Dieses Anliegen war für sie expliziter Gegenstand der Heiratsüberlegung.

Bei einer weiteren Gruppe von Ehefrauen von Arbeitsmigranten steht die Fortsetzung im Herkunftsland begonnener Bildungs- und Berufswege im Mittelpunkt. Exemplarische Beispiele liefern die Biographien einer Türkischlehrerin und einer aus Serbien eingereisten Erwachsenenbildnerin. Beide kommen aus *bildungsnahen Milieus*, hatten in ihren Herkunftsländern Abitur gemacht und wollten dort studieren. Die Liebe verschlägt sie im Rahmen der Heiratsmigration 1982 nach Deutschland. Während die Türkischlehrerin sich zunächst nicht wohl fühlt, keine beruflichen Perspektiven für sich sieht und hinsichtlich ihres Lebensmittelpunktes zunächst ambivalent ist, sucht die Erwachsenenbildnerin, die während des Krieges im ehemaligen Jugoslawien als Ehefrau eines Arbeitsmigranten nach Deutschland einreist, zügig nach akademischen Anschlussmöglichkeiten. Die Türkischlehrerin vergegenwärtigt erst nach der Geburt ihres ersten Kindes, dass sie in Deutschland bleiben wird. Sie beginnt von Deutschland aus ein Fernstudium in der Türkei. Sie nutzt ihre Kenntnisse über das Bildungssystem in der Türkei und ihre dort erworbene Hochschulreife, um die Eingangsqualifikation für den Beruf der Türkischlehrerin an deutschen Schulen zu erlangen. Die Erwachsenenbildnerin erwirbt in einem einjährigen Kolleg ihren deutschen Hochschulzugang, weil ihr Abitur nicht anerkannt wird. Anschließend studiert sie.

Das erhobene Material mit Frauen aus der Gruppe der Arbeitsmigrantinnen zeigt, dass Zeitpunkte des beruflichen Erfolges in Deutschland auch Jahre nach der Migration liegen können. So beginnt die 1971 eingereiste spätere Brautmodenladenbesitzerin erst Mitte der 1980er Jahre ihr eigenes Unternehmen, das sich seit etwa zehn Jahren wirtschaftlich sehr gut entwickelt. Die 1970 eingereiste spätere Sozialarbeiterin beendet ihre Ausbildung sogar erst 1995 und beginnt mit der Arbeit zu dem Zeitpunkt, als ihr im Bergbau tätiger Ehemann in den vorzeitigen Ruhestand geht. Dagegen beginnen die mit Abitur eingereisten Frauen aus bildungsnahen Familien zeitnah, ihre Ausbildungen fortzusetzen.

Insgesamt beschreiben die befragten Frauen verschiedene Ausgangskonstellationen für die Entwicklung und Verwirklichung von beruflichen Perspektiven. Bei *Frauen mit Fluchthintergrund* steht die Entwicklung einer beruflichen Perspektive zunächst aufgrund des Ausreisedrucks zurück, erhält aber im Zuge einer Integration (auf Zeit) eine Bedeutung, gerade weil es sich bei den interviewten Frauen um Frauen mit Fluchthintergrund handelt, die eine hohe Bildungs- und Berufsorientierung mitbringen. Migration und Erwartungen an die berufliche Zukunft zeigen zunächst aber nur eine lose Kopplung. Auch sind sie eher unvorbereitet auf den Arbeitsmarkt in

Deutschland. Obwohl alle im Rahmen der Studie befragten Frauen mit Fluchthintergrund bildungs- und berufsorientiert sind und zum Teil mit beruflichen Qualifikationen sowie ausgewiesenen Berufserfahrungen einreisen, sind ihre Ideen und Vorstellung vor der faktischen Einreise eher vage und unspezifisch. *Aussiedlerinnen* nehmen die Entwicklung und Verwirklichung ihrer beruflichen Perspektiven vor dem Hintergrund einkalkulierter beruflicher Neuorientierungen von optimistischen Vorstellungen beruflicher Entfaltungsmöglichkeiten bis hin zu Befürchtungen von Dequalifizierungen vor. Die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten des beruflichen Einstiegs und der beruflichen Etablierung spielt für sie bereits weit vor Beginn des Lebens in Deutschland eine zentrale Rolle. Die als Erwerbstätige eingereisten *Arbeitsmigrantinnen* sichern zunächst mit ihrer Erwerbstätigkeit als Zweck der Migration ihre finanzielle Unabhängigkeit und die ihrer Familien. Erwartungen an berufliche Weiterentwicklungen sind damit noch kaum verbunden, spielen aber im Ansatz bereits eine Rolle. Für eine weitere Gruppe ist der Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener beruflicher Perspektiven der Wunsch nach Emanzipation in der Ehefrauenrolle. Für diese Frauen ist die Migration mit einer Eheschließung und Familiengründung mit einem in Deutschland lebenden Mann verbunden. Dieses wird von ihnen als Gelegenheit wahrgenommen, um als (Ehe-)Frau Entfaltungs- und Bildungsmöglichkeiten zu erhalten. Eine dritte Gruppe, Heiratsmigrantinnen aus bildungsnahen Milieus, suchen vergleichbar mit den Frauen mit Fluchthintergrund zügig nach Fortführung und Realisierung ihrer beruflichen Vorstellungen.

Berufliche Verwertung von Migrationserfahrungen

Frauen aller drei untersuchten Migrationsgruppen erleben, dass ihre migrationspezifischen Erfahrungen – unabhängig von der spezifischen Zuwanderungsform – Potenziale liefern, die beruflich verwertbar sein können. Dies gilt insbesondere in Feldern der sozialen Arbeit, der Bildungsarbeit oder der institutionalisierten Erziehungsarbeit. Hier wird die Nutzung der Migrationserfahrung als Chance sowohl des beruflichen Einstiegs als auch der beruflichen Weiterentwicklung gesehen:

»Und jetzt ist das so, dass ich Beratung gebe, (...) aber dadurch dass ich jetzt diesen Hintergrund habe und dass ich auch selber was erlebt hab', versuche ich meine Erfahrung irgendwie zu nutzen und auch die Frauen so zu beraten in verschiedenen Bereichen (...).« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

»Ich habe hier im Rahmen meines Hauptstudiums Praktikum gemacht. (...) Den ersten Teil, und zwar vier Monate, habe ich beim Bildungswerk X. in F. (Stadt) gemacht. Und da habe ich gesehen, das ist nichts für mich. Für jemanden, der hier nicht geboren ist oder eine längere Zeit gelebt hat, ist das sehr schwer, in so einer Umgebung überhaupt Fuß zu fassen. (...) Und dann habe ich mir gedacht, vielleicht sollte ich mich umorientieren und es irgendwo anders versuchen, vielleicht auch wo man viel mit Migranten arbeitet.« (1.7., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Erwachsenenbildnerin)

»Für diese Frauen ist es auch sehr wichtig, dass eine Migrantin sie dann so ein bisschen unterstützt und sagt: ›Doch, für Sie gibt es was (2), Sie können das auch machen.« (1.15, Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

»Es handelt sich um Migration und Integration.¹³ Da ich selber seit sieben Jahren hier lebe, deswegen ist das ganz spannend und macht mir Spaß.« (1.2., Fluchthintergrund, 1. Generation, Pädagogin)

»Und für Aussiedlerschüler bin ich eine Rettung. Und die Schulleitung, wenn solche Probleme kommen oder was, die laden mich immer ein. (...) Ich bin auch Dolmetscherin. Ich begleite sie auch, wenn sie zur Schule kommen. (...) Ich bin so wie eine Vermittlerin zwischen Klassenlehrer und Eltern.« (1.14, Aussiedlerin, 1. Generation, Hauptschullehrerin)

Die Zitate verdeutlichen, dass die durch die eigene Migration gewonnenen Kompetenzen – sich Zurechtfinden in einer neuen Gesellschaft, eine andere Sprache sprechen, Authentizität aufgrund eigener Marginalisierungserfahrungen ausstrahlen – zum einen den Frauen selbst nützen, die damit ihre beruflichen Optionen erweitern und für sich neue und realisierbare Arbeitsfelder entdecken. Zum anderen werden ihre migrationspezifischen Kompetenzen in den Arbeitszusammenhängen auch besonders abgefragt. So findet die aus Polen kommende Pädagogin beispielsweise eine Anstellung als Sozialarbeiterin unter anderem für die Arbeit mit Aussiedlern. Eine der beiden Lehrerinnen aus der Gruppe der Aussiedlerinnen findet eine Anstellung als Russischlehrerin. Die Frau mit Fluchthintergrund, die sich in Deutschland zur Erzieherin ausbilden lässt, wird Flüchtlingssozialarbeiterin, nachdem sie sich erfolglos in Kindertagesstätten beworben hat. Darüber hinaus entscheidet sich eine Arbeitsmigrantin für das Studium der Sozialarbeit, um anderen Migrantinnen zu helfen. Und eine Frau mit zunächst unklarer beruflicher Perspektive, aber mit dem Wunsch zu studieren, studiert Türkisch für das Lehramt an deutschen Schulen.

Neben der Fokussierung auf Arbeitsfelder wie der sozialen Arbeit, der Bildungsarbeit oder der institutionalisierten Erziehungsarbeit, in denen den Frauen durch Spezialisierung auf Arbeitsbereiche mit Migranten und Migrantinnen ein beruflicher Zugang gelingt, etablieren sie sich auch erfolgreich als Selbstständige in ethnisch-nationalen Marktnischen. Exemplarisch hierfür steht die Biographie der Brautmodenladenbesitzerin.¹⁴ Aufgrund von Arbeitslosigkeit in den 1980er Jahren sucht sie nach Alternativen zur bisherigen ungelernten Fabrikarbeit, die aufgrund des Strukturwandels kaum noch

13 Gefragt war hier nach den inhaltlichen Schwerpunkten eines besuchten Aufbaustudiums, das sich speziell an Flüchtlinge richtet.

14 Weitere ehemalige Arbeiterinnen, die diesen Weg gegangen sind, wurden für die Untersuchung gesucht. Hinderlich war der kurze Erhebungszeitraum in den ersten Monaten des Jahres 2008. Eine Reihe von kontaktierten Arbeitsmigrantinnen, die erfolgreich Marktnischenunternehmen führen, leben in dieser Zeit in ihrem Herkunftsland, während die Geschäfte von ihren Kindern geführt werden.

möglich ist. In dieser Zeit wendet sie sich an das Arbeitsamt. Hier bekommt sie zwei Praktika vermittelt. Eines der Praktika ist im Berufsfeld des Einzelhandels. Da ihr diese Arbeit zusagt, besucht sie eine vom Arbeitsamt finanzierte Weiterbildung zur Einzelhandelskauffrau. Anschließend versucht die Interviewte eine erste Selbstständigkeit auf einem Trödelmarkt. Nachdem dies gut funktioniert, entsteht auf einer Türkeireise die Idee, ein Geschäft für Brautmoden als Familienunternehmen zu starten:

»(...) dann haben wir gedacht: »Machen wir das ein Geschäft. Dann arbeiten wir alle.«
(1.17., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Inhaberin eines Brautmodengeschäfts)

Die Idee eines Brautmodengeschäfts mit Ware aus der Türkei erweist sich als erfolgreich. Das Geschäft wird auch von Deutschen aufgesucht, bedient aber insbesondere den Geschmack und die Erwartungen der türkischen Kundschaft.

Migrantinnen der ersten Generation versuchen unabhängig von der Migrationsform ihre eigenen migrationsspezifischen Erfahrungen beziehungsweise ihre soziale Zugehörigkeit zu einer ethnisch-nationalen Gruppe strategisch für den Berufseinstieg und die erfolgreiche berufliche Weiterentwicklung zu nutzen. Dies gilt zum einen für migrationsspezifische Arbeitsfelder, die sich insbesondere in den Bereichen von Erziehung und Bildung finden. Zum anderen gilt dies für ethnisch-nationale Marktnischen, in denen Migranten und Migrantinnen als Kunden gewonnen werden können. Unabhängig von der Migrationsform und -motivation wird deutlich, dass die Frauen vornehmlich ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der Migrantinnen beziehungsweise die ethnische Gruppenzugehörigkeit als Möglichkeit und Chance der beruflichen Platzierung und Etablierung wahrnehmen und damit Zugang zu qualifizierten Beschäftigungsfeldern finden oder berufliche Perspektiven und Karrieren in ethnisch-nationalen Ökonomien entwickeln.

2.1.2 Zweite Generation

Elterliche Migrationsentscheidung und eigener beruflicher Werdegang

Die elterliche Migrationsentscheidung nimmt in einigen Fällen deutlich Einfluss auf die Berufs- und Bildungswege von Migrantinnen der zweiten Generation. Ihnen wird insbesondere in Arbeitsmigranten- und Aussiedlerfamilien dargelegt, dass die Eltern vorrangig aufgrund der *besseren Möglichkeiten der Lebens- und Zukunftsgestaltung* der Kinder nach Deutschland migriert sind und sie daher auch die gebotenen Chancen wahrnehmen sollten. Beispielhaft erzählen zwei Interviewte davon:

»Ja, aber als dann die Frage (2) oder dieser Umzug anstand, sag' ich mal, nach Deutschland, haben meine Eltern auch gesagt, oder meine Mutter mehr, hat damals immer gesagt: »Also, ich mache das weniger für mich, ich mache das mehr für mein Kind.« (...) Also, in Deutschland werden einfach viel mehr Chancen geboten, dass

sozusagen aus mir was wird, in Anführungszeichen (...).« (2.11., Aussiedlerin, 2. Generation, Pharmazeutisch-technische Assistentin)

»Sie haben gesagt, das, was wir nicht haben konnten, könntet Ihr haben. Ihr sollt das auch voranbringen und soweit es geht, etwas Besseres werden und die Möglichkeiten, die es hier gibt, ausnutzen.« (2.9., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin)

In beiden Fällen prägt der elterliche Wunsch des Bildungsaufstiegs den beruflichen Weg der Frauen. Die pharmazeutisch-technische Assistentin legt nur wenige Tage nach dem Tod ihrer Mutter ihre Prüfung ab, mit dem Wissen, damit dem Wunsch der Mutter zu entsprechen. Die Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin legt als erste in der Familie das Abitur ab, studiert und erfüllt so die Erwartung der Eltern, die Bildungsmöglichkeiten in Deutschland gut zu nutzen. Der Migrationshintergrund der Eltern wirkt sich zudem insofern gestaltend auf die beruflichen Werdegänge aus, als das *Herkunftsland der Eltern als Ort potenzieller beruflicher Entfaltung* gesehen wird. Beispielhaft stehen hierfür die Erfahrungen zweier Interviewter, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind:

»Ja das war sehr spannend. (...) Das ist so wie jeder, der hier lebt -, will irgendwann mal (in die) Türkei, weil die das andauernd von den Eltern auch gehört haben. Und das war 'ne super tolle Chance für mich. Ich sag', »O.k., ich will jetzt in die Türkei gehen und da will ich dann arbeiten«. Damals war auch ausschlaggebend 4000 D-Mark als Gehalt. War auch mal sehr schön.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

»Mein Mann war auch unzufrieden (mit den fehlenden beruflichen Perspektiven in Deutschland). Hat sich nie hier so wohl gefühlt. Wollte in die Türkei. Dies und jenes. Hab' ich gesagt, »Gut, Du fühlst Dich nicht wohl. Ich fühle mich irgendwie nicht wohl. Ich guck da mal nach 'ner Stelle in der Türkei.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

Die Überlegungen dieser beiden Frauen zeigen die Selbstverständlichkeit, mit der der bi- oder transnationale Kontext als Möglichkeitsraum zur beruflichen Entwicklung erfahren wird. Im Fall einer Erwachsenenpädagogin, die als Flüchtling mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen ist, wirkt die elterliche *Rückkehridee bis in die konkrete Berufsentscheidung* hinein. Die Interviewte entscheidet sich für einen Studiengang der Pädagogik unter anderem aufgrund der Vorstellung, nach der Rückkehr an den Bildungsstrukturen ihres Herkunftslandes Eritrea mitzuarbeiten. Erst später verabschiedet sie sich von dieser Idee:

»Ja, man trägt das auch in erster Linie weiter, weil es die Hoffnung und der Gedanke und der Traum der Eltern ist. Und ein Stück weit war das auch meins, (...) Aber mit dem Grenzkonflikt und den ganzen Konflikten vorher (...) das war für mich entscheidend, meine eigenen Kinder in den Krieg schicken zu müssen. Diese Vorstellung war ausreichend, also nach diesem Grenzkonflikt zu sagen: »Nee, also das tun wir uns nicht nochmal an.« (2.7., Fluchthintergrund, 2. Generation, Erwachsenenbildnerin)

Durch die erneuten gewaltförmigen Konflikte im neuen Staat zerbricht für diese Interviewte die Vorstellung, am Aufbau eines demokratischen Staates mitzuwirken. Das bedeutet, dass sie ihre bisherigen Zukunftsvorstellungen

korrigiert und sich auf ein Leben auf Dauer in Deutschland einstellt. Im Fall einer anderen Interviewten, die lange mit dem unsicheren Aufenthaltsstatus der Duldung in Deutschland lebt, steht der Wunsch, in Deutschland zu leben, dagegen unabhängig von der faktischen Unsicherheit fest:

»Also mir war schon klar, dass ich am liebsten hier bleiben würde.«¹⁵ (2.16., Fluchthintergrund, 2. Generation, Kauffrau für Bürokommunikation)

Nahezu alle Verwandten sind aus dem Herkunftsland Bosnien geflohen. Trotz jahrelanger Rechtsunsicherheit besteht für diese Interviewte, die als Siebenjährige mit ihrer Mutter und ihrer jüngeren Schwester nach Deutschland geflohen ist, die Perspektive, sich ganz auf das Leben in Deutschland einzulassen.

Nicht in allen beruflichen Entwicklungen zeigt sich die elterliche Migrationsentscheidung als relevant, wo sie aber einen Einfluss zeigt, lassen sich typische Muster entlang der Migrationsform der Eltern erkennen. So ist bei den Arbeitsmigrantinnen die geographische Mobilität ihrer Eltern verbunden mit Erwartungen an einer sozialen Aufwärtsmobilität der Kinder. Die Töchter der zweiten Generation sollen hierfür die in Deutschland gegebenen Bildungs- und Qualifizierungschancen nutzen (vgl. Kap. 2.5.1). Die Frauen mit Fluchthintergrund der zweiten Generation erleben dagegen in Einzelfällen die Hoffnung der Eltern auf Rückkehr und Mitwirkung am gesellschaftlichen und politischen Aufbau des Landes, was auch Auswirkungen auf ihre eigenen beruflichen Vorstellungen haben kann. Andere wiederum verabschieden sich vollständig von ihrem bzw. dem elterlichen Herkunftsland und suchen einen Neuanfang in Deutschland. In allen Fällen wird den Töchtern vermittelt, dass sie die Qualifikationsmöglichkeiten in Deutschland als Chance für Integration beziehungsweise potenzielle Reintegration nutzen sollen. Im Gegensatz hierzu werden die Aussiedlerinnen der zweiten Generation in einem Klima groß, in dem ihre Eltern optimistische Erwartungen an die berufliche Entwicklung der Kinder haben und hoffen, dass diese die ihnen hier gebotenen Bildungschancen nutzen.

Berufliche Verwertbarkeit des Migrationshintergrundes

Ähnlich wie die erste Generation nutzen Frauen der zweiten Generation ihren Migrationshintergrund als Ansatzpunkt für die eigene berufliche Etablierung. So bietet sich auch hier für die selbstständig tätigen Frauen¹⁶ die ethnisch-nationale Marktnische als Wettbewerbsvorteil neben ihrer insgesamt breiteren beruflichen Ausrichtung an:

15 Antwort auf die Frage, welche Vorstellungen die Interviewte als Kind von ihrem Leben als erwachsene Frau hatte.

16 Dies sind in der zweiten Generation eine Rechtsanwältin und eine Nachhilfelehrerin. In dieser Gruppe befindet sich im Gegensatz zur ersten Generation keine Geschäftsfrau.

»Ich sage mal so, mein (türkischer) Hintergrund erleichtert mir den Weg, das stimmt schon.« (2.9., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin)

»Und das hat sich dann auch sehr schnell 'rumgesprochen, insbesondere unter den Türken. Das wurde dann in den Moscheen verteilt, in den türkischen Lebensmittelmärkten, teilweise haben wir in den Moscheen auch meine Karten ausgehängen, wirklich Werbung gemacht.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

Die Zitate der Nachhilfelehrerin und der Rechtsanwältin verdeutlichen, dass beide ihre persönliche Nähe zur ethnisch-nationalen Community für die Erweiterung ihres Kundenstamms ihrer freiberuflichen Unternehmungen nutzen können. Auch eine Angestellte in einer Bank beschreibt, wie ihre Zugehörigkeit zu einer Migrantengruppe den Weg zu einer bisher vernachlässigten Kundengruppe eröffnet:

»Und ich versuch' jetzt aktuell -, wir machen jetzt so 'ne Aktion, dass wir so 'ne Sprechstunde machen für Portugiesen.¹⁷ (...) Ich spreche aber natürlich nicht so perfekt Portugiesisch wie 'ne Bankerin das in Portugal könnte, aber es reicht, also ich denk' mir, je mehr ich spreche, desto mehr wird das dann auch helfen.« (2.8., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Bankangestellte)

Im Gegensatz zu der offensiven Werbung dieser Bankangestellten, die ihre Sprachkompetenzen und ihren Zugang zur Migrantengruppe der Portugiesen nutzt, um dadurch ein neues Kundensegment für die Bank zu erschließen – dies aber zugleich auch als Hilfe für diese bisher vernachlässigten Kunden betrachtet –, sieht eine pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte die Beratung mit russischsprachigen Kunden in ihrer Apotheke eher als eine zufällige Chance, den Betriebsablauf zu erleichtern:

»Ja, es kommen zwischendurch immer mal Kunden rein, die mich auch kennen, die meinen, wenn sie laut und langsam Russisch sprechen, dass man sie dann auch hört, das ist immer so witzig. Dann renne ich schon raus und helfe, sie kommen dann mit irgendwelchen russischen Ausdrücken aus dem Internet, das wollen sie dann haben, ja das haben wir schon zwischendurch. Da ist der Chef auch manchmal ganz froh.« (2.12., Aussiedlerin, 2. Generation, Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte)

Frauen der zweiten Generation verwerten ähnlich wie Frauen der ersten Generation ihren Migrationshintergrund für die berufliche Etablierung. Im Unterschied zur ersten Generation findet sich in der zweiten Generation ein erweitertes Spektrum an Berufsfeldern, in denen die Zugehörigkeit zu einer Migrationsgruppe strategisch für die berufliche Positionierung – sei es als Erschließung von neuen Berufsfeldern oder als Spezialisierung – genutzt wird. Hierzu gehören neben den auch in der ersten Generation verbreiteten Tätigkeiten in der Sozialen und Bildungsarbeit nun auch Berufe wie Rechtsanwältin, Bankangestellte, pharmazeutisch-technische Berufe oder Berufe in Büro und Verwaltung.

17 Bei der Befragten handelt es sich um die einzige portugiesisch sprechende Angestellte ihrer Bank.

2.2 Bildungs- und Berufsverläufe

2.2.1 Erste Generation

Erhalt, Fortführung und Nachholen von Qualifikationen

Die Frauen der ersten Generation machen unterschiedliche Erfahrungen, wie sie nach der Migration ihre Bildungs- und Berufsbiographie wieder aufnehmen beziehungsweise ausgestalten können. Dabei bestimmen die im vorherigen Kapitel beschriebenen Ausgangskonstellationen sowie die strukturell gebotenen Möglichkeiten entlang der verschiedenen Migrationsformen die Qualifizierungsprozesse für den beruflichen Werdegang und Erfolg. Insbesondere die *Arbeitsmigrantinnen* zeigen Bildungs- und Berufsverläufe, die mit einem sofortigen Berufseinstieg nach der Migration beginnen, allerdings nicht immer in qualifizierter Arbeit. Einigen gelingt es, trotz *fehlender formaler Qualifikationen* eine berufliche Entwicklung voranzutreiben, insbesondere über den Weg der beruflichen Selbstständigkeit.¹⁸ Idee und Motivation resultieren aus den Erfahrungen und Erlebnissen in ihren vorherigen (industriellen) Arbeitszusammenhängen. Sie nutzen die sich ihnen dort zufällig bietenden Gelegenheiten, um eine berufliche Existenzgründung zu beginnen. So engagiert sich die heute als Spanischübersetzerin und Sprachlehrerin tätige Freiberuflerin in den 1970er Jahren in dem Betrieb, in dem sie als ungelernete Fabrikarbeiterin beschäftigt ist, und übersetzt Betriebsanleitungen für Produktionsmaschinen. Diese Möglichkeit hatte sie trotz fehlender formaler Qualifikationen auch deshalb, weil es vor Ort und im Betrieb niemanden mit der nachgefragten Fähigkeit gab. Bei ihrer späteren weiteren Akquisition von Aufträgen kann sie auf diese erfolgreichen ersten Aufträge als Referenzen verweisen. Die Restaurantbesitzerin übernimmt eine Lokalität, in der sie zuvor angestellt war. Die Geschäftsführung erlernt sie vom vorherigen deutschen Besitzer. Einweisung in der Buchhaltung erfährt sie von einer deutschen Nachbarin sowie von ihrem Steuerberater. Zum Kauf des Restaurants verwendet sie die Abfindungszahlung der Fabrik, in der sie zuvor lange Jahre als ungelernete Akkordarbeiterin beschäftigt war. Darüber hinaus werden Ehemann, Tochter und Schwiegersohn zu verlässlichen Mitarbeitern. Ähnlich eröffnet die Brautmodenladenbesitzerin ihr Geschäft erst nach einer mehr als zehnjährigen Phase ungelerner Fabrikarbeit und anschließender Arbeitslosigkeit. Sie besucht zwar eine Maßnahme des Arbeitsamtes, in der sie zur Einzelhandelskauffrau ausgebildet wird. Entscheidend für ihre erfolgreiche Selbstständigkeit ist aber die Geschäftsidee eines Brautmodengeschäfts für die Bedürfnisse türkischer Kundschaft. Sohn und Schwiegertochter über-

18 Für hier entwickelte Existenzgründungen ist der familiäre Zusammenhalt von großer Bedeutung (vgl. Kap. 2.5.2).

nehmen die buchhalterischen und verwaltungstechnischen Angelegenheiten, während sie für den Einkauf in der Türkei zuständig ist. Bereits kurz nach ihrer Ankunft in Deutschland beginnt der berufliche Erfolg der Inhaberin eines Lebensmittelgroßhandels. Entgegen ihrem Vorhaben, nach Eheschließung in Deutschland die Bildungsmöglichkeiten zu nutzen, lässt sich die Interviewte nach Eintritt ihrer ersten Schwangerschaft von ihrem Schwiegervater bereits kurze Zeit nach Ankunft in Deutschland zum Abbruch ihres ersten Deutschkurses überreden und setzt in der Folge auch ihren Wunsch nach schulischer Bildung nicht weiter um. Stattdessen setzt diese Interviewte in der Folgezeit zunächst ihren Wunsch nach beruflicher Aktivität durch. Ohne formale Qualifikationen baut sie neben der Geburt und Erziehung zweier Kinder gemeinsam mit ihrem Ehemann erfolgreich einen Großhandel für Lebensmittel auf. Ihre allgemeinen Bildungsambitionen bestehen zwar weiterhin, werden von ihr aber nun für einen späteren Zeitpunkt als realistisch eingeschätzt. Diese Fälle sind Beispiele dafür, wie Frauen die für ihre berufliche Weiterentwicklung notwendigen Fertigkeiten weitestgehend *jenseits formaler Qualifizierungsangebote* erlernen.

Die Biographien einiger anderer Arbeitsmigrantinnen, die als Ehefrauen eingewandert sind, zeigen dagegen, wie über den *Weg des Nachholens formaler Qualifikationen* berufliche Perspektiven entwickelt werden. In einem Fall zeigen sich ehrenamtliche Tätigkeiten als Ausgangspunkt des beruflichen Werdeganges:

»Ja da habe ich immer Frauen unterstützt (2) und (3) so habe ich eigentlich angefangen im sozialen Bereich zu arbeiten. (...) Aber ich habe immer gemerkt, da fehlt etwas. Also ich wollte Frauen oder Familien helfen, auch gleichzeitig auch Lehrer oder Erzieherinnen unterstützen, aber mir fehlte (2) irgendetwas. Die Sprache war auch nicht so ganz gut. Aber was mir sehr viel fehlte, Wissen (vielleicht ?). (...) Ne, Sprache klar und dann habe ich angefangen mich so jahrelang, was machst du, wie kannst du dich denn weiterbilden, wo kannst das machen und und und.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

Um die angestrebte Professionalisierung realisieren zu können, muss sie zunächst *relevante Schulabschlüsse* erwerben. Informationen über mögliche Bildungsgänge erhält sie durch Einrichtungen wie Kindergarten, Schule, Volkshochschule und Frauengruppen, wo sie ehrenamtlich und zum Teil als Honorarkraft Übersetzungs- und Unterstützungsarbeit leistet. Auf dem zweiten Bildungsweg (Abendkurse in der Volkshochschule) erwirbt sie erst den Hauptschulabschluss, dann die Mittlere Reife und besucht anschließend eine Fachschule für Sozialarbeit, wo sie einen Abschluss als Sozialarbeiterin erlangt. Die Kosten für diesen Bildungsweg werden durch ihre Honorartätigkeiten und durch ihren Ehemann getragen, während sie neben der Qualifizierungsphase auch Haushalt und Kinder versorgt. Damit beschreitet sie einen besonders *langen Bildungsweg* von fast zehn Jahren:

»Also ich bin (...) 87 angefangen bis (...) Januar 90, meine Hauptschule, mittlere Reife zu machen und danach von 90, August 90 bis (4) Sommerferien 95 musste ich dann soziale Arbeit lernen und (...) Januar 96 habe ich diese Arbeit, die ich jetzt mache, die Arbeitsstelle, angefangen, habe angefangen zu arbeiten.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

Der Zeitaufwand, den die Frauen zum Nachholen von Qualifikationen brauchen, ist sehr unterschiedlich, abhängig von dem im Herkunftsland erreichten Bildungsniveau. Während das Nachholen fehlender Bildungsabschlüsse wie dargestellt mehrere Jahre in Anspruch nimmt, führen Abwertungen und nur teilweise Anerkennungen von Bildungsabschlüssen in dieser Gruppe¹⁹ zu eher kurzen zeitlichen Verzögerungen. Die in den 1990er Jahren eingereiste serbische Ehefrau eines Arbeitsmigranten beispielsweise, deren im Herkunftsland erworbenes Abitur nur als Realschulabschluss anerkannt wird, sucht sich eine einjährige Maßnahme, die ihr anschließend den Hochschulzugang in Deutschland sowie ein Studium der Erwachsenenbildung ermöglicht. Die mit dem Abitur eingereiste Türkischlehrerin absolviert von Deutschland aus ein Fernstudium in der Türkei und erlebt aufgrund dessen keinerlei zeitliche Verzögerungen.

Sichtbar werden somit *zwei Handlungsstrategien*, die zum beruflichen Erfolg von Arbeitsmigrantinnen führen können. Erstens bieten *Existenzgründungen* eine Möglichkeit für Frauen ohne formale Qualifikation. Zweitens zeigt sich als erfolgreiche Handlungsstrategie der Weg über das *Nachholen schulischer und berufsbildender Qualifikationen*.

Die interviewten *Aussiedlerinnen* nutzen die für sie bereitgestellten Angebote der Arbeitsverwaltung sehr bald nach ihrer Einreise. Sie nehmen Beratungen, Deutschkurse sowie durch die Arbeitsverwaltung finanzierte Maßnahmen wie Berufsorientierungsmaßnahmen und Umschulungen beziehungsweise Weiterbildungen in Anspruch. Dabei versuchen die Frauen möglichst an *mitgebrachte formale Qualifikationen* anzuknüpfen. Die spätere Physiotherapeutin, die sich als »*Grundschullehrerin aus Polen, die gebrochen Deutsch spricht*« beschreibt, sieht beispielsweise für sich keinen direkten Arbeitsmarktzugang. Daher sucht sie eine Umorientierung in weniger sprachabhängige Berufsfelder²⁰ unter Beibehaltung ihres zentralen Interesses an der Arbeit mit Menschen:

19 Im Sample befindet sich keine Arbeitsmigrantin, die von Schwierigkeiten der Anerkennung des Abschlusses und damit eventuell verbundener größerer Zeitverluste und zusätzlicher finanzieller Belastungen hätte berichten können. Ein solcher Fall liegt aber in der Gruppe der Flüchtlinge vor und wird dort dargestellt.

20 Von Hausen (2007: 30f.) beschreibt die Kompensation fehlender Sprachkenntnisse durch Umorientierungen in weniger sprachabhängige Bereiche als erfolgversprechende Handlungsstrategie für einen Arbeitsmarktzugang auf dem ursprünglichen Qualifikationsniveau.

»(...) weil ich mich beim Arbeitsamt gemeldet habe, dass ich gerne eine Umschulung machen möchte, dass ich ja meine Ausbildung gemacht habe als Grundschullehrerin und ich möchte ganz gerne mit Menschen arbeiten (...)« (1.13., Aussiedlerin, 1. Generation, Physiotherapeutin)

Nach Einblicken in Felder sozialer Berufe im Rahmen einer Berufsorientierungsmaßnahme entscheidet sie sich für Physiotherapie als eine realisierbare Alternative, für die sie sich entschieden auch gegen die Haltung der Arbeitsverwaltung einsetzt.²¹ Eine andere Frau hält dagegen zunächst noch an ihrem Wunsch des beruflichen Einstiegs als Lehrerin in Deutschland fest:

»Ich hatte noch Hoffnung, dass ich in den Lehrerberuf komme, aber überall, egal, mit wem ich gesprochen habe: ›Kannst Du vergessen. Da findest Du das nicht und hier sind genug Lehrer, die arbeitslos sind.‹ Ich habe auch solche getroffen und geredet. Wirklich, die waren arbeitslos. Ja und dann dachte ich, ich muss etwas anderes -.« (1.14., Aussiedlerin, 1. Generation, Hauptschullehrerin)

Erst durch die mehrfachen Hinweise, dass ein beruflicher Einstieg als Lehrerin in Deutschland unmöglich sei, orientiert sie sich um. In der Folge informiert sich die Lehrerin »überall« über mögliche Umschulungen. Durch einen Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung wird sie auf eine am Ort befindliche Fachschule für Heilpädagogik aufmerksam:

»Er hat mir gesagt, ja hier in R. (Stadt) ist eine Fachschule für Heilpädagogik und die Leute, die schon Erfahrungen haben im erzieherischen Bereich oder mit Kindern, man kann dort vielleicht anfangen.« (1.14., Aussiedlerin, 1. Generation, Hauptschullehrerin)

Sie ergreift die Möglichkeit zu einer Umschulung, in der sie nach Einschätzung des Arbeitsberaters ihre Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern einbringen kann. Da sie als alleinerziehende Mutter in dieser Zeit auch einer finanziellen Unterstützung im Lebensunterhalt bedarf, stellt sie bei dem damaligen Sozialamt ihres Wohnortes einen Ausnahmeantrag zur Weiterzahlung, der genehmigt wird. Trotz sprachlicher Schwierigkeiten in einigen Fächern schließt sie die berufliche Umschulung mit großem Erfolg ab. Nach einem unproblematischen Berufseinstieg in einem Kindergarten ergibt sich ein Jahr später die Möglichkeit, sich in der Region als Russischlehrerin zu bewerben – eine Chance, die die Interviewte zu ihrem ursprünglich erlernten Beruf zurückführt. Die aus Usbekistan migrierte spätere Geschäftsführerin knüpft zunächst an ihre Kompetenzen als selbstständige Inhaberin eines Lebensmittelladens an, während sie die von der Arbeitsverwaltung finanzierbaren Umschulungsmöglichkeiten für sich prüft:

»Und weil ich mich hier selbstständig machen wollte, habe ich gedacht, mache ich eine Umschulung zur Einzelkauffrau.« (1.16., Aussiedlerin, 1. Generation, Geschäftsführerin eines Bildungsprojektes)

21 Der Konflikt zwischen der Interviewten und der Arbeitsverwaltung bis zur Bewilligung der Finanzierung der Umschulung wird weiter unten in diesem Kapitel beschrieben.

Die anvisierte Selbstständigkeit scheitert allerdings an ihrer fehlenden Kreditwürdigkeit. Nach diversen Praktika, ehrenamtlicher Arbeit und Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung nach SGB II stellt sie erfolgreich einen Projektantrag für ein Bildungsprojekt mit Migranten und Migrantinnen. Neben der beruflichen Verwertung des Migrationshintergrunds fließen in diese Arbeit ihrer Einschätzung nach auch Kompetenzen ein, die sie aus ihrer früheren Selbstständigkeit mitbringt, etwa in der Kalkulation, der Finanzverwaltung, der Projektplanung oder der Personalführung. Auf diesem Weg stellt sie Kontinuität in ihrer Berufsbiographie her. Einer anderen, der polnischen Pädagogin, deren Diplom anerkannt wird²², gelingt ein direkter beruflicher Einstieg auf ihrem Qualifikationsniveau. Gleichwohl besucht sie auf Anraten ihres Arbeitgebers kurz nach ihrem Antritt der Stelle eine vom Arbeitgeber bezahlte Weiterqualifizierung. Wesentlich für den Besuch der Weiterbildungsmaßnahme ist die Strategie, hierdurch ein deutsches Zertifikat zu erhalten:

»Und dann sagte damals mein Referent: ›Aber Sie müssen schnell jetzt zu einem deutschen Papier bekommen, Papier, Zertifikat. Dann müssen Sie eben eine Weiterbildung belegen‹. Das sind ja auch. Ja, dann hat sie mir auch da (auf den Weg?) was gebracht. Ich kannte die Fachsprache nicht, und, also das war ja schon schön -, wenig schönes Erlebnis da. Das nannte sich damals Arbeit mit Spätaussiedlern, wir waren 15 Leute, die Weiterbildung dauerte 18 Monate, also wie das alles so strukturiert ist mit Hausarbeit (...?) und so weiter und so fort.« (1.1., Aussiedlerin, 1. Generation, Pädagogin).

Ähnlich wie die zuvor beschriebene Projektleiterin sucht auch die polnische Pädagogin Möglichkeiten der beruflichen Verwertung des Migrationshintergrundes. In ihrer Berufstätigkeit bildet die Arbeit mit Spätaussiedlern und anderen Migranten allerdings nur einen (spezialisierten) Teil ihrer Arbeit. Deutlich wird in der Gruppe der Aussiedlerinnen, dass die von ihnen verfolgte Strategie ›Anschluss an mitgebrachte berufliche Kompetenzen‹ auch bei Neuorientierungen oder Spezialisierungen durch Weiterbildungen, Umschulungen oder anderen Umorientierungen erfolgversprechend ist.

Für die Gruppe der *Frauen mit Fluchthintergrund* sind die Spezifika des Asylverfahrens sowie *Einschränkungen des Arbeitsmarktzugangs* strukturierend für den Bildungs- und Berufsverlauf. So kann nur die Erzieherin, die als Ehefrau eines anerkannten Asylbewerbers ohne formale Berufsausbildung und -erfahrung einreist, direkt ihre Bildungsambitionen umsetzen. Ihr mitgebrachtes Abitur wird in Deutschland als Realschulabschluss anerkannt. Zunächst überlegt sie, das deutsche Abitur über den zweiten Bildungsweg an einem dreijährigen Kolleg in einer Nachbargemeinde zu erlan-

22 Bei dieser Frau handelt es sich um die einzige im Sample, deren akademischer Abschluss sofort und vollständig anerkannt wurde und der sofort ein beruflicher Einstieg gelang. Zur Problematik der Anerkennung beziehungsweise fehlender Anerkennung von Abschlüssen vgl. Kap. 2.6.1.

gen, um ihrem Ziel eines Studiums näher zu kommen. Jedoch entscheidet sie sich aufgrund der von ihr wahrgenommenen hohen Mobilitätskosten und aufgrund mangelnder ehelicher Unterstützung gegen diesen Bildungsgang. Stattdessen erscheint ihr eine schulische Berufsausbildung, mit der sie die Fachhochschulreife erwirbt, naheliegender. Diese Entscheidung führt sie zu einer Erzieherinnenfachschule, die sie erfolgreich abschließt. Nach Erwerb dieses höheren Bildungsabschlusses trennt sie sich von ihrem Ehemann, zu dem sie von Beginn ihrer Migration an ein gespanntes Verhältnis hat. An dieser Stelle entsteht ein aufenthaltsrechtliches Problem. Um ihren Aufenthalt nach der Trennung zu verfestigen, muss sie nun unabhängig von Sozialleistungen werden:

»Und dann bei der Ausländerbehörde meinten, ich hab' jetzt nur noch ein Jahr um einen festen Job zu bekommen. Dann hab' ich für mich so gesagt, drei Monate, also ich gebe für mich drei Monate wo ich mich bewerbe, und wenn ich keinen Job als Erzieherin finde, dann werde ich (putzen gehen).« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Da ihr in der sich selbst gesetzten Frist der Zugang zum erlernten Beruf als Erzieherin nicht gelingt, entscheidet sie sich temporär für eine Arbeit unterhalb ihres Qualifikationsniveaus, als Reinigungskraft. Parallel engagiert sie sich ehrenamtlich in einer Flüchtlingsselfhilfeorganisation, wodurch sie sich im Feld der Migrationssozialarbeit etabliert. Nach Aufenthaltsverfestigung beginnt sie ein Studium an einer Fachhochschule für Sozialarbeit.²³ Parallel arbeitet sie nun in Teilzeit in der Beratung einer Flüchtlingsselfhilfeorganisation, in der sie zuvor ehrenamtlich engagiert war. Etwas anders liegt der Fall einer ehemaligen Lehrerin aus dem Iran. Sie kümmert sich in der Zeit bis zur Asylenerkennung zunächst um die Betreuung und Erziehung ihrer drei Kinder. In dieser Zeit baut sie auch Kontakte zu einer internationalen Frauengruppe auf. Nach Asylenerkennung trennt sie sich von ihrem Ehemann. Dies hat für sie im Gegensatz zur Erzieherin keine aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen.²⁴ Als alleinerziehende Mutter versucht sie Anschluss zu finden an ihre akademischen Berufsambitionen. Während sie von der Arbeitsverwaltung keine Hilfestellung erfährt, erhält sie durch die Vermittlung einer deutschen Unterstützerin einen Teilzeitarbeitsplatz bei einem Wohlfahrtsverband in der Migrationsarbeit. Parallel besucht sie eine Fortbildung zur Elterntrainerin in einem Volkshochschulkurs. Anschließend erfährt sie von der Möglichkeit eines speziellen Aufbaustudiums für anerkannte Flüchtlinge und anerkannte Asylsuchende mit akademischen Vorkenntnissen. Für dieses auf die interkulturelle Pädagogik ausgerichtete Aufbaustudium bekommt sie zwei Semester ihres Lehramtsstudiums ange-

23 Zur Finanzierung der Studiengebühren erhält sie private Unterstützung durch ein in der Flüchtlingsolidarität engagiertes deutsches Ehepaar.

24 Die Umstände des Asylverfahrens wurden nicht erfragt.

rechnet. Als Handlungsstrategie wird in beiden Fällen sichtbar, dass beide Frauen, die eritreische Erzieherin und die iranische Lehrerin, ihre Bildungsaspiration zwar nicht gradlinig, aber dennoch sehr konsequent verfolgen können. Bereits während ihres Studiums finden sie Teilzeitbeschäftigungen in der Migrationssozialarbeit. Damit wenden sie sich einem Arbeits- und Berufsfeld zu, von dem sie erwarten können, dass ihnen hier auch nach dem Studium ein beruflicher Einstieg gelingen wird.

Eine äthiopische Krankenschwester ist bereits in der Phase vor ihrer Asylenerkennung berufstätig. Nachdem sie »zwei Jahre lang als Krankenschwesterhelferin im Alten- und Pflegeheim« gearbeitet hat, erfährt sie im Zuge gesetzlicher Änderungen ein Arbeitsverbot. Alternativ besucht sie nun einen dreimonatigen Vorbereitungskurs, um eine Prüfung zur Anerkennung ihres Berufs in Deutschland abzulegen, was ihr auch gelingt. Anschließend übt sie mehrere Praktika aus, die im weiteren Sinne ihrem im Herkunftsland erlernten Beruf nahekommen. Parallel besucht sie verschiedene Kurse und Orientierungsmaßnahmen. Kenntnisse von Verfahren der Anerkennung und der Möglichkeit, Kurse und Praktika durchzuführen, erhält sie von zwei Beratungseinrichtungen, die auf die Belange von Flüchtlingen und Asylsuchenden beziehungsweise auf Arbeitszusammenhänge von Migranten und Migrantinnen spezialisiert sind. Mit dem nach dem Arbeitsverbot gegangenen Weg, konsequent Möglichkeiten der Fortbildung und Beschäftigung durch Praktika zu suchen, erwirbt sie sich eine aus ihrer Sicht notwendige Grundlage der deutschen Fachsprache ebenso wie berufliches Praxiswissen in Deutschland:

»(...) mit der Sprache weiter in dem Beruf zu arbeiten war große Frage gewesen, aber nachdem ich Praktikum drei Monate lang gemacht habe, dann hab' ich schon gedacht, doch, kann man vielleicht doch lernen. Kann man doch weiter arbeiten gehen.« (1.9., Fluchthintergrund, 1. Generation, Krankenschwester)

Von zentraler Bedeutung ist, dass es der Krankenschwester durch den Besuch von Kursen und Praktika gelingt, ihre Beschäftigungsfähigkeit in Zeiten des Arbeitsverbots zu erhalten (vgl. Behrensen 2007b). Aufgrund dieser Handlungsstrategie ist ein zeitnaher Zugang zu einer qualifizierten Anstellung nach der zum Zeitpunkt des Interviews soeben erhaltenen Asylenerkennung zu erwarten.

Für die Bildungs- und Berufsverläufe der Migrantinnen insgesamt lassen sich *verschiedene Wege des Qualifikationserwerbs und -erhaltes* ausmachen. Einen Weg, beruflichen Erfolg ohne formale Qualifikation zu beschreiten, stellt die Existenzgründung der Arbeitsmigrantinnen dar, die dabei nicht aus einer Berufs- und Aufstiegsplanung der Frauen resultiert, sondern Ergebnis zufälliger Gelegenheiten. Viele Migrantinnen versuchen mit ihren beruflichen Werdegängen nicht nur an ihre mitgebrachten Qualifikationen, sondern auch an ihre Interessen und Erfahrungen anzuknüpfen. Eine signifikante Er-

fahrung stellt ihr *Migrationshintergrund* dar, der zur strategischen Positionierung im beruflichen Feld genutzt wird. Es berichtet keine der Frauen darüber, dass die mit der Migration teilweise verbundenen notwendigen Neuorientierungen durch einen beruflichen Wechsel als Chance oder Gewinn gesehen werden. Alle versuchen so nah wie möglich an ihre *mitgebrachten beruflichen Kompetenzen* und Potenziale anzuschließen. Hier setzen auch die Nachqualifizierungen aufgrund fehlender oder nur teilweiser Anerkennung der mitgebrachten Bildungsabschlüsse an, die insbesondere Aussiedlerinnen und Frauen mit Fluchthintergrund vornehmen, um beruflich erfolgreiche Perspektiven zu entwickeln. Als Handlungsstrategie erkennbar wird die Wahl von Maßnahmen, die zu einem *zügigen Berufseinstieg* führen, zum Beispiel durch die Wahl einer schulischen Berufsausbildung, durch die Aufnahme einer Teilzeittätigkeit oder einer unterqualifizierten Tätigkeit. Eine weitere Handlungsstrategie ist die *beharrliche Umsetzung ihrer Bildungsambitionen* durch den Erwerb höherwertiger Bildungstitel, um den Zugang zu akademischen Berufen zu erlangen. Dabei werden oft Maßnahmen bevorzugt, die zielgerichtet und entsprechend kurz sind. Die sich bei Frauen mit Fluchthintergrund aufgrund des Asylverfahrens ergebenden Pausen werden genutzt für den Erhalt und Erwerb berufspraktischer Kenntnisse, beispielsweise durch Praktika, sowie für die Sicherung und Klärung familiärer Verhältnisse, meist in Form der Auflösung ehelicher Beziehungen. Gerade Letzteres in Verbindung mit dem Erreichen der Asylanerkennung beziehungsweise Verfestigung des Aufenthaltes forciert den gewünschten und erhofften Bildungsaufstieg und beruflichen Erfolg. Die längsten Zeiträume nehmen *Nachqualifizierungen* in Anspruch bei denen, die ohne höheren Schulabschluss und ohne beruflichen Bildungsabschluss nach Deutschland gekommen sind. Lange Zeiträume durch die erforderlichen (Nach-)Qualifikationsphasen werden in diesen Fällen von den Frauen nicht problematisiert.

Weiter ist auffallend, dass zeitliche Verzögerungen²⁵ der beruflichen Karriere aufgrund von familiären Aufgaben und aktiver Mutterschaft außer im Fall der Inhaberin eines Lebensmittelgroßhandels bei den Frauen eine eher untergeordnete Rolle spielen. Zeitliche Verzögerungen aufgrund der fehlenden oder nur teilweisen Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen werden durch die Wahl kurzer bzw. berufsqualifizierender Maßnahmen reduziert. Es scheint, als ob »die Frage des Aufwand-Nutzen-Verhältnisses« (vgl. von Hausen 2007: 22) im Falle kurzer und auf das anvisierte Bildungsziel hin ausgerichteter Maßnahmen eher positiv beantwortet wird. Die notwendigen Finanzierungen der Qualifikationsphasen werden von den Frauen in unterschiedlicher Weise aufgebracht. Hierfür nutzen sie

25 Zur Relevanz des Faktors Zeit für die Möglichkeiten der Verwertung mitgebrachter Qualifikationen, vgl. von Hausen (2007: 55ff.)

eine *breite Palette an finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten*, zum Beispiel Finanzierung durch öffentliche Stellen, wie die Förderung durch die entsprechenden Arbeitsverwaltungen bei Umschulungen und Weiterbildungen. Diese Leistungen werden zum Teil von den Interviewten als zustehende Leistung eingeklagt. Des Weiteren werden punktuelle finanzielle Unterstützungen durch Privatmittel aus politischen Vereinen, Migrantenselbsthilfeorganisationen, Migrantinnenprojekten oder durch Privatpersonen genutzt. Offensichtlich verfügen sie über ausreichende Informationen oder kennen entsprechende Informationsquellen.

Rolle der Arbeitsverwaltung für den Berufseinstieg

Die Arbeitsverwaltung als dem Arbeitsmarkt vorgeschaltete Institution nimmt für die erste Generation der Migrantinnen eine wichtige Funktion in der Orientierung und Auslotung der eigenen Möglichkeiten sowie für die mögliche Finanzierung von Umorientierungen oder Spezialisierungen ein. Das erhobene Interviewmaterial zeigt sowohl Erfahrungen erfolgreicher Beratungen als auch entmutigende Erfahrungen, und zwar unabhängig von der jeweiligen Migrationsform. Als *erfolgreich* wird die Arbeitsverwaltung dort erfahren, wo sie Vorstellungen zu möglichen beruflichen Wegen in Deutschland erweitert. So wendet sich die spätere Brautmodenladenbesitzerin nach Verlust ihrer Fabrikarbeit in den 1980er Jahren an das Arbeitsamt auf der Suche nach irgendeiner bezahlten Tätigkeit. Die bei der Arbeitsverwaltung durch Information und Praktika gebotenen Zugänge zu einer Vielzahl möglicher Berufe entspricht dem Wunsch der Interviewten nach beruflicher Orientierung. Auch eine Frau mit Fluchthintergrund erhält durch die Arbeitsverwaltung eine Maßnahme für kaufmännische Berufe. Zwar handelt es sich hierbei nicht um ein von ihr angestrebtes Berufsfeld, aber die Maßnahme hilft hier, ihre Computer- und Bewerbungskompetenzen auszubauen. Schließlich erfährt eine Lehrerin, die als Aussiedlerin nach Deutschland gekommen ist und hier zunächst keinen Berufseinstieg findet, durch einen Berater in der Arbeitsverwaltung von der konkreten Möglichkeit, in der Nähe ihres Wohnortes eine schulische Ausbildung zur Heilpädagogin zu absolvieren. Erfolgreich ist auch die Beratung, die eine Frau nach Anerkennung ihres Asyls erhält, als sie sich über die beruflichen Perspektiven verschiedener akademischer Studiengänge in Deutschland informiert:

»Dort (in der Beratung der Arbeitsverwaltung) bin ich einmal gewesen. Und dann habe ich sogar ein Gespräch mit einem Beamten geführt. Und der meinte: ›Wissen Sie was? Machen Sie lieber Ihre Medizin. Mit Biologie können Sie gar nichts anfangen‹. Eher positiv, also er hat eher richtige Ratschläge gegeben.« (1.12., Fluchthintergrund, 1. Generation, Ärztin)

Die Arbeitsverwaltung hat einen nicht unerheblichen Stellenwert für die beruflichen Werdegänge und Erfolge der interviewten Frauen. Die Mitarbeite-

rinnen und Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung nehmen eine wichtige Rolle ein als Wegweiser, Ideengeber und Türöffner.

Auf der anderen Seite erleben einzelne Interviewte Situationen, die sie als *Entmutigungen*, zum Teil sogar als Demütigungen wahrnehmen. So erfährt die ehemalige Lehrerin aus dem Iran keine Beachtung ihrer bisherigen beruflichen Erfahrungen:

»Ich war beim Arbeitsamt, ich habe erzählt alles, was ich gemacht habe im Iran, und der Sacharbeiter hat mir gesagt: ›Wir haben eine Putzstelle frei für Dich.« (1.2., Fluchthintergrund, 1. Generation, Pädagogin)

Ohne Hinweis auf eine mögliche Teilanerkennung ihres Diploms oder auf Möglichkeiten daran anschließender Qualifizierungen wird die ehemalige Lehrerin, die als Alleinerziehende drei Kinder zu versorgen hat, nur auf unqualifizierte Tätigkeiten hingewiesen. Ähnlich ergeht es der Erzieherin, die ihre Ausbildung sogar in Deutschland abgeschlossen hat, deren Versuche, nach der Ausbildung einen Arbeitsplatz zu bekommen, aber scheitern:

»Dann war ich beim Arbeitsamt, weil ich dachte mir, o.k., vielleicht können die mir andere Wege geben, und da hat die Frau sofort nach einer Sekunde gesagt: ›Wissen Sie, warum Sie keinen Job bekommen?‹ Und ich so: ›Nee.‹ Sie meint: ›Weil Sie Muslimin sind.‹ Das war's. Und dann hat sie mir eine Adresse für einen Putzjob gegeben.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

In der Erinnerung der Frauen überwiegen die Erlebnisse, dass ihnen in der Arbeitsverwaltung abgeraten wurde, sich entlang bestehender Qualifikationen und Berufserfahrungen weiter zu bewerben oder weiter zu qualifizieren. Die beiden Frauen gehen mit dieser Erfahrung unterschiedlich um. Die Erzieherin weicht temporär auf eine unqualifizierte Tätigkeit aus, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. Die Lehrerin wendet sich direkt nach dem Gespräch mit dem Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung an die deutsche Initiatorin einer internationalen Frauenorganisation, die ihr durch ihre Netzwerke zu einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme verhilft. In einem weiteren Fall führt die trotz formaler Anerkennung erlebte subjektive Abwertung auch zu einem offenen Konflikt:

»Und dann sagte so eine sehr junge Sachbearbeiterin sagte sie: ›Ach, Sie sind Diplompädagogin (...) Sie können hier mit den Diplomen der Deutschen die Wände zukleben.‹ (...) Ich habe gesagt: ›Was Sie mit Ihren Leuten da machen, das hat mit mir nichts zu tun, das interessiert mich überhaupt nicht. Ich will nur etwas finden.‹ (...) Da haben die mich rausgeschmissen, weil sie meinten, ich sei zu arrogant.« (1.1., Aussiedlerin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

Im Gegensatz zur Lehrerin hat die Diplompädagogin, die sich hier in einen Konflikt mit der Arbeitsverwaltung begibt, ihr mitgebrachtes Diplom bereits anerkannt bekommen. Sie besteht auf dem egalitären Zugang zu Arbeitsplätzen, die auch in Deutschland ausgebildeten Pädagogen zugänglich sind. Aufgrund eigener Netzwerke gelingt ihr die weitere Arbeitsplatzsuche sowie das Schreiben von Bewerbungen ohne Unterstützung der Arbeitsverwaltung.

Eine weitere Form der Entmutigung erleben zwei interviewte Aussiedlerinnen, deren Umschulungswunsch als zu früh beziehungsweise unpassend wahrgenommen und zunächst abgewiesen wird.²⁶ Die daraus resultierenden Konflikte nehmen einen sehr unterschiedlichen Verlauf. Die spätere Geschäftsführerin eines Bildungsprojekts äußert bereits nach ihrem ersten Deutschkurs den Wunsch, eine Umschulung zu besuchen, wird aber von der Arbeitsverwaltung zunächst abgelehnt:

»Im Arbeitsamt haben sie gesagt, ›Frau E., Sie haben noch nicht genug Deutschkenntnisse.« (...) Ich habe gesagt: ›Nein, ich will das.« Dann habe ich das gekriegt, Umschulung. 15 Monate habe ich gelernt, habe sehr gut bestanden, sogar besser als manche Einheimische.« (1.16., Aussiedlerin, 1. Generation, Geschäftsführerin eines Bildungsprojekts)

In diesem Fall konnte die Interviewte den für sie zuständigen Berater überzeugen. Allein das Bestehen auf ihrem Anliegen, zeitnah eine Umschulung durchzuführen, scheint das Ergebnis der Beratung verändert zu haben, denn sie bekommt eine Umschulungsbewilligung. Anders liegt der Fall der späteren Physiotherapeutin:

»Und dann fing das Martyrium an, weil ich mich beim Arbeitsamt gemeldet habe, dass ich gerne eine Umschulung machen möchte, dass ich ja meine Ausbildung gemacht habe als Grundschullehrerin und ich möchte ganz gerne mit Menschen arbeiten. Und da war der Bearbeiter, der mich betreut hat, nicht der Meinung. Er sagte ›Ja, Sie müssen sofort in irgendeinen Beruf.« Und dann hat er mir ganz einfache Berufe angeboten vom Scheibenschneiden in der Fensterfabrik oder Spiegelfabrik oder ich weiß nicht. ›Na gut, es wäre schade«, hab' ich gesagt, ›Ich habe so viele Jahre gelernt und hier schon insgesamt zwanzig Monate mich in dem Berufsfeld schon umgesehen und ich möchte gerne mit Menschen arbeiten und ich habe das Potenzial.« (1.13., Aussiedlerin, 1. Generation, Physiotherapeutin)

Ihr gelingt es nicht sofort, ihren Berater von ihrem Umschulungswillen argumentativ zu überzeugen. Gleichwohl verfolgt sie ihren Umschulungswunsch weiter und leitet hierfür konkrete Maßnahmen selbstständig ein:

»Dann bin ich mit diesen ganzen Unterlagen zum Arbeitsamt gegangen und habe gesagt, ›Ich habe mich da (an einer Privatschule für Physiotherapie) beworben. Und ich möchte gerne, dass Sie mich unterstützen finanziell, weil die Schule unheimlich teuer ist.« (...)« (1.13., Aussiedlerin, 1. Generation, Physiotherapeutin)

Es kommt zu einem offenen Konflikt:

»Wir haben dann zweimal, glaube ich, Widerspruch eingelegt, (...) Dann musste ich aber psychologische Tests absolvieren (...), ob ich überhaupt in der Lage bin, diesen hohen Anforderungen an der physiotherapeutischen Schule zu genügen. (...) Und dann bin ich da eingetroffen in diesem psychologischen -, es gab da unterschiedliche Leute, das waren

26 Im gesamten beruflichen Eingliederungssystem, in den Bedingungen zu der Teilnahme an Sprachkursen, der Bewilligungspraxis von beruflicher Weiterbildungs-/Qualifikationsanpassung, der Anerkennungspraxis von beruflicher Qualifikation sowie in der Stellenvermittlung lassen sich systematische Ausgrenzungsprozesse von Aussiedlerinnen nachweisen (vgl. Quack 1994: 258ff.).

Frauen, die, sagen wir, keine Berufsausbildung hatten und wollten ins Berufsleben gehen (...) oder Leute, die dann seit mehreren Jahren keine Berufserfahrung hatten. Da fand ich mich etwas fehl am Platz. (...) und dann haben wir ein Abschlussgespräch gemacht mit dem Psychologen. Der hat sich sehr entschuldigt. Das fand ich sehr schön, seine Seite. Da sagte er, dass irgendwas fehlgelaufen sei, dass ich eigentlich diese Prüfung nicht machen sollte, weil es einfach eine andere Gruppe von Menschen betrifft, aber ich hätte gut abgeschnitten. Und mit diesem Zettel bin ich dann zu diesem Herrn gegangen, zu meinem Betreuer (bei der Arbeitsverwaltung). Und dann sagte er ja. Er hatte wohl gehofft, dass ich das nicht schaffe, weil die hätten dann damit Geld wohl gespart.« (I.13., Aussiedlerin, 1. Generation, Physiotherapeutin)

Mit Unterstützung ihres Ehemanns, der bereits vor Einreise nach Deutschland Deutsch spricht und »*sehr schnell eine Arbeitsstelle bekam in seinem Beruf als Ingenieur*« beschreitet sie den Klageweg. Daraufhin schlägt der Berater einen psychologischen Test vor. Der zuständige Psychologe bescheinigt ihre intellektuellen Potenziale. Der Gang zum Berater in der Arbeitsverwaltung mit dem sehr guten Testergebnis, mit dem der Umschulungswille letztendlich durchgesetzt werden kann, erscheint wie eine triumphale Genugtuung. Dieser Frau gelingt es vor allem aufgrund ihres sozialen Hintergrundes, ihren Wunsch und Anspruch auf eine Umschulung trotz eklatanter Widerstände durchzusetzen.

Es zeigt sich, dass das Einfordern und Durchsetzen von Leistungen der Arbeitsverwaltung Selbstbewusstsein und Unterstützung sowie Kenntnis über Widerspruchsmöglichkeiten bedarf. Den hier vorgestellten Frauen, die ein hohes Bildungsniveau mitbringen, gelingt es mit Hartnäckigkeit, Durchsetzungsvermögen, Intelligenz und einer hohen Frustrationstoleranz, ihren Wunsch nach Umschulung, Arbeitsvermittlung oder Studium weiterzuvollziehen. Deutlich wird insgesamt, dass die Arbeitsverwaltung für die erste Generation eine entscheidende Rolle einnehmen kann. Die Aufklärung bei der Orientierung im deutschen Arbeitsmarkt und beim Ausloten der individuellen Möglichkeiten ist dabei genauso wichtig wie die Hilfe bei der Finanzierung von Qualifizierungen und Weiterbildungsmaßnahmen. Neben Hilfestellungen durch Aufklärung und Finanzierung berichten einige von Entmutigungen und Verhinderungsversuchen durch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Arbeitsverwaltung genau an diesen Stellen. Die daraufhin entwickelten Strategien sehen unterschiedlich aus. Während die iranische Lehrerin von einem Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung bei der Suche nach qualifizierter Beschäftigung entmutigt wurde und ihre sozialen Netzwerke stattdessen nutzt, wehrt sich die polnische Physiotherapeutin gegen die Verweigerung der Finanzierung ihrer Umschulung, indem sie gegen die Ablehnung der Kostenübernahme klagt.

2.2.2 Zweite Generation

Gradlinige Bildungsverläufe

In den Bildungs- und Berufsverläufen der zweiten Generation lassen sich zwei Typen von Qualifikationswegen erkennen. Der erste Typus kann als *gradliniger Bildungs- und Berufsverlauf* bezeichnet werden. So weist eine interviewte Psychologin, die gegenwärtig in der Forschung tätig ist, einen solchen gradlinigen Bildungs- und Berufsverlauf auf. Sie ist die Tochter griechischer Arbeitsmigranten, die bildungsorientiert sind, aber keine Möglichkeiten höherer Bildung in Griechenland hatten, sondern früh Geld verdienen mussten. Vor der Einschulung kommt sie in eine Kindertagesstätte, in der sie Deutsch lernt. Anschließend besucht sie eine »gemischte Grundschule (...) wo's Griechisch und Deutsch gleichzeitig gab.« Nahezu alle Schulfächer werden in ihrer Klasse auf Griechisch unterrichtet. Anschließend entscheidet sie sich für ein deutsches Gymnasium. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in der griechischen Klasse verbleiben dagegen im griechischen Bildungszweig. Diejenigen von ihnen, die das Abitur machen, haben dann die Möglichkeit sowohl eines griechischen als auch eines deutschen Abschlusses. Der Weg über ein deutsches Gymnasium zum deutschen Abitur erscheint der Interviewten dagegen erfolgversprechender und weniger anstrengend als ein doppelter Schulabschluss. Rückblickend bewertet sie die gesamte Schulzeit als unproblematisch:

»Also keine Ahnung, also ich glaub', das einzige Mal, wo ich 'ne schlechte Note nach Hause gebracht hab', war in irgendeiner Englisch-Klausur. Das ging einfach, also das war kein Problem.« (2.3., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Psychologin und Forscherin)

Die bildungsorientierten Eltern stehen dem Wunsch der Tochter, auf das deutsche Gymnasium zu gehen, offen gegenüber, da sie den Lernfähigkeiten ihrer Tochter vertrauen:

»Und da haben mir meine Eltern auch komplett die Freiheit gelassen, zu entscheiden, weil ich schon als Kind immer gesagt habe, o.k. also ich hab' auch keine Hilfe bei Hausaufgaben oder sonst irgendwas gebraucht und hab' dann auch immer gesagt, ja ich hab' dann halt immer Hausaufgaben gehabt und die mach' ich da. Da war dann auch irgendwie klar, das ist mein Ding und da muss man sich nicht einmischen.« (2.3., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Psychologin und Forscherin)

Direkt im Anschluss an das Abitur beginnt sie das Studium der Psychologie. Hierzu wird sie bereits während der Zeit auf dem Gymnasium von ihren Lehrern und Lehrerinnen ermuntert:

»(...) also wir hatten ein, zwei Lehrer, die sehr, sehr beeindruckend für uns waren und von denen wir uns dann auch ein bisschen so Tipps haben geben lassen, unter anderem war das eben eine von den Lehrerinnen, die mich da auch vorgeschlagen hatte für dieses Stipendium und die hatte halt gemeint, wir sollten, wenn's irgendwie möglich ist, uns Unis anschauen vorher.« (2.3., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Psychologin und Forscherin)

Sie schließt in der Regelstudienzeit ihr Studium ab. Derzeit verfolgt sie ein Promotionsprojekt. Gradlinig ist auch der Bildungs- und Berufsverlauf der kurdischen Juristin mit Fluchthintergrund. Sie kommt als eine von wenigen aus dem Sample der zweiten Generation aus einer akademischen Familie.²⁷ Der mittlerweile verstorbene Vater war in Deutschland Journalist, die Mutter ist Lehrerin. Eingebettet in einem intellektuellen Milieu ist eine akademische Laufbahn selbstverständlich:

»Also ich wusste, dass ich irgendwas erreichen werde schon, also einen höheren Beruf, irgendwas studieren werde oder so. Ich weiß nicht, vielleicht wurde ich da auch durch meine Familie beeinflusst, weil meine ganzen Cousins und Cousinen studiert haben, alle Abitur gemacht haben und da dachte man sich wahrscheinlich so als kleines Kind, ja, das muss ich jetzt auch alles so machen.« (2.15., Fluchthintergrund, 2. Generation, Jura)

Als eine der Besten ihrer Grundschulklasse schlägt ihre Lehrerin ihr den Weg auf ein als besonders anspruchsvoll geltendes Gymnasium vor, in dem sie als eine von wenigen Schülerinnen mit Migrationshintergrund allerdings häufig Diskriminierung erlebt.²⁸ Nach dem Abitur beginnt sie ein Jurastudium. Ähnlich gradlinig sind die Wege einer Journalistin und einer Regisseurin. Beide kommen als Kinder aus Aussiedlerfamilien im Grundschulalter nach Deutschland. Beide erlernen im ersten Jahr in Deutschland die Sprache, die ihnen aus familiären Zusammenhängen etwas vertraut war. Der Übergang auf das Gymnasium wird von der Herkunftsfamilie unterstützt. Während die Journalistin zunächst ein breit angelegtes Studium absolviert und erst dann Zugang zu ihrem Beruf findet, entscheidet die Regisseurin sich schon während der Schulzeit für ihren zukünftigen Beruf, den sie durch ein Förderprogramm²⁹ kennenlernt.

Auch unter denjenigen, die sich für eine *Berufsausbildung* entscheiden, finden sich gradlinige Bildungs- und Berufswege. Dies ist zum Beispiel bei der Bankkauffrau der Fall. Als Kind wächst sie im portugiesischen Arbeitermilieu einer Kleinstadt auf. Wie die anderen portugiesischen Kinder bekommt sie schulischen Förderunterricht in Deutsch, muttersprachlichen Unterricht in Portugiesisch sowie Hausaufgabenbetreuung außerhalb der normalen Schulzeit am Nachmittag. Rückblickend meint sie, dass sie diese zusätzlichen Lernzeiten als Kind nicht als negativ empfunden hat. Für kurze Zeit besucht sie auf Empfehlung von Lehrern außerdem einen Logopäden,

27 Von den Interviewten der zweiten Generation haben ansonsten nur zwei Aussiedlerinnen jeweils ein Elternteil mit akademischer Vorbildung.

28 Erfahrungen von Diskriminierung im Schulsystem werden genauer in Kap. 2.6 beschrieben.

29 Auf Anregung ihrer Lehrerin bewirbt sich die Regisseurin gemeinsam mit einigen Mitschülern und Mitschülerinnen bei einem Filmwettbewerb. Der Preis ist ein einjähriger Workshop an Wochenenden, in dem gemeinsam mit Filmschaffenden ein Film produziert wird.

um ihre deutsche Aussprache zu perfektionieren. Eine Schwierigkeit entsteht erst im Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule:

»Ja ich sollte eigentlich auf 'ne andere Schule, weil das halt generell auch glaube ich hieß -, wegen Portugiesen. Also ich hatte ein bisschen Probleme. Meine Oma und mein Opa haben sich ziemlich für mich eingesetzt, weil ehm meine ehm meine Mutter und mein Onkel ehm, die haben halt auch Abitur gemacht und meine Großeltern haben das damals nicht unterstützt, weil die gesagt haben: ›Einmal Arbeiter immer Arbeiter. Ihr macht kein Abitur, Ihr macht einfach 'ne Ausbildung‹, und dann geht das so weiter und meine Mutter und mein Onkel haben sehr drum gekämpft, dass sie das machen durften. Und meine Oma war dann immer sehr hartnäckig, die ist dann in die Schule gegangen, zum (...?) und dann: ›Hier die macht Abitur‹ (lacht). Hat sie dann gesagt. Und ehm hat sich dann für mich eingesetzt, dass ich dann aufs X-Gymnasium durfte. Obwohl ich nicht empfohlen war, war gar nicht dafür empfohlen und Oma hat sich dann dafür eingesetzt. Dann bin ich halt zum X-Gymnasium gekommen und musste mich durchbeißen, aber es hat irgendwie geklappt.« (2.8., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Bankkauffrau)

Während die Großeltern, bei denen sie nach dem Tod der Mutter aufwächst, den Weg der eigenen Kinder zum Gymnasium aufgrund ihrer eigenen Bildungsferne noch nicht nachvollziehen konnten, sind sie bei der Enkelin besonders motiviert, dieser eine höhere Bildung zu ermöglichen. Sie wird nach eigener Einschätzung eine mittelmäßige Gymnasiastin. Durch ein Praktikum in der 12. Klasse findet sie einen Ausbildungsplatz in einer Bank, wo sie direkt nach dem Abitur beginnt, anschließend übernommen wird und durch Weiterbildungen aufsteigt.

Auch Migrantinnen, die nach der Realschule eine Berufsausbildung beginnen und somit einen frühen Berufseinstieg zeigen, sind bemüht, sich durch berufliche Weiterbildungen beständig fortzuqualifizieren. So kann eine Friseurin, die in der Grundschulzeit aus der Türkei nach Deutschland gekommen ist, dank Deutschfördermaßnahmen in der Grundschule und dank eines engagierten Klassenlehrers auf der weiterführenden Schule ohne Umwege den Realschulabschluss machen. Ihr als Arbeiter eingewanderter Vater, der ihrer Bildung skeptisch gegenüber steht, wird aufgrund des Engagements des Lehrers zu keinem Hindernis:

»(...) ich bin auch dankbar bis jetzt, mein Lehrer, der hat dann gesagt ›Nein, Du musst Deinen Realschulabschluss schaffen, damit Du es später einfacher bei dem Berufsleben hast.‹ Und ich hab' damals das aber eigentlich nicht begriffen. Ich hab' nur, ich bin nur gerne zur Schule gegangen. Das war, ich musste zur Schule. Ich wollte nicht zu Hause und meiner Mama in der Küche helfen. Das wollte ich nie. Jedenfalls sagte ich, ›Ja Papa, ich muss zur Schule, mein Lehrer sagt, ich muss die zehnte Klasse, ich muss den Realschulabschluss machen.‹ Sagte er: ›Nein, geht nicht.‹ Und dann war mein Lehrer so hart, sagte er, ›O.k. dann komm ich nach Hause und rede mit Deinem Papa.‹ Und das war schon schrecklich genug für meinen Papa. Sagte er: ›Nein o.k., dann machst Du die zehnte Klasse. Er braucht aber nicht hierhin zu kommen.‹ Ja weil das war dann halt so diese Scheu, diese Angst, weil er konnte auch nicht so viel Deutsch. Er kommt jetzt nach Hause und was will der mich fragen. So war das dann wahrscheinlich die Angst und dafür hab' ich die zehnte Klasse gemacht, meinen Realschulabschluss.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurin)

Im Gegensatz zu den zuvor vorgestellten Frauen kann sie nicht mit der grundsätzlichen Akzeptanz ihrer Bildungswünsche und Berufsorientierung im Elternhaus rechnen. Dank des Engagements des Lehrers, der an mehreren Stellen des Interviews als zentrale Vermittlungsfigur gegenüber dem Vater präsentiert wird, kann aber auch die Friseurin ohne Unterbrechung ihren Realschulabschluss machen. Anschließend gelangt sie durch die Vermittlung der Arbeitsverwaltung an einen Ausbildungsplatz im Friseurhandwerk. Nach zweijähriger Berufstätigkeit in leitender Position in der Türkei besucht sie anschließend in Deutschland eine Meisterschule, wofür sie Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) erhält. Mittlerweile führt sie einen eigenen Salon und bildet mehrere Frauen aus.

Des Weiteren weisen zwei Verwaltungsfachangestellte lineare Bildungs- und Berufsverläufe auf. Nach Realschule und direkt anschließender Ausbildung werden sie von ihren Betrieben übernommen, wo man sie in ihrem Wunsch der beruflichen Weiterentwicklung unterstützt und ihnen die nebenberufliche Weiterbildung zur Wirtschaftsfachwirtin ermöglicht, indem die Arbeitszeiten angepasst werden und sogar Zuzahlungen zu den Kosten durch den Arbeitgeber erfolgen.

Wie die Fallbeispiele zeigen, scheinen mehrere Bedingungen förderlich für lineare Bildungs- und Berufswege zu sein. Eine dieser Bedingungen ist ein Kindergartenbesuch, wie auch unterschiedliche schulische Förderangebote zum Erlernen und zum Unterstützen der deutschen Sprache (z.B. Logopädie), ferner gute zwei- bzw. erssprachige Angebote (z.B. griechisch-deutsche Grundschule) (vgl. hierzu auch Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Eine weitere zentrale Bedingung ist die Unterstützung der Herkunftsfamilie. So kommen die griechische Psychologin, die kurdische Juristin und die portugiesische Bankangestellte aus bildungsorientierten bzw. -motivierten Familien, in denen eine höhere Bildung zum einen als Selbstverständlichkeit angesehen wird und zum anderen die guten Schulleistungen der Mädchen selbst eine höhere Bildung realistisch und erwartbar werden lassen. Als weitere bedeutende Bedingung zeigt sich die persönliche Unterstützung und Beratung durch Lehrende. Der Fall der türkischen Friseurin zeigt beispielhaft, dass Lehrenden eine zentrale Vermittlungsfunktion zukommt, wenn Eltern das deutsche Bildungssystem nicht einschätzen können und keine entsprechenden Unterstützungsleistungen anbieten.

Bildungsverläufe über Umwege

Der andere Typus von Bildungs- und Berufsverläufen, der sich in den Interviews mit der zweiten Generation finden lässt, kann als *Umwege aufgrund von Stolpersteinen* bezeichnet werden. Hierzu findet sich der besonders drastische Fall einer Lehrerin. Sie wird als Kind von türkischen Arbeitsmigranten ohne Deutschkenntnisse eingeschult. Nach einem Jahr in der Grundschule, in dem

sie ihrer Erinnerung nach keine Deutschfördermaßnahmen erhält, wird sie an die Sonderschule weiterverwiesen. In dieser Schule erfährt sie Unterstützung, die sie vorher nicht erhalten hat:

»Also die Sonderschule. Ich möchte jetzt nicht dafür prahlen. (...) Aber ich hab' vieles dieser Schule zu verdanken. (...) Was ich da gelernt hab', doch. Ich bin den Lehrern da in vieler Hinsicht auch wirklich dankbar. Die Klassenstrukturen, die sind viel kleiner da. (...) Es wird, wird auch Stärken und auch Schwächen natürlich, auf die Schüler wirklich sehr viel auch eingegangen. Also im ersten Jahr war das eine-, also eine Klassengröße von acht Kindern (...). Also das ist kein Verhältnis mit normalen Grundschulen, sag' ich mal.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

Neben den Strukturen ist es auch die Unterstützung ihrer Klassenlehrerin, die sie in ihrem Bildungsentagement motiviert:

»Und die wusste, also die konnte mir immer, also immer sagen: ›Du hast ein Ziel und das erreichst Du auch.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

Dank dieser Bedingungen kann sie als eine der Besten ihres Jahrgangs nach der 9. Klasse von der Sonderschule zur Hauptschule wechseln, wiederholt das 9. Schuljahr und erhält ihren Hauptschulabschluss. Zwischenzeitlich entwickelt sie Interesse für eine Ausbildung im gesundheitlichen Bereich, bewirbt sich aber zunächst erfolglos. Daher besucht sie die 10. Klasse der Hauptschule und erwirbt auf diesem Wege ihren Realschulabschluss. Als Alternative zu einem bis dahin immer noch nicht gefundenen Ausbildungsplatz besucht sie nun eine Fachoberschule für Gesundheit, in der Hoffnung, »schon mal ein bisschen Theoriewissen dann ansammeln« zu können. Zwischenzeitlich bewirbt sie sich weiter erfolglos um einen Ausbildungsplatz. In der christlich geprägten Krankenhaus- und Altenpflegelandschaft ihrer Region wird sie unter anderem mit dem Hinweis auf ihre muslimische Religionszugehörigkeit abgelehnt. Während sie die Fachoberschule für Gesundheit besucht, absolviert sie ein Freiwilliges Soziales Jahr und arbeitet an drei Sonntagen im Monat unentgeltlich in einem kirchlichen Altenheim. Anschließend setzt sich eine dort tätige Nonne dafür ein, dass sie im darauffolgenden Ausbildungsjahr einen Ausbildungsplatz erhält. Nach der Ausbildung findet sie sofort eine Anstellung – wieder in einem christlich geleiteten Betrieb. Auch nach Heirat und Mutterschaft setzt sie die Arbeit zunächst ganztags³⁰ und später in Nacharbeit und an Wochenenden fort. Als die Kinder in den Kindergarten kommen, der Mann tagsüber berufstätig ist und sie selbst nur noch in Teilzeit nachts arbeitet, beginnt sie vormittags auf dem zweiten Bildungsweg ihr Abitur nachzuholen. Sie erwirbt das Abitur und beginnt ein Lehramtsstudium für Grund-, Haupt- und Realschule, das sie zum Zeitpunkt des Interviews soeben abgeschlossen hat:

»Ja, ich habe jetzt äh 6 Semester studiert und habe seit Ende November das erste Staatsexamen hinter mir im Lehramt.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

30 In dieser Phase übernimmt ihr Ehemann die Rolle des Hausmannes, vgl. Kap. 2.5.

Im Gegensatz zu den Frauen mit linearen Bildungswegen findet diese Interviewte keine Fördermaßnahmen zum Spracherwerb. Sie erfährt in der Grundschule auch von keiner Lehrenden Unterstützung, sondern wird bereits nach dem ersten Grundschuljahr auf die damalige Sonderschule verwiesen. Auch setzen sich ihre Eltern nicht gegen die Weiterverweisung zur Sonderschule zur Wehr. Eine Wende in der Biographie bringt erst das Lernklima in der Sonderschule sowie das Engagement der dortigen Lehrenden. Ausgehend von dem durch die Unterstützung der Lehrenden erworbenen Selbstbewusstsein entwickelt sie das Berufsziel Krankenschwester und holt sich Informationen über mögliche Berufszugänge ein. Der Umweg über die Fachoberschule für Gesundheit ist gut gewählt, weil er nah an dem Berufsziel liegt. So endet er nicht in einer Sackgasse (vgl. Granato 2004), sondern kann als Fundament in die anschließende Ausbildung einfließen. Durch das Freiwillige Soziale Jahr und den sonntäglichen Freiwilligendienst kann sie ihre Leistungsbereitschaft unter Beweis stellen, wodurch sie die Unterstützung einer Ordensfrau erhält, die sich für ihren Zugang zur Ausbildung einsetzt. Auch ihr weiterer Bildungsweg ist geprägt von ihrer hohen Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, als sie neben der Versorgung ihrer Kinder und Teilzeitarbeit, Abitur und Studium absolviert.

Ebenso berichten andere Interviewte von Stolpersteinen, auf die sie in ihrem Bildungs- und Berufsweg stoßen. Ein Ort für solche Stolpersteine findet sich im Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule. Hiervon berichtet beispielsweise die Rechtsanwältin aus einer türkischen Arbeitsmigrantenfamilie. Sie wird als Kind ohne Deutschkenntnisse in eine türkische Grundschulklasse eingeschult, die sie zwei Jahre lang besucht und in der der Anteil des Deutschunterrichts aus ihrer heutigen Sicht sehr gering ist. Im dritten Jahr wechselt sie in eine deutsche Regelklasse und wird gleichzeitig zurückgestuft. Nach der Grundschule bekommt sie eine Hauptschulempfehlung. Die eher einem bildungsfernen Milieu zugehörigen Eltern akzeptieren die Zurückstufung und die Überführung auf die Hauptschule ohne Widerspruch:

»Es wurde vorgegeben und entsprechend mussten die Eltern das akzeptieren.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

An der Hauptschule macht sie einen erweiterten Realschulabschluss. Anschließend wechselt sie ohne Unterstützung der Schule auf ein Gymnasium, wo sie das Abitur ablegt:

»Ich war auf jeden Fall die einzige weibliche Schülerin, die auf das Gymnasium gegangen ist. Und als ich diesen Wunsch angemeldet habe, verweigerte man sogar die Anmeldung zur Schule. Ich habe die Anmeldung selbst vorgenommen. Also das ist einfach nicht normal, dass man von der Hauptschule direkt auf das Gymnasium gegangen ist. Das schafft man nicht, heißt es.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

Entgegen der Erwartung ihrer früheren Lehrer und Lehrerinnen besteht sie das Abitur. Hilfreich ist die gute Kursberatung eines Vertrauenslehrers des Gymnasiums. Direkt im Anschluss beginnt sie ihr Jurastudium, bei dem sie von ihren Eltern finanziell unterstützt wird. Sie beendet das Studium ein Semester vor Ablauf der Regelstudienzeit und baut nach Abschluss ihres Referendariats gemeinsam mit ihrem Ehemann eine eigene Kanzlei auf. In diesem Bildungs- und Berufsverlauf zeigen sich drei Stolpersteine: erstens der Wechsel von einer türkischen Grundschulklasse ohne ausreichende Förderung in eine reguläre Grundschulklasse, was zu einer Rückstufung führt, zweitens der Wechsel von der Grundschule an eine weiterführende Schule, was aufgrund der schlechten Startbedingungen zu einer Empfehlung für die Hauptschule führt, sowie drittens der Wechsel von der Hauptschule auf das Gymnasium, was institutionell nicht vorgesehen ist und ihr schließlich dank der individuellen Hilfe eines Vertrauenslehrers auch erfolgreich gelingt. Hilfreich für den erfolgten Bildungsaufstieg ist dreierlei. Erstens stehen ihr Berufswunsch und ihr Wunsch nach Bildungsaufstieg schon während der Hauptschulzeit fest. Zweitens vermitteln die Eltern der Tochter, die als Älteste schon in jungen Jahren Verantwortung übernimmt, Vertrauen in ihre Bildungsambitionen und unterstützen ihre Tochter beispielsweise finanziell während des Studiums. Drittens erfährt sie durch den Vertrauenslehrer am Gymnasium strategische Tipps zur Wahl geeigneter Kurse, wodurch unter anderem die Wissenslücken, die durch den vorherigen Besuch der Hauptschule geblieben sind, aufgefangen werden können.

Ein anderes Hindernis bei der Realisierung von Ausbildungswünschen stellt die fehlende Finanzierbarkeit einer Ausbildung dar. Dies erlebt die pharmazeutisch-technische Assistentin. Bei ihr verläuft die Schullaufbahn zunächst gradlinig. Der Berufswunsch der pharmazeutisch-technischen Assistentin lässt sich dann allerdings nicht realisieren. Von der öffentlichen Schule, bei der sich mehr Schülerinnen bewerben, als die Schule aufnehmen kann, wird sie abgelehnt. Einen Besuch der alternativ möglichen Privatschule können ihre Eltern nicht finanzieren. So absolviert sie zunächst eine betriebliche Ausbildung zur pharmazeutisch-kaufmännischen Assistentin in einer Apotheke. Ihren eigentlichen Berufswunsch stellt sie zurück. Nach Abschluss der Ausbildung wird sie zeitlich befristet von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen. In dieser Zeit findet sie einen neuen Arbeitgeber in einer anderen Apotheke. Da ihr neuer Arbeitgeber ihre Ambitionen erkennt, sich beruflich weiterzuentwickeln, stellt er ihr privat einen Kredit zur Verfügung, damit sie nun die Ausbildung zur pharmazeutisch-technischen Assistentin an der Privatschule in Vollzeit besuchen kann. Hierfür stellt er sie von der Arbeit frei. An Wochenenden beschäftigt er sie, damit sie ihren Lebensunterhalt in dieser Zeit sichern kann. Anschließend kehrt sie höher qualifiziert und nun stärker im pharmazeutischen Bereich tätig in den Betrieb zurück.

Für die zweite Generation zeigen sich somit *zwei Bildungs- und Berufsverläufe*. Erstens weisen die Interviews auf Möglichkeiten eines linearen Bildungsweges hin, in dem der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende höhere Schule erfolgt. Als hilfreich erweisen sich hier neben Kindergartenbesuch und schulischen Sprachförderangeboten insbesondere aber der Bildungshintergrund bzw. die Bildungsmotivation und -orientierung der Eltern, und wo diese nicht hinreichend vorhanden ist, die Unterstützung von Lehrenden. Zweitens sind Aufstiege trotz Hürden und Barrieren möglich, die das Durchlaufen verschiedener Schulformen mit sich bringen. Oder es kann bedeuten, zunächst eine andere oder niederschwelligere Ausbildung zu machen als die gewünschte. Von zentraler Bedeutung scheint es zu sein, dass auf den Bildungswegen, die sich dann als Umwege gestalten, Unterstützer, Förderer oder Mentoren gefunden werden. In den hier vorgestellten Beispielen sind dies die Klassenlehrerin in einer Sonderschule, der Vertrauenslehrer eines Gymnasiums und der Arbeitgeber in einem Betrieb.

Übergang in eine Berufstätigkeit nach Ausbildung oder Studium

Bei der Suche nach einem qualifizierten Arbeitsplatz nach erfolgreicher Beendigung der Ausbildung machen die Frauen unterschiedliche Erfahrungen. Einmal qualifiziert, haben diejenigen, die den Weg einer Berufsausbildung gewählt haben, meist keine Probleme, in den Arbeitsmarkt zu gelangen. Einige werden von ihren Ausbildungsbetrieben übernommen. Andere bewerben sich erfolgreich auf Arbeitsstellen. So findet die Lehrerin, die sich drei Jahre um einen Ausbildungsplatz für ihren Erstberuf als Krankenschwester bemüht, schon wenige Monate nach Abschluss ihrer Ausbildung eine feste Anstellung in einem Krankenhaus in der Nähe ihres Wohnortes. Sie resümiert:

»Die Hürde für den Ausbildungsplatz war viel schwieriger als eine Arbeitsstelle hinterher.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin).

Dagegen erhält die pharmazeutisch-technische Assistentin von ihrem Arbeitgeber Unterstützung im Übergang von der Ausbildung zur qualifizierten Berufstätigkeit. Obwohl kein zusätzliches ausgebildetes Personal benötigt wird, wird sie für ein halbes Jahr als qualifizierte Fachkraft bei ihrem Ausbildungsbetrieb, einer Apotheke, angestellt. Diese Anstellung erfolgt, um ihr Zeit zu geben, einen qualifizierten Arbeitsplatz zu finden, was ihr auch gelingt. Auch die Aufnahme einer qualifizierten Berufstätigkeit nach dem Studium verläuft meist problemlos. Entweder sie sind ihrem Arbeitgeber bereits durch Praktika oder Honorartätigkeiten im Vorfeld bekannt oder sie bewerben sich erfolgreich. Wartezeiten bewegen sich im Rahmen von unter einem Jahr. Eine auffallende Ausnahme bildet die Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin. Sie absolviert zusätzliche Praktika, um einen Zugang zu diesem Tätigkeitsfeld zu finden. Dabei stellt sie allerdings fest, dass ihr die tatsächli-

che Arbeit in diesem Feld nicht zusagt, was sie zu einer anschließenden Umorientierung und zum Aufbau eines Nachhilfeeinstituts anregt:

»Nach dem Studium habe ich mich dann auch paar Mal beworben, ich habe auch sehr viele Praktika gemacht. Ich habe auch in einem Betrieb gearbeitet. Ich bin aber dann zu dem Entschluss gekommen, das Studium ist sehr schön. Der Beruf ist auch sehr spannend, aber dann doch nicht meinen Neigungen entspricht, weil ich dann immer eine Leere hatte in mir. Die Leere konnte ich dann so erfüllen, dass ich den anderen immer Nachhilfe gegeben habe. Und es hat auch die anderen Eltern interessiert. Sie haben mich dann immer -, »Kannst Du meinem Sohn nicht Unterricht geben? Kannst Du meiner Tochter nicht Unterricht geben?« Und das fand ich auch sehr spannend, wenn ich den Kindern etwas beigebracht habe, dann sind sie teilweise strahlend rausgegangen, wenn sie etwas gelernt haben. Und das hat mich dann auch erfüllt. Dann habe ich mich dazu entschlossen, dass ich meinen Beruf nicht mehr so fortfahre, sondern diese Nachhilfeschule gründe.« (2.9., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin)

Im Gegensatz zum Berufsalltag als Elektroingenieurin, den sie hier vor allem als nicht erfüllend beschreibt, erlebt sie ihren weitergeführten nebenberuflichen Nachhilfeunterricht als sinnvoll. Hier kann sie direkt den Nutzen ihrer Arbeit erkennen, wenn die Kinder sie »strahlend« verlassen, weil sie etwas verstanden haben. Aus diesem Widerspruch zieht die Interviewte Konsequenzen und orientiert sich beruflich um zu der personenorientierten Arbeit als Nachhilfelehrerin. Damit orientiert sie sich aus einem männlich dominierten Berufsfeld hin zu einem *weiblichen Tätigkeitsfeld*.

Aus diesen Befunden kann vorsichtig geschlossen werden, dass nach erfolgreichem Abschluss einer qualifizierten Ausbildung oder nach einem qualifizierten Studienabschluss der Übergang in eine entsprechende berufliche Tätigkeit unproblematisch ist. Dieses zeigt sich besonders für die klassischen Frauenberufsfelder wie Krankenschwester, Lehrerin, Pädagogin, Friseurin, Pharmaassistentin, Verwaltungsmitarbeiterin oder gar Journalistin.

Rolle der Arbeitsverwaltung für den Berufseinstieg

Erste Erfahrungen mit Akteuren der Arbeitsverwaltung machen die interviewten Migrantinnen der zweiten Generation gegen Ende ihrer Schullaufbahn. Dabei bleiben sehr unterschiedliche Eindrücke zurück, die sich wie bei der ersten Generation zwischen positiven Erfahrungen der Hilfestellung bei der Orientierung und negativen Erfahrungen der Ablehnung der von ihnen anvisierten Berufsziele bewegen. Besonders deutliche Ablehnung ihrer Berufsziele als für sie ungeeignet erleben zwei Interviewte:

»Wo er sagte, ja also, ich bräuchte mir überhaupt nicht so hohe Ziele setzen, (Krankenschwester werden zu wollen, d.V.). Ich hätte ja gerade mal 'nen Hauptschulabschluss und würde das sowieso nicht schaffen in der Pflege. Das wäre so schwer, das würde ich gar nicht schaffen.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin).

»Da wurde gelacht und es hieß: »Sie sind auf einer Hauptschule. Das wissen Sie doch wohl.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

In beiden Fällen erfahren die Frauen, dass Vertreter der Arbeitsverwaltung die von ihnen anvisierten beruflichen Ziele ablehnen, weil diese oberhalb der ihrem Schultypus zugewiesenen Berufsbereiche liegen. Beide Interviewte lassen sich jedoch nicht beirren. Sie nehmen die Vorschläge der Berufsberatung nicht ernst, beispielsweise Bäckereifachverkäuferin, Einzelhandelskauffrau oder Friseurin zu werden. Beide verfolgen ihr einmal gesetztes berufliches Ziel weiter. Deutlich wird darin, dass sie im Gegensatz zur Arbeitsverwaltung ihren derzeit anvisierten Schulabschluss nicht als Endpunkt ihres Bildungs- und Berufsverlaufs sehen.

Anders als diese beiden Frauen hat die spätere Friseurmeisterin keine konkreten Berufsvorstellungen. Ihr geht es in erster Linie darum, überhaupt eine Ausbildung zu machen. Hier ist die Berufsberatung erfolgreich, weil sie der jungen Frau zu einer realistischen Einschätzung der Arbeitsmarktmöglichkeiten verhilft:

»Ich ging zum Arbeitsamt -, Berufsberatung. Tür rein, sagt er: ›Was willst du machen?‹ Sag ich: ›Ja weiß ich nicht.‹ Sagt er: ›Mach doch Friseurin (..) Ich hab' jetzt jemanden am Telefon gehabt.‹ Also meine Chefin hatte dann da angerufen gehabt vor zehn Minuten. ›Sie nimmt wohl auch Ausländer auf, sagt sie‹, sagte er (...). Ich sag', ›Ja Friseurin, o.k., ich kann ja mal hingehen.‹ Dann war das Vorstellungsgespräch. Sagt er: ›Geh mal morgen hin. Hast du deine Mappe?‹ O.k., ich bin da hingegangen, angerufen, Vorstellungsgespräch.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

Andere Interviewte betonen vor allem das breite Beratungsangebot, das die Arbeitsverwaltung vorhält, wobei es weniger die konkrete Stellenvermittlung als vielmehr die Information über das Spektrum an möglichen Ausbildungsberufen und ihre Gestaltung ist, das die Interviewten in diesem Zusammenhang als positive Leistung der Arbeitsverwaltung hervorheben.

2.2.3 Strategien des Berufsein- und -aufstiegs

Die Bildungs- und Berufsverläufe der *Migrantinnen der ersten Generation* sind stark geprägt von den *Ausgangsbedingungen*, die unter anderem durch die *Migrationsformen* und die *soziale Herkunft* bestimmt sind. Dabei zeigen sich je nach Ausgangsbedingungen *drei unterschiedliche Wege, die zur erfolgreichen beruflichen Etablierung führen*: Wiederholung von in Deutschland nicht anerkannter Abschlüsse, Nachholen fehlender Abschlüsse sowie der Weg über Existenzgründungen ohne Qualifizierung.

Als Handlungsstrategie erkennbar wird die Wahl von Maßnahmen, die zu einem *zügigen Berufseinstieg* führen, zum Beispiel durch Wahl einer schulischen Berufsausbildung, durch die Aufnahme einer Teilzeittätigkeit oder einer unterqualifizierten Tätigkeit. Gleichzeitig versuchen die Frauen nicht nur an mitgebrachte Kompetenzen, sondern auch an ihre Interessen und Erfahrungen anzuknüpfen. Eine signifikante Erfahrung stellt ihr *Migrationshintergrund* dar, der zur strategischen Positionierung im beruflichen Feld genutzt wird.

Eine weitere Handlungsstrategie ist die *beharrliche Umsetzung von Bildungsambitionen* durch den Erwerb höherwertiger Bildungstitel – Fachhochschul- und Hochschulreife –, um den Zugang zu akademischen Berufen zu erlangen. Diese Strategie lässt sich im Rahmen der Untersuchung insbesondere bei der Gruppe der Frauen mit Fluchthintergrund und der Arbeitsmigrantinnen, die als Heiratsmigrantinnen eingereist sind, erkennen. Dabei können *Qualifizierungen* lange Zeiträume in Anspruch nehmen, wenn die Frauen ohne höheren Schulabschluss und ohne beruflichen Bildungsabschluss nach Deutschland gekommen sind.

Interessant ist, dass die Dauer der erforderlichen (Nach-)Qualifikationsphasen in diesen Fällen von den Frauen *nicht problematisiert* wird. Auch die Beschaffung der Finanzierung – nur eine der Frauen, die an ihr Studium anschließt, bekommt BAföG – wird nicht problematisiert. Stattdessen suchen die Frauen sich individuell verschiedene Finanzierungsquellen, die insgesamt eine breite Palette öffentlicher und privater Möglichkeiten beschreiben. Weiter ist auffallend, dass zeitliche Verzögerungen der beruflichen Karriere aufgrund von familiären Aufgaben und aktiver Mutterschaft außer in einem Fall eine eher untergeordnete Rolle spielen. Weitere zeitliche Verzögerungen entstehen im Fall einiger Frauen mit Fluchthintergrund aufgrund des Asylverfahrens. Diese werden von den befragten Frauen dieser Gruppe genutzt zum Erhalt und Erwerb berufspraktischer Kenntnisse, beispielsweise durch Praktika, sowie für die Sicherung und Klärung familiärer Verhältnisse, meist in Form der Auflösung ehelicher Beziehungen. Gerade Letzteres in Verbindung mit dem Erreichen der Asylanerkennung beziehungsweise Verfestigung des Aufenthaltes forciert den gewünschten und erhofften Bildungsaufstieg und beruflichen Erfolg.

Die Frauen der *zweiten Generation*, also die Bildungsinländerinnen, zeigen andere Bildungs- und Berufsverläufe als die Frauen der ersten Generation. Sie können erstens auf Erfolge aufgrund *gradliniger Bildungswege* verweisen, bei denen der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende höhere Schule (Realschule und Gymnasium) erfolgt sowie der Übergang von der Schule in die Ausbildung. Sie können zweitens *Bildungsaufstiege über Umwege* erreichen. Meist bringen diese jedoch Zurückstufungen oder Weiterverweisung an niedrigere Schulformen und damit das Durchlaufen verschiedener Schulformen mit sich oder das Absolvieren einer anderen oder niederschwelligeren Ausbildung als die gewünschte.

Zudem zeigte sich, dass wenn erst einmal der Weg in eine qualifizierte Ausbildung oder ein qualifizierter Studienabschluss gelingt, der Übergang in eine entsprechende berufliche Tätigkeit meist unproblematisch ist. Dieses zeigt sich besonders für die klassischen Frauenberufsfelder wie Krankenschwester, Lehrerin, Pädagogin, Friseurin, Pharmaassistentin, Verwaltungsmitarbeiterin oder gar Journalistin.

Hinsichtlich des Weges hin zu qualifiziertem Bildungsabschluss oder Ausbildung ist die *soziale Herkunft bzw. Kapitalausstattung* (Bourdieu 1992) der Familie neben den Deutschfördermaßnahmen und der Unterstützung durch Lehrende ein bestimmender Faktor. Die soziale Herkunft bestimmt maßgeblich das Verhalten der Eltern oder anderer Verwandter gegenüber dem Schulsystem, zum Beispiel wie mit institutionellen Diskriminierungen oder mit Unterstützungsangeboten der Schule umgegangen wird. Haben Eltern oder andere Verwandte eigene höhere Bildungserfahrungen, können sie ihren Kindern eher Wege aufzeigen, sich im Bildungssystem zurechtzufinden. Können Eltern oder andere Verwandte nicht auf eigene höhere Bildungserfahrungen zurückblicken, so sind die Töchter eher auf sich allein gestellt. So müssen die Töchter selbst herausfinden, wie sie die Möglichkeiten und Chancen des deutschen Bildungssystems nutzen können oder wie sie mit schulischen Abwertungen etwa durch Zurückstufungen oder Weiterverweisung an niedrigere als die gewünschten Schulformen umgehen. Im Ergebnis erleben diese Frauen durch die fehlende Artikulation des Elternwillens stärkere Abwertungen, die zu Umwegen führen, von denen aus die später beruflich erfolgreichen Frauen einen schrittweisen Aufstieg gehen. Im Verbund mit der Unterstützung durch Lehrende und Eltern zeigt sich, dass die Sprachfördermaßnahmen die Bildungsverläufe strukturieren. Gradlinige Bildungsverläufe finden sich eher bei denjenigen, die im Kindergarten Deutsch gelernt haben, die in der Grundschule Deutschfördermaßnahmen erhalten haben, oder die in der Grundschule einen guten Bildungseinstieg in ihrer Herkunftssprache erhalten haben. Diejenigen, die ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen ihren Bildungsweg starten und keine begleitenden Deutschfördermaßnahmen erleben, erfahren eher Zurückstufungen und Weiterverweisungen an niedrigere Schulformen, weil aus ihren Deutschdefiziten oft direkt mangelnde Lernfähigkeit abgeleitet wird.³¹

Schließlich nimmt die Arbeitsverwaltung als dem Arbeitsmarkt vorgeschaltete Institution für beide Generationen eine Schlüsselrolle ein. Die Arbeitsverwaltung scheint an den Stellen ermutigend zu wirken, wo es um eher allgemeine Information und Beratung geht. Dies ist in der ersten Generation der Arbeitsmigrantinnen beispielsweise das Aufzeigen von Möglichkeiten nach jahrelanger unqualifizierter Tätigkeit, verbunden mit der Finanzierung von Qualifizierungsangeboten. In der zweiten Generation liegt die Stärke der Arbeitsverwaltung in der Vermittlung von Informationen über das Spektrum an möglichen Ausbildungsberufen und ihre Gestaltung, wo dies von den Eltern nicht geleistet werden kann. Gehen aber Wünsche und Ziele über die Vorstellungen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Arbeitsverwaltung hinaus, weil sie beispielsweise stärker individualisiert sind oder über den

31 Vgl. Kap. 2.4.2.

zum Zeitpunkt des Kontakts anvisierten Schulabschluss hinausreichen, scheint es schwieriger zu sein, Hilfe durch die Arbeitsverwaltung zu erhalten. Hier wirken sich offenbar Vorbehalte im Hinblick auf Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit und -bereitschaft aufgrund von Sprache, Schulabschlüssen und Herkunft aus.

2.3 Einstellungen und Motivation zu Bildung und Beruf

2.3.1 Erste Generation

Eine hohe Bildungs- und Berufsorientierung ist selbstverständlich für die interviewten Migrantinnen. Die Motive dahinter sind vielfältig. So sieht die Erzieherin, die gegenwärtig an einer Fachhochschule für Sozialarbeit studiert, die Möglichkeit von *Bildung als wertvolles Privileg*, das sie im Herkunftsland³² nicht hatte:

»Ne also Bildung war für mich, ich wollte gerne studieren -. Aber ich wusste, dass es keinen Weg gibt, und deswegen war für mich so ein Luxus (...)« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Bildung ist hier auch Selbstzweck. Umsetzung in materiellen Gewinn steht weit hinter dem Gewinn von Selbstentfaltung durch Bildung an sich zurück:

»Bildung ist nicht der schnelle Weg um zu verdienen, also um viel Geld zu verdienen.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Ähnlich sieht dies die iranische Pädagogin, die ebenfalls nach Deutschland geflohen ist:

»Hier lernt -, hier gibt es sehr viele Möglichkeiten. Man kann leben, wie man das will. Und für positives Leben gibt es auch gute Möglichkeiten. Das finde ich auch gut.« (1.2., Fluchthintergrund, 1. Generation, Pädagogin)

Obwohl ihre Ausbildung als Lehrerin nicht anerkannt wurde³³, sieht die Pädagogin die Bildungsmöglichkeiten in Deutschland als Chance der freien Entfaltung, die sie für sich nutzen möchte. Dieses Interesse fußt auch auf einer bildungsorientierten Herkunftsfamilie. Dagegen liegt die Motivation der Spanischübersetzerin und Sprachlehrerin darin, die durch die erwerbsorientierte Migration der Eltern nach Deutschland entstandenen *Bildungsdefizite aufzuholen*:

»In Spanien hätte ich – nach dieser Wende in Spanien hätte ich viel mehr machen können als hier. Weil hier fehlte mir noch die Sprache, um überhaupt ehm da was richtig alles in die Wege zu leiten (...) Entweder du machst es hier so richtig, dass du irgendwann mal wie in Spanien bist, oder du gehst von hier weg und – und das hätte ich auch nicht so

32 Sie ist in Saudi-Arabien als eritreisches Gastarbeiterkind aufgewachsen.

33 Sie bekam in einem speziell für Flüchtlinge angebotenem Studium der interkulturellen Sozialarbeit aufgrund ihrer akademischen Vorbildung allerdings zwei Semester erlassen.

schnell durchgezogen, weil solange meine Eltern wieder hier waren, waren die paar Jahre, die wenigen Jahre, fünf Jahre oder so, es war schwer, weil meine Eltern haben eben kein Deutsch (gesprochen). Zuerst war ich ja wieder die – die Dolmetscherin für die ganze Familie.« (1.6., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Spanischübersetzerin)

Sie weiß um die Bildungsmöglichkeiten, die sie in Spanien gehabt hätte, weil sie dort keine Sprachdefizite hätte überwinden müssen. Frühe Bildungsmöglichkeiten waren aber durch die Krankheit des Vaters, dessen Verdienstaustausch sie kompensieren musste, für die Arbeiterin versperret gewesen. Gleichwohl verdeutlicht das Zitat, dass sie Potenziale zum Erwerb von Bildungsabschlüssen für sich gesehen hat. Andere Frauen, wie beispielsweise die Physiotherapeutin, die in Polen bereits als Grundschullehrerin gearbeitet hat, sehen ihre Berufserfahrungen als *Potenzial*, das sie unbedingt einsetzen wollen:

»Na gut, es wäre schade, hab' ich gesagt, ich habe so viele Jahre gelernt und hier schon insgesamt zwanzig Monate mich in dem Berufsfeld schon umgesehen und ich möchte gerne mit Menschen arbeiten und ich habe das Potenzial.« (1.13., Aussiedlerin, 1. Generation, Physiotherapeutin)

Eine ungelernete Tätigkeit, die vor der Ausreise nach Deutschland von der Physiotherapeutin und ihrem Ehemann durchaus eingeplant war, wird vor dem Hintergrund der in Deutschland grundsätzlich vorhandenen und von der Arbeitsverwaltung finanzierbaren Umschulungsmöglichkeiten verworfen. Sie möchte möglichst viel erreichen und die eigenen Möglichkeiten vor dem Hintergrund der im Aufnahmeland gebotenen Möglichkeiten so gut es geht ausschöpfen. Auch ihr geht es erst in zweiter Linie darum, durch eine bessere Qualifikation dauerhaft mehr Geld zu verdienen. Frauen, die insbesondere in sozialen Bereichen tätig sind, beschreiben die Motivation, *anderen helfen zu wollen*:

»Also ich wollte Frauen oder Familien helfen, auch gleichzeitig auch Lehrer oder Erzieherinnen unterstützen, aber mir fehlte (2) irgendetwas.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

»(...) versuche ich meine Erfahrung irgendwie zu nutzen und auch die Frauen so zu beraten in verschiedenen Bereichen, wenn sie zum Beispiel Probleme mit Ehe haben, also wenn sie über ihre Frauenrechte mehr wissen wollen, dann versuch' ich zu vermitteln oder auch im Bildungsbereich (...)« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

»Ich hatte mich damals auf Kinder spezialisiert, Jugendliche mit pränatalen, postnatalen Schäden. Das war mein Hobby damals (...)« (1.13., Aussiedlerin, 1. Generation, Physiotherapeutin)

»(...) ich helfe auch meinen Schülern, wenn sie Hilfe brauchen, Probleme haben von Zuhause, oder die Jungs sagen, Jungs kann ich auch sehr gut verstehen, durch meine Söhne. Ja, wir finden Lösungen, wenn sie mal Probleme haben.« (1.22., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Türkischlehrerin)

Neben der Neigung, anderen helfen zu wollen, und einer grundsätzlichen Motivation für soziale, pflegerische und Erziehungsberufe wird auch die migrationspezifische Komponente des Helfens sichtbar. Abgesehen von der

Physiotherapeutin setzen alle Interviewten sich damit auseinander, dass sie ihre Arbeitskraft für die Unterstützung von Migranten oder Migrantinnen einsetzen wollen. Gleichzeitig geht es vielen Frauen darum, ihren beruflichen Erfolg als *gesellschaftliche Leistung von Frauen in der Migration* verstanden zu wissen. Exemplarisch formuliert dies die Sozialarbeiterin:

»Ich wollte als Frau auch zeigen, dass die Frauen auch (2) etwas anders machen können. Ja und was mich auch immer geärgert hat, wirklich viele (3) intelligente Frauen (2) haben sich hinter ja ihre Männer gestellt und Männer dann so gezeigt, obwohl sie viel mehr schaffen können als Männer.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

Die Sozialarbeiterin, die 1970 nach Deutschland gekommen ist, weil sie hier größere persönliche Entfaltungsmöglichkeiten für Frauen erwartet, betont ihre Arbeit in gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen. Dabei versteht sie ihren beruflichen Erfolg nicht nur als persönlichen Gewinn, sondern auch als Beitrag zur Emanzipation türkischer Frauen. Auch *gesellschaftliche Anerkennung* ist eine Motivation, die sich im erhobenen Material finden lässt. Deutlich wird dies am Fall der äthiopischen Krankenschwester, die als Geduldete am Längsten von einem regulären Arbeitsmarktzugang ausgeschlossen ist:

»Also nachdem ich die Arbeit angefangen hatte, man fühlt sich ja doch ein bisschen wert sein.« (1.9., Fluchthintergrund, 1. Generation, Krankenschwester)

Dies erfährt besonders die Geschäftsführerin eines Bildungsprojekts für Migranten, als ihr aus öffentlichen Geldern finanziertes Projekt³⁴ begutachtet wird:

»Und ich habe mich wirklich wie bei meinem Geburtstag gefühlt. Weil alle haben was gesagt und alle haben so viel von mir gesagt. Ich bin so gut und so weiter. Ich habe sogar das nicht immer gewusst. Das war sehr schön. Wirklich. Im November war das.« (1.16., Aussiedlerin, 1. Generation, Geschäftsführerin eines Migrationsprojektes)

Jedoch auch die Tatsache, eigenes Geld zu verdienen und eine gesicherte *finanzielle Unabhängigkeit* zu erlangen, ist eine sehr bedeutsame Motivation. Exemplarisch formuliert dies die Geschäftsführerin eines Lebensmittelgroßhandels, die sich damit aus ihrer Sicht von vielen Frauen ihrer türkisch-kurdischen Herkunftsgesellschaft unterscheidet:

»Also ich wollte immer für mich arbeiten. Mein eigenes Geld verdienen. Nicht von irgendjemand anders, nicht von meiner Mama, von meinem Papa. Ich wollte mit meinen eigenen Händen arbeiten.« (1.19., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Geschäftsführerin eines Lebensmittelgroßhandels)

Bei anderen Frauen ist das berufliche Engagement so sehr *Bestandteil ihres Selbstbildes*, dass sie sich nur als arbeitende Frau vorstellen können:

34 Es handelt sich um ein Projekt in einer ostdeutschen Stadt, in dem sowohl Aussiedlerinnen als auch Arbeitsmigrantinnen und Flüchtlinge unter anderem Orientierungsmaßnahmen und Deutschkurse erhalten.

»(...) deswegen könnte (ich mir) ein Leben ohne Arbeit gar nicht mehr vorstellen.« (1.17., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Inhaberin eines Brautmodenladens)

»Also in der Sowjetunion waren alle Frauen berufstätig, also 99 Prozent. Meine Eltern haben gearbeitet, ich kannte das nicht anders.« (1.12., Fluchthintergrund, 1. Generation, Ärztin)

In der Zusammenschau fallen als wichtige Momente der Bildungsmotivation auf, die Lust auf Bildung als persönliche Entfaltung, das Wissen um die in Deutschland gebotenen Bildungschancen als Privileg oder Freiheit sowie der Wunsch, die eigenen Potenziale aufgrund der vielfältigen in Deutschland gebotenen Bildungsmöglichkeiten zu nutzen. Wesentliche Motivationen im Beruf liegen für die erste Generation in dem Wunsch, anderen und hier gerade auch anderen Migrantinnen zu helfen, stellvertretend für andere Migrantinnen Erfolg zu haben oder persönlich gesellschaftliche Anerkennung für die geleistete Arbeit zu erhalten. Darüber hinaus wird deutlich, dass Arbeit ein selbstverständlicher Teil des Lebens der Frauen ist. Hierzu gehört auch die Möglichkeit durch diese Arbeit, kontinuierlich finanziell unabhängig zu sein. Die Motivationen gehen damit weit über eine finanzielle Absicherung des Lebensunterhalts hinaus. So trägt die Motivation, Bildung als Entfaltungsmöglichkeit zu sehen, dazu bei, dass – wie in Kapitel 2.1 herausgearbeitet wurde – lange Zeiträume von Qualifikationen nicht als Belastung empfunden werden. Die Erfahrung der Anerkennung durch Arbeit scheint zudem das Vorantreiben der Bildungs- und Berufsbiographie zu bekräftigen. Schließlich tragen die Bildungs- und Berufsmotivationen zu den Berufsbiographien in der Form bei, dass viele der interviewten Frauen der ersten Generation eine Nähe zu den sozialen und helfenden Berufen, insbesondere im Umgang mit Migrantinnen herstellen.

2.3.2 Zweite Generation

Bei den Frauen der zweiten Generation lässt sich eine Reihe von Motivationen für ihren beruflichen Erfolg erkennen, wobei die Migrationsform auch hier eine untergeordnete Rolle spielt. So spielt der *Wunsch nach Selbstständigkeit und Unabhängigkeit* eine wichtige Rolle, sowohl für die Motivation, eine Ausbildung oder ein Studium besonders gut zu absolvieren, als auch für das anschließende berufliche Engagement. Beispielsweise hat die Migrantin, die zunächst Krankenschwester wird und später Lehramt studiert, schon früh das Ziel, mit einem Beruf finanziell unabhängig von einem Mann zu sein:

»Für mich war das größte Ziel -, also das wichtigste Ziel erstmal -, wollen wir das so erstmal formulieren -, dass ich finanzielle Unabhängigkeit habe. Und einen Beruf auch schon. Also durch den Beruf ergibt sich ja das Finanzielle.« (2.1. Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

Dagegen erwartet eine andere junge Frau vor allem *gesellschaftliche Anerkennung*:

»Natürlich dass ich beruflich was mache, dass ich eine Arbeit habe, dass mich viele dann auch anders sehen: als jemanden, der was gemacht hat.« (2.5., Fluchthintergrund, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

Die Verwaltungsfachangestellte versteht ihre berufliche Motivation auch vor dem Hintergrund ihrer Zugehörigkeit zur zweiten Generation der Migrantinnen. Beruflichen Erfolg sieht sie als Möglichkeit, mehr gesellschaftliche Akzeptanz zu erzielen:

»Und ich habe schon damals als junges Mädchen daran gedacht, wenn ich dann älter werde, dass ich dann was mache, dass die Leute mich dann akzeptieren. Und das ist nochmal ein anderes Gefühl, dann noch was zu machen. Und das habe ich auch schon gespürt, als ich schon jünger war, also dass man wirklich beruflich was machen muss, weil auch vor allem in der Umgebung -, weil man das gesehen hat. Und in unserer Umgebung als junges Mädchen mit Migrationshintergrund, dann habe ich schon gesehen, also Mama ist zu Hause und passt auf die Kinder auf. Vater arbeitet. Und das war eigentlich so Alltag in der Umgebung bzw. von Migranten. Und das ist so und das wollte ich nicht. Ich wollte von vornherein -, ich werde das nicht so machen. Ich werde nicht heiraten und dann sofort Kinder kriegen und dann nur Hausfrau sein. Ich möchte was machen. Das habe ich mir schon damals in den Kopf gesetzt. Und ich glaube auch, die Generation von uns jetzt ist anders als die erste Generation, und die denkt auch anders.« (2.5., Fluchthintergrund, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

Damit sieht sie zugleich einen generativen Unterschied zwischen der ersten und zweiten Generation von Arbeitsmigrantinnen, weil sie ihre Mutter und andere Arbeitsmigrantinnen vorwiegend als Hausfrauen erlebt hat, womit sie eine geringe gesellschaftliche Anerkennung verbindet. Dass viele Arbeitsmigrantinnen auf eine langjährige Berufstätigkeit zurückblicken können und teilweise erst im Zuge der Arbeitsmarktstrukturveränderungen der 1980er Jahre zu erwerbslosen Hausfrauen wurden, bestimmt hier nicht die Wahrnehmung dieser Angehörigen der zweiten Generation. Eine andere Dimension von Unabhängigkeit sieht die türkische Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin. Sie beschreibt ihren Bildungsweg als legitime *Alternative zur sozial vorgesehenen Rolle als Ehefrau und Mutter*³⁵:

»Es gab zu dieser Zeit sehr viele Eltern, die ihre Kinder, Mädchen vor allem, sehr früh verheiratet haben. Aber den Druck haben sie (die Eltern) mir nie gemacht. In der Hinsicht bin ich ihnen echt dankbar, dass sie den Verwandten nicht nachgegeben haben. (...) Also sehr viele wollten auch nach Deutschland kommen, nicht weil sie mich liebten, sondern weil sie herkommen wollten. Ich sollte dann eben als Brücke für sie dienen und das wollte ich eben nicht haben. (...) Und meine Eltern haben gesagt, meine Tochter studiert, meine Tochter macht dies. Sie macht eine Ausbildung. So konnte ich dann die Bewerber zurückweisen.« (2.9., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Ingenieurin und Nachhilfelehrerin)

35 Ein weiterer Fall findet sich in der ersten Generation, nämlich bei einer Interviewten mit einem bildungsfernen deutsch-schlesischen Familienhintergrund in Polen, die sich durch ein Studium aus der familiäre Enge befreit und sich den Wünschen der Mutter, einen benachbarten Bauern zu heiraten, widersetzt.

Mit Verweis auf ihre jeweils konkrete Ausbildungssituation gelingt es ihren Eltern, die Heiratsbewerber ihrer Tochter, an denen die Tochter nicht interessiert ist, zurückzuweisen. Bildung und Berufstätigkeit sind hier Schlüssel, um Unabhängigkeit und Selbstständigkeit zunächst außerhalb von Ehe und Familie zu leben. Darüber hinaus zeigt das Interviewmaterial die zentrale Bedeutung *inhaltlicher und zeitlicher Gestaltungsfreiheit in der Arbeit selbst*. So sucht eine Reihe der befragten Frauen gezielt Berufsfelder, von denen sie ein hohes Maß an Gestaltungsfreiheit und leitender Verantwortung erwarten. Hierzu zählt beispielsweise die Arbeit als selbstständige Anwältin, als Journalistin, als Friseurhandwerksmeisterin oder als Regisseurin:

»Es ist ja eine sehr große Befriedigung, dass man sich so intensiv mit sich selbst beschäftigen darf und mit Inhalten sich beschäftigen darf. Und daraus sogar das Ganze filmisch dann festhalten kann, seine Ergebnisse und seine ganze Sicht. Das ist ein großer Luxus.« (2.13., Regisseurin, 2. Generation, Aussiedlerin)

»(...) also Journalismus heißt eigentlich selbstständig arbeiten. (...) Man sucht sich selber Themen, man lässt aber auch mal, seine Gedanken mal schwelgen, so im Kollegium, hat man manchmal auch was ganz anderes, dann zum Schluss. Nö also man ist eigentlich sehr selbstständig, das finde ich auch gut, das brauche ich auch. So das habe ich immer so gebraucht, deswegen mache ich das ja auch.« (2.10., Aussiedlerin, 2. Generation, Journalistin)

»Aber ich mag es eben nicht, wenn jemand mir sagt, was ich zu tun hab. Wenn jemand sagt, komm um 8 Uhr, geh um 18 Uhr, egal ob du was zu tun hast oder nicht. Das wirkt sich bei mir nicht produktiv aus. Bei manchen schon, aber bei mir eben nicht. Da teile ich das lieber selber ein.« (2.15., Fluchthintergrund, 2. Generation, Juristin)

»Auch mein ganzes Personal hab' ich selber ausgesucht. Also das ist, das ist ja im Grunde praktisch wie Ihr eigener Salon, nur das Sie dann halt auch selber ein Gehalt kriegen.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

In anderen Fällen ist es die Vorstellung, ebenso wie schon bei der ersten Generation, mit der eigenen Arbeit anderen helfen zu können – gerade auch anderen Migrantinnen und Migranten, was zu einer Steigerung der Berufsmotivation beiträgt. Exemplarisch sei hier die Bankangestellte mit portugiesischem Migrationshintergrund zitiert, die keinen klassischen Helferberuf gewählt hat:

»(...) und ich versuch' jetzt auch Portugiesen zu helfen in der Beratung, indem ich portugiesische Beratung führe. (...) Und jetzt hab' ich (ein) paar Finanzierungen auf Portugiesisch geführt, wo die Leute sehr dankbar sind. Wo ich dann auch so Sachen übernehme, dass ich beim Notar anrufe (...) Aber was da für Sachen erzählt werden, da denke ich: »Du musst erst einmal anrufen und schimpfen und sagen: Nein, das machen wir jetzt nicht.« (lacht) Und dann versuche ich den portugiesischen Kunden so ein bisschen zu helfen.« (2.8., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Bankangestellte)

Die Beratung, die diese Befragte für Migranten und Migrantinnen mit portugiesischsprachigem Hintergrund durchführt, verlässt den Charakter nüchterner Bankberatung. Vielmehr versteht sie sich als Vertraute und Anwältin. Im Ergebnis erhält ihre Arbeit einen tieferen Sinn. So erzählt sie wenig später im Interview, dass Einzelne erst durch ihre Beratung die Möglichkeiten

staatlicher Förderung ausschöpfen konnten. Im Fall der Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin wird die Bildungs- und Berufsmotivation genährt von der *Vorstellung, aufgrund der eigenen Leistung Vorbild für andere Frauen*, insbesondere für andere Migrantinnen, sein zu können:

»Ich sehe sehr oft, dass sehr viele Frauen – sogar bei deutschen Familien – unterschätzt werden und auch benachteiligt werden, in unserem Kulturkreis noch mehr leider. Und diese Ungerechtigkeit forciert mich, noch mehr zu machen, um den Männern und auch den Verwandten und Bekannten zu beweisen, dass Frauen genauso weit kommen können.« (2.9., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin)

Hier geht es nicht nur darum, sich als Frau zu bewähren – wie sie es in ihrem ersten Berufsweg der Elektroingenieurin getan hat –, sondern dies gerade auch als Migrantin zu tun.

Somit bilden in der zweiten Generation Selbstständigkeit und Unabhängigkeit sowie gesellschaftliche Akzeptanz zentrale Momente der Bildungs- und Berufsmotivation. Neben der finanziellen Unabhängigkeit von einem möglichen späteren Ehemann gehört zur Selbstständigkeit und Unabhängigkeit auch die Möglichkeit, sich durch Bildungsambitionen verwandtschaftlichen Verheiratsplänen in sozial akzeptierter Weise entziehen zu können. Darüber hinaus zeigt sich die zentrale Bedeutung von Selbstbestimmung, Gestaltungswille sowie Verantwortung aufgrund der Rolle als Vorbild bei den Berufswahlprozessen dieser Gruppe.

2.4 Sprachkenntnisse, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb

2.4.1 Erste Generation

Erlernen der deutschen Sprache und gezielter Sprachaufbau

Die interviewten Migrantinnen der ersten Generation gehen ganz unterschiedliche Wege, um die deutsche Sprache zu erlernen. Dies hat vor allem mit den Sprachkursangeboten zu tun. Unterschiede lassen sich dabei besonders entlang der Gruppenzugehörigkeit erkennen. *Arbeitsmigrantinnen*, die Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre eingereist sind, lernen Deutsch zunächst ohne formalisierte Hilfe, weil es in ihrer Umgebung häufig keine ihnen bekannten Sprachkursmöglichkeiten gab und sie sofort ohne Deutschkenntnisse für ihre Arbeit angelernt wurden. Wichtigstes Instrument ist für diese Gruppe das Gespräch mit Deutschen im persönlichen Wohn- oder Arbeitsumfeld:

»Viel gefragt, viel gehört und viel mit Wörterbuch und so weitergelernt.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

»Viel mit Händen und Füßen« (1.17., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Inhaberin eines Brautmodengeschäfts)

Die Spanischübersetzerin findet nach langem Suchen in den 1960er Jahren einen Deutschkurs, von dem sie heute annimmt, er sei für Analphabeten gewesen. Nach zweimaligem Besuch entschließt sie sich, nicht weiter hinzugehen. Die Sozialarbeiterin besucht vor Aufnahme des zweiten Bildungswegs in den 1980er Jahren einen Deutschsprachkurs. Während ihrer schulischen Ausbildung zur Sozialarbeiterin sieht sie sich aber weiterhin mit ihren deutschen Sprachdefiziten konfrontiert.³⁶ Sie wiederholt ein Ausbildungsjahr und nutzt die darin eingebettete Praktikumszeit, um einen »Intensivsprachkurs« zu besuchen. Gleichwohl stellt sie fest, dass ihre über mehr als ein Jahrzehnt gepflegten Sprachfehler schwer zu verlernen sind:

»(..) was ich damals gelernt habe, sitzt so tief drin, ich kann meine (3) also (2) Sprache nicht viel ändern (2). Das merke ich selber. Also das (4) wenn ich von Anfang an systematisch gelernt hätte, hätte ich vielleicht viel (2) viel besser sprechen, viel besser schreiben und so weiter (gelernt, d.V.). Beim Sprechen geht das, aber beim Schreiben habe ich noch Schwierigkeiten.« (1.15, Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

Die *Aussiedlerinnen* sprechen in unterschiedlichem Umfang bereits vor ihrer Einreise Deutsch. Gleichzeitig nutzen sie die Sprachkursangebote. Allerdings erlebt die Pädagogin, die aus einer schlesisch sprechenden Familie kommt, den von ihr besuchten Deutschkurs aufgrund der niedrigeren Bildungsvoraussetzungen der anderen Teilnehmenden als unergiebig. Dagegen nutzt die Physiotherapeutin die ersten zehn Monate in Deutschland, um mehrere Deutschkurse zu besuchen. Es ist ihr Ziel, schnell Deutsch zu lernen, um eine berufsspezifische Ausbildung beginnen zu können. Die Hauptschullehrerin, die den beruflichen Einstieg als Russischlehrerin schafft, findet schnell Kontakt zu Deutschen in ihrer Wohnumgebung und in den von ihr besuchten Qualifizierungsmaßnahmen, was ihrer Ansicht nach erheblich zu ihrer deutschen Sprachfähigkeit beiträgt, deren Basis durch den Besuch eines Deutschkurses gelegt wurde. Schließlich absolviert die spätere Geschäftsführerin eines Bildungsprojekts für Migrantinnen und Migrantinnen nach ihrer Ankunft in Deutschland im Jahr 1996 bereits einen Integrationssprachkurs. Als wesentlich für das Erlernen der deutschen Sprache sieht sie aber ihre anschließenden ehrenamtlichen Tätigkeiten und Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung nach SGB II, sogenannte 1-Euro-Tätigkeiten. Die Möglichkeit, hier in einen gleichberechtigten Kontakt mit Deutschen zu treten, hält sie für sehr bedeutsam:

»Und dann lernst du Deutsch. Du bist mit Deutschen. Das ist besser als irgendwelche Sprachschulen und so weiter. Und Deutsche – sie arbeiten auch ehrenamtlich. Deswegen sehen sie dich auch mit anderen Augen.« (1.16., Aussiedlerin, 1. Generation, Geschäftsführerin eines Integrationsprojekts)

36 Auch Bethschneider (2008) berichtet davon, dass Sprachdefizite insbesondere in schulischen Ausbildungen ein Problem sind.

Damit zeigen die Erfahrungen der Aussiedlerinnen, dass sie die Vielfalt der angebotenen Sprachkurse einerseits nutzen, diese andererseits aber nicht immer ihren teilweise schon vorhandenen Deutschkenntnissen oder ihrem Bildungsniveau beziehungsweise Lerntempo entsprechen. Darüber hinaus zeigt sich, dass auch berufsbezogene Maßnahmen ebenso wie ehrenamtliche Aktivitäten zum Ausbau deutscher Sprachkenntnisse beitragen.

Ungeregelter als bei den Aussiedlerinnen ist der Zugang der *Frauen mit Fluchthintergrund* zu Sprachkursen. Generell gilt: Solange das Asylverfahren nicht positiv entschieden ist, stehen einer Asylsuchenden keine Finanzierungen eines Deutschkurses zu. So sind die Möglichkeiten, die sich die Frauen dieser Gruppe suchen, stark abhängig von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status. Am Stärksten nutzt die Krankenschwester aus Äthiopien, die mehrere Jahre auf ihre Asylanerkennung warten muss, diese Zeit unter anderem zum Erwerb und Ausbau ihrer deutschen Sprachkenntnisse. Sie besucht mehrere Deutschkurse bei einem Erwachsenenbildungsträger, die von ihrer Schwester bezahlt wurden. Außerdem besucht sie eine Reihe von Kursen, die weitere berufsrelevante Kompetenzen sowie die Fachsprache vermitteln. Auch die in dieser Zeit absolvierten unbezahlten Praktika weiß sie als Instrument des Sprachaufbaus zu schätzen. Anders ergeht es der Medizinstudentin und späteren Ärztin aus der Ukraine, die in weniger als einem Jahr als asylberechtigt anerkannt wird. In der Phase des Wartens auf die Asylanerkennung besucht sie einen kostengünstigen Sprachkurs, der von der evangelischen Studierendengemeinde ihres Wohnortes speziell für Flüchtlinge und Asylsuchende angeboten wird. Nach Anerkennung und auf dem Weg, ihr Studium in Deutschland fortzusetzen, besucht sie einen Sprachkurs der Otto-Benecke-Stiftung.³⁷ Rückblickend bewertet sie die Qualität des in der evangelischen Studierendengemeinde angebotenen Sprachkurses aufgrund der Kompetenzen des Lehrers als sehr hoch:

»Alles, was ich gelernt habe, habe ich von ihm gelernt. (...) Ich habe seine Hefte jahrelang irgendwo gehabt.« (1.12., Fluchthintergrund, 1. Generation, Ärztin)

Eine diplomierte Lehrerin aus dem Iran legt sowohl vor als auch nach Asylanerkennung sehr großen Wert auf einen formalen Spracherwerb. Trotz geringer finanzieller Möglichkeiten besucht sie gemeinsam mit ihrer ältesten Tochter mehrere Sprachkurse. Da die Familie in einem kleinen Dorf wohnt, kommen zu den Sprachkurskosten Fahrtkosten hinzu. Die Erfahrung, aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse als ungebildet wahrgenommen zu

37 Die Otto-Benecke-Stiftung ist die einzige bundesweit aktive Stiftung im Bereich der Nachqualifizierung. Hier können Akademiker und Akademikerinnen Stipendien und Ergänzungsstudien erhalten. Hervorzuheben ist, dass sich die Stiftung sowohl an Aussiedler und Aussiedlerinnen, an jüdische Zuwanderer und Zuwanderinnen als auch an Asylbewerberinnen und Asylbewerber wendet (vgl. Englmann/Müller 2007: 117ff.).

werden, und die Motivation, ein Vorbild für ihre drei Kinder zu sein, bilden den Hintergrund für die Entscheidung, mehrere Deutschkurse zu besuchen. Einen anderen Zugang zur deutschen Sprache findet die eritreische Erzieherin. Sie besucht nur einen Sprachkurs zum Erlernen der Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Durch den persönlichen Kontakt zu deutschen Frauen baut sie sukzessive ihre Deutschkenntnisse aus, sodass es ihr bald möglich ist, eine schulische Ausbildung zur Erzieherin zu absolvieren. Mittlerweile hat sie das Studium an einer Fachhochschule für Sozialarbeit aufgenommen.

Deutlich wird an den Wegen der Frauen mit Fluchthintergrund, dass diese Frauen die verschiedenen Möglichkeiten des Spracherwerbs *kreativ* zu nutzen wissen. Hierzu gehört sowohl der Besuch kostengünstiger Sprachkurse als auch der Besuch anderer Kurse, für die finanzielle Einbußen in Kauf genommen werden, sowie die Suche nach Kontaktmöglichkeiten mit Deutschen in sozialen Zusammenhängen, etwa in frauenpolitisch engagierten Frauengruppen oder in kirchlichen Unterstützernetzen. Darüber hinaus kommt ähnlich wie bei den Aussiedlerinnen dem Besuch von berufsorientierenden Maßnahmen oder von Praktika eine wichtige Bedeutung beim Erlernen der Alltagssprache und der Fachsprache zu.

Zusammenfassend kann für alle drei Gruppen gesagt werden, dass die angebotenen Kurse nicht immer dem Bildungsniveau und dem Stand der Deutschkenntnisse gerecht werden. Eine besondere Problematik zeigt sich bei denjenigen, die erst nach Jahren einen Deutschkurs besuchen. Hier steht das Verlernen eingeschliffener Grammatik- und Sprachfehler im Mündlichen wie im Schriftlichen im Vordergrund. Beruflich erfolgreiche Frauen nutzen und suchen gezielt unterschiedliche Formen des Kontaktes zu Deutschen, um ihre Deutschkenntnisse zunehmend zu vertiefen und auszubauen. Neben Wohn- und Arbeitskontakten zu Deutschen erweisen sich die von den Frauen gezielt anvisierten Sprechmöglichkeiten über ein ehrenamtliches Engagement, Praktika sowie über Kontakte zu Unterstützernetzen, etwa bei Kirchen oder Frauenorganisationen, als erfolgreiche Strategien des Sprachaufbaus.

Unzureichende Fachsprachenkenntnisse als Wettbewerbsnachteil und Konfliktfeld

Die Kenntnisse der deutschen Fachsprache beziehungsweise das Fehlen solcher Kenntnisse sind der Bereich, in dem die Frauen der ersten Generation ihre *Wettbewerbsnachteile* und Defizite gegenüber Bildungsinländerinnen besonders deutlich wahrnehmen. Beispielsweise erlebt die Sozialarbeiterin die Notwendigkeit eines nachholenden Aufbaus ihrer deutschen Sprachkenntnisse am stärksten, als sie die Schule für Sozialarbeit besucht und sich mit Einheimischen messen muss. Bei der Krankenschwester wächst das Vertrauen, dass sie diesen Beruf in Deutschland ausüben kann, erst, als sie sicher ist, die deutsche Fachterminologie zu beherrschen. Dem gegenüber verhilft der

ukrainischen Ärztin ihr im Herkunftsland erworbenes Wissen der lateinischen Fachterminologie zu einem Wissensvorsprung, den sie bei den Multiple-Choice-Prüfungen im Rahmen ihres Medizinstudiums in Deutschland gut nutzen kann. Einige der beruflich erfolgreichen Frauen begegnen ihren Sprachdefiziten damit, dass sie sich *Arbeitsfelder* suchen, *in denen die Kenntnisse der deutschen Sprache von geringerer Bedeutung* sind. Beispielhaft steht hierfür die Erfahrung einer Lehrerin aus der Gruppe der Aussiedlerinnen, die sich unter anderem aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse zu einer Umschulung als Physiotherapeutin entschließt. Hervorzuheben sind hier besonders die Existenzgründerinnen, die vor allem aus der Gruppe der Arbeitsmigrantinnen kommen und ihre Unternehmen in Marktnischen der ethnisch-nationalen Community angesiedelt haben.

Viele Frauen berichten über eine *Abwertung ihrer beruflichen Kompetenzen* aufgrund ihrer Zweisprachigkeit und der damit unterstellten Defizite im Deutschen als Zweitsprache. Zu ihrer beruflichen Alltagserfahrung zählt es, dass ihre deutschen Sprachkompetenzen bei unterschiedlichen Gelegenheiten als unzureichend kritisiert werden können. Hierzu gehören folgende exemplarische Erfahrungen: Kritik an schriftlich vorgelegten Berichten anstelle einer unterstützenden Berichtigung dieser Berichte³⁸, Kritik an der Aussprache als Mittel der Arbeitsverweigerung, etwa beim Abtippen von Diktaten durch weisungsgebundene Verwaltungsangestellte³⁹, Kritik an der Aussprache als unzureichend für die Arbeit mit deutschen Kindern⁴⁰, Kritik an Deutschkenntnissen und Aussprache als Mittel in einem Konflikt zwischen eingewanderter Lehrerin und Schülereltern, etwa bei der Notenvergabe.⁴¹

Gleichzeitig machen viele Migrantinnen die Erfahrung, dass sie zu einem hohen Maß in ihren beruflichen und ehrenamtlichen Zusammenhängen zu *Sprachmittlungen* herangezogen werden.

»Weil, wenn wir uns jetzt bewerben, dann wird gesagt: ›Kopftuch, Akzent.« Da würde Akzent schon eine wichtige Rolle spielen. Aber wenn ich jetzt ehrenamtlich in einem Kindergarten tätig bin: ›Herzlich willkommen.« Und das finde ich irgendwie -. Warum? Was soll das? Ich bin auch etwas wert. Ich hab' auch was studiert oder auch was gemacht. Das find' ich nicht schön.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Durch die Gegenüberstellung ehrenamtlicher und bezahlter Arbeit verdeutlicht die Erzieherin, dass Kriterien wie Aussehen und eben auch Aussprache als nachteilig konstruiert werden. Sie erlebt, dass Migrantinnen in der ehren-

38 Dies ist die Erfahrung der Erwachsenenbildnerin während ihres ersten beruflichen Praktikums.

39 Diese Kritik erfährt die Ärztin an ihrem Arbeitsplatz.

40 Von dieser Erfahrung berichtet die eritreische Erzieherin, die ihre Ausbildung in Deutschland absolviert hat.

41 Von diesen Erfahrungen ihrer als Mathematiklehrerin tätigen Schwester berichtet die Russischlehrerin.

amtlichen Arbeit höchst willkommen sind. Erst da wo es um den Zugang zu bezahlter Arbeit geht, wird der Akzent zu einem Exklusionskriterium. Gleichzeitig wird aber in dem Zitat auch erkennbar, dass die gesellschaftlich akzeptierte Rolle als Sprachmittlerin zu einer Ressource werden kann, um sich gegen die Abwertung als unzureichend beurteilter deutscher Sprachkompetenzen im Kontext der fachlichen Arbeit abzugrenzen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Frauen der ersten Generation das *Lernen der deutschen Sprache* als *sehr bedeutsam für ihren Bildungs- und Berufsverlauf* erachten. Hervorzuheben ist dabei, dass diese Bedeutsamkeit sich nicht auf den Spracherwerb alleine beschränkt. Auch noch Jahre später können die Deutschkenntnisse bis hin zum individuellen Akzent in Arbeitszusammenhängen für sie in negativer Weise relevant werden. Handlungsstrategien der Frauen zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse liegen darin, durch die (berufs- bzw. ehrenamtliche) praktische Arbeit allmählich die Kenntnisse der deutschen Fachsprache zu verbessern, auch nach längerer Zeit in Deutschland an Intensivsprachkursen teilzunehmen und/oder sich gezielt Arbeitsbereiche zu suchen, in denen sie erwarten, dass die Deutschkenntnisse weniger bedeutsam sind.

2.4.2 Zweite Generation

Erlernen der deutschen Sprache

Einige der Migrantinnen der zweiten Generation müssen beim Eintritt in die öffentlichen Bildungseinrichtungen erst noch Deutsch lernen. Dies gilt unabhängig von der jeweiligen Migrationsform und zum Teil auch unabhängig von der Tatsache, in Deutschland geboren zu sein. Selbst unter denjenigen, die in Deutschland geboren sind, gibt es einige, die bei Schuleintritt noch keine ausgeprägten Deutschkenntnisse haben. Allein diejenigen, die einen *Kindergarten* oder eine Kindertagesstätte in Deutschland besucht haben, erinnern sich an einen problemlosen Eintritt in das deutsche Schulsystem. Wo kein Kindergarten besucht wurde, erhöhen Deutschfördermöglichkeiten in der Schule die Chancen eines erfolgreichen Bildungswegs. So hängt der Erwerb der deutschen Zweitsprache und damit die Positionierung im deutschen Schulsystem oft davon ab, ob und wie an der Schule Fördermaßnahmen zum Erlernen der deutschen Sprache angeboten wurden. Die Lehrerin beispielsweise erinnert sich an keine Förderung. Aufgrund ihrer auch nach dem ersten Schuljahr noch nicht ausreichenden Deutschkenntnisse wird sie auf die Sonderschule verwiesen. Wenig Förderung erhält auch die Rechtsanwältin türkischer Herkunft. In den ersten zwei Schuljahren kommt sie zwar in eine vermeintliche Förderklasse für Kinder türkischer Arbeitsmigranten. Allerdings erscheinen ihr die damaligen Fördermaßnahmen zum Erlernen der deutschen Sprache aus heutiger Sicht als eher gering. Der an-

schließende Übergang in die deutsche Regelschule beinhaltetete ihrer Erinnerung nach für alle Kinder eine Rückstufung. In beiden Fällen scheint es so zu sein, dass Lehrende einen Zusammenhang zwischen den geringen Deutschkenntnissen und der Einschätzung geringer Lernfähigkeiten der Kinder hergestellt haben. Als Einzige des Samples erlebt die Regisseurin, die als Aussiedlerin im Grundschulalter nach Deutschland kommt, dass ihre Grundschullehrerin aus ihren zum Zeitpunkt des Übergangs noch nicht ausgereiften Deutschkenntnissen keine nachteiligen Rückschlüsse auf das Lernpotenzial schließt. Die sehr engagierte Lehrerin, die der Regisseurin und ihrem Cousin persönlich Deutschnachhilfeunterricht gibt, wendet sich bei der Laufbahempfehlung an die Eltern, weil sie den Lernstand der Kinder nicht allein aufgrund der noch unzureichenden Deutschkenntnisse diagnostizieren möchte. Die Friseurin dagegen konnte an einem neuen Modellprojekt einer engagierten Deutschlehrerin teilnehmen und baut im Laufe der Grundschulzeit ihre Deutschkenntnisse aus. In anderen Fällen werden die Frauen erfolgreich in ihren Erstsprachen beschult. So besucht die Psychologin eine griechische Grundschulklasse, in der die meisten Fächer auf Griechisch, aber auch das Fach Deutsch unterrichtet werden. Anschließend wechselt sie problemlos auf ein deutsches Gymnasium. In der Schulklasse der portugiesischen Bankangestellten befinden sich viele portugiesische Arbeiterkinder. Im Gegensatz zur türkischen Rechtsanwältin erlebt sie in dieser Klasse einen Deutschförderunterricht, der über den Umfang des normalen Vormittagsunterrichts hinausgeht. Während der gesamten Grundschulzeit erhalten die Migrantenkinder dieser Schule zusätzlichen Deutschunterricht. Nach der Grundschule gelingt ihr – trotz Skepsis der Grundschullehrerin⁴² – der Übergang zum Gymnasium, wo sie mit dem Abitur abschließt. Als Einzige des gesamten Samples benötigt die redegewandte, kontaktfreudige und sprachlich besonders begabte Journalistin keine besonderen Fördermaßnahmen, als sie im fortgeschrittenen Grundschulalter nach Deutschland kommt. Innerhalb eines Jahres hat sie die Deutschdefizite ebenso wie Englischkenntnisse autodidaktisch⁴³ in einem zensurenfreien Rahmen aufgeholt und bekommt eine Gymnasialempfehlung.

Allerdings ist es für das Erlernen der deutschen Sprache von Bedeutung, wie die Einzelne sich in der deutschen Schule fühlt und ob sie sich entlang ihrer Potenziale gefördert sieht. Die folgenden Interviewauszüge zeigen, wie schulische Leistungen insgesamt blockiert werden, wenn das Erlernen der deutschen Sprache als Defizit erlebt wird:

42 Wie im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Berufsverlauf in Kap. 2.2 geschildert, setzen sich die Großeltern der portugiesischen Bankangestellten gegen die Lehrenden der Grundschule durch und schicken ihre Enkelin auf das Gymnasium.

43 Hierzu bekommt sie unter anderem entsprechende Lehrbücher durch ihre Lehrerin.

»Also ich konnte gar kein Wort Deutsch. Das weiß ich noch sehr genau, wie ich mich damals gefühlt hab', in so 'ne Klasse zu gehen und nichts zu verstehen, nichts leisten zu können. Weil man ja nichts verstanden hat. Also, ich fand das schrecklich, das eine Jahr in der Grundschule.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

»Ich meine, wir hatten am Anfang einmal in der Woche Deutschunterricht. (...) Das war nicht sonderlich viel(...) und die Kinder werden in der Regel dann auch zurückgesetzt eine Stufe, dann auf die zweite. Das ist auch das Übliche gewesen. Damals hat man sich auch noch nicht die Gedanken über die Bildung gemacht, wie wir das jetzt vielleicht im Detail machen. Ob das sinnvoll ist oder nicht. Es ging ja darum, diese Kinder mit zu versorgen. Ich sage bewusst ›mit zu versorgen‹. Sie liefen ja erst einmal mit.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

»Ich hatte Angst, in der Klasse Antworten zu geben. Und das ist schlecht für die Noten.« (2.12., Aussiedlerin, 2. Generation, Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte)

Erkennbar wird, dass die Interviewten die fehlende Begleitung bei der Überwindung ihrer Deutschdefizite als strukturelle Benachteiligung bis hin zur Einschüchterung erleben. Die im Rahmen dieser Studie interviewten Frauen holen dieses Defizit im Laufe ihrer Bildungswege auf, weil sie zu einem späteren Zeitpunkt innerhalb oder außerhalb des Schulsystems Personen finden, die sie unterstützen, ihnen Wege aufzeigen und ihr Selbstvertrauen stärken (vgl. Kap. 2.5.4).

Frühe Erfahrungen der Übersetzungsarbeit als Kompetenz

Insbesondere die Frauen mit Arbeitsmigrations- und Fluchthintergrund beschreiben, dass sie Aufgaben der Sprachmittlung schon als Kinder und Heranwachsende im familiären und sozialen Umfeld verantwortlich ausgeübt haben:

»Viele sagen, dass ich viel reifer bin als mein Alter jetzt so ist. Ich glaube, das liegt viel daran, weil ich schon früh erwachsen sein musste. Als Kind zum Arzt zu gehen und der Mutter zu übersetzen, was sie hat oder irgendjemand anderem zu übersetzen was sie hat, oder zur Ausländerbehörde zu gehen, das war nicht schön.« (2.16., Fluchthintergrund, 2. Generation, Kauffrau für Bürokommunikation)

»Ich hab' schon zu Hause mit zehn oder elf habe ich zu Hause alle Behördengänge mitgemacht.(...) Manches Mal, wo ich mir in der Schule auch öfters frei nehmen musste: ›Ich muss zum Arzt mit meinem Vater‹, oder zum Arbeitsamt oder zum Anwalt. (...) Aber so andererseits. Ich hab' da, sehr viel da schon gelernt. Also, wo ich später auch von profitiert hab'.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

»Ich war eigentlich mehr die große Hilfe für die Eltern. Weil, wenn jemand zum Arzt musste, da musste ich dolmetschen. Dann musste ich da dolmetschen. Also in der Zeit hatte mein Papa mich eigentlich überall dann auch mitgenommen. Deswegen war ich dann vielleicht auch ein bisschen mehr so flexibel, ein bisschen sozialer als meine anderen Geschwister, weil er mich immer mitgenommen hat.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

Trotz der Belastung, die das Übersetzen als Kind bedeuten kann, wird die Aufgabe des Übersetzens bei Ärzten und Behörden nachträglich auch als Gewinn an Kompetenzen gesehen. Durch ihre Sprachmittlung – manchmal auch eher durch ihre Funktion als Sprecherin für die Belange der Familie

(vgl. Pohl 2005: 8) – gewinnen die Frauen zweierlei. Erstens erhalten sie eine größere Machtposition oder zumindest Anerkennung innerhalb der Familie. Zweitens lernen sie bereits als Kinder den Umgang mit Behörden und medizinischen Einrichtungen. Erkennbar wird an den Zitaten, dass die frühe Übernahme der Rolle der familialen Übersetzerin und Sprecherin zu einer besonderen Kompetenz wird, die die Frauen aus heutiger Sicht auch als Entwicklungspotenzial sehen.

Zwei- und Mehrsprachigkeitskompetenzen

Die deutsche Fachsprache bedeutet für die zweite Generation im Gegensatz zur ersten Generation keine besondere Hürde. Stattdessen zeigen die Erzählungen, dass die Frauen gerade da, wo es um ihre Fachlichkeit geht, zu wichtigen Mittlerinnen zwischen der deutschen Aufnahmegesellschaft und der Herkunftscommunity werden. So erzählt eine Verwaltungsfachangestellte:

»Also meine Teilnehmer bei den Integrationskursen kommen auch manchmal mit Briefen vom Arbeitsamt oder Sozialamt oder vom Wohnungsamt und das mach' ich auch, also da sag' ich nicht nein.« (2.6., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

Über ihre eigentliche Arbeit hinaus, die in der Verwaltung von Integrationskursen und der Unterstützung bei der Auswahl individuell geeigneter Maßnahmen liegt, hilft die Verwaltungsfachangestellte Migranten und Migrantinnen, die mit offiziellen Schreiben zu ihr kommen. Sichtbar wird hier wiederum der Bezug auf das Motiv von Hilfe und Solidarität, für die sie sich im Arbeitsalltag zusätzlich Zeit nimmt. Die Regisseurin konnte konkrete berufliche Vorteile aus ihrer Mehrsprachigkeit (Deutsch, Russisch und Englisch⁴⁴) erzielen:

»Also, wir profitieren da selber sehr davon, also meine Schwester und ich rein beruflich gesehen schon. Also, für X. habe ich ja übersetzt. Nur so hab' ich den Job gekriegt, dass ich am Set die Einzige war, die alle drei Sprachen konnte. Und das hilft einem sehr. Das ist nicht nur eine Sprache, sondern das ist auch ein Schlüssel, der die Tür öffnet für einen komplett neuen Markt. Und der kommt!« (2.13., Aussiedlerin, 2. Generation, Regisseurin)

Hier wird die Fähigkeit zur Übersetzung genutzt, um einen Zugang zu einem Projekt im eigenen Arbeitsfeld zu bekommen, der als Karriereaufstieg für die Regisseurin gesehen werden kann. Sie kann einem angesehenen und renommierten Regisseur bei einem seiner Filmprojekte assistieren.

Erkennbar werden hier Wege, wie Zwei- bzw. Mehrsprachigkeitskompetenz in der zweiten Generation zu einem Bestandteil des *beruflichen Profils* ausgebaut wird. Interessant ist, dass dies auch Berufsfelder betrifft, in denen die Übersetzung an sich nicht im Mittelpunkt steht. So erhalten Adressaten oder Kunden ebenso wie Arbeitgeber Übersetzungsarbeiten als zusätzliche, nicht extra honorierte Leistung, durch die aber manchmal – wie im Falle der Regisseurin – ein deutlicher Wettbewerbsvorteil geschaffen werden kann.

44 Ihre Englischkenntnisse basieren auf einem einjährigen Schüleraustausch in den USA.

2.5 Bedeutung des familiären und sozialen Umfeldes

2.5.1 Herkunftsfamilie

Erste Generation

Die Mehrheit der beruflich erfolgreichen Frauen beschreibt ein eher *positives Unterstützungsklima* in ihren Herkunftsfamilien. Zugleich spielen elterliche Erwartungen des Bildungserfolges oder Bildungsaufstiegs bei ihnen eine starke Rolle, in dem Sinne, dass die Töchter sich hierdurch aufgefordert und ermuntert fühlen. Die Türkischlehrerin beispielsweise erlebt in ihrer Familie die Möglichkeit des Studiums als Selbstverständlichkeit:

»Meine Eltern haben gesagt: »Ihr könnt auch weitergehen auf die Uni.« (1.22., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Türkischlehrerin).

Ihr gelingt der Einstieg in die Hochschule zunächst nicht, da sie die türkische Aufnahmeprüfung nicht besteht. Darüber sind ihre Eltern zwar »traurig«, sind aber bereit, ihr eine erneute Bewerbung im darauffolgenden Schuljahr zu ermöglichen. Zwischenzeitlich heiratet sie und siedelt nach Deutschland um. Mit dem aus der positiven Bildungseinstellung resultierenden Selbstverständnis setzt sie ihren Weg zu akademischer Bildung nach Geburt ihres ersten Kindes fort, indem sie ein Fernstudium in der Türkei aufnimmt. Auch die aus Eritrea kommende Erzieherin, die in Saudi-Arabien aufwächst, beschreibt ein familiäres Klima, in dem Bildung und Leistungsbereitschaft einen hohen Stellenwert einnehmen:

»(...) also meine Mutter und meine Vater haben sogar gekämpft, dass wir in der Grundschule weiterkommen und sowas. Da muss man bei jedem Schulwechsel einfach darum kämpfen, dass wir einen Platz bekommen. Also mein Vater hat schon einen Wert darauf gelegt, dass wir also lernen (...) und dass man durch die Bildung was erreichen kann. (...) Es war auch kein Unterschied, ob ich jetzt ein Mädchen oder ein Junge bin. -, Der hat immer darauf geguckt, ob wir gut sind. Und er hat immer gesagt, dass Bildung wichtig ist, damit man weiter kommt.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Sie berichtet weiter davon, dass das Versagen in schulischen Dingen zum Ende der väterlichen Förderung führen konnte:

»Also ich, ich hab' das Abitur geschafft in Saudi Arabien. Meine andere Schwester konnte nicht, weil sie, also mein Vater war ein wenig streng und er hat gesagt, wer einmal sitzen bleibt, (darf nicht wiederholen) (...), das war für ihn die größte Schande.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Während der Ehrgeiz des Vaters, der selbst keinen formalen Bildungsabschluss hat, aber bildungsorientiert ist, für die Interviewte selbst nicht hinderlich ist, wirkt sich das Verhalten des Vaters für die Schwester nachteilig aus. Einmal versagt, werden ihr keine weiteren Bildungschancen eingeräumt. Sichtbar wird ein *Auftrag zum Bildungsaufstieg*. Diesen Auftrag setzt die Interviewte in Deutschland fort, als sie nach abgeschlossener Erzieherinnen-

ausbildung ein Fachhochschulstudium der Sozialpädagogik beginnt. Andere Frauen beschreiben *Selbstständigkeit* der Töchter als ein wichtiges Erziehungsziel ihrer Eltern:

»Meine Eltern haben uns sehr darauf so angesprochen wie: ›Ihr müsst für Euch selber sorgen. Man weiß nicht, wie das Leben aussieht, ob Ihr dann auch einen Ehemann bekommt oder Freund‹ -, ne, dass das ganz wichtig war auch für unsere Eltern, dass wir einen Beruf erlernen, wo wir uns selber versorgen können.« (1.13., Aussiedlerin, 1. Generation, Physiotherapeutin)

»Und die (Mutter, d.V.) hatte immer gesagt, dass wir studieren müssen und arbeiten, und selbständig werden, und nicht abhängig von den Männern werden.« (1.2., Fluchthintergrund, 1. Generation, Pädagogin)

Das Erlernen eines Berufs beziehungsweise das Studium werden in diesen Fällen als Hilfe für die Unabhängigkeit der Töchter von einem späteren Mann gesehen. In einigen Fällen übernimmt vor allem die *Mutter die zentrale Rolle*, die Tochter auf ihrem Bildungs- und Berufsweg zu unterstützen, zu fördern oder Vorbild zu sein. Besonders deutlich wird die Form der Unterstützung bei der Pädagogin mit iranischem Hintergrund:

»Meine Mama hatte gesagt: ›Nein, Du musst studieren, geh mal, ich halte Deine Kinder.‹ Das hat sie auch gemacht.« (1.2., Fluchthintergrund, 1. Generation, Pädagogin)

Die Hilfe der Mutter geht über eine ideelle Unterstützung hinaus. Um die Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Kindererziehung wissend – sie hat selbst unter diesen Bedingungen studiert – unterstützt die Mutter ihre Tochter im Iran ganz praktisch durch Übernahme der Kinderbetreuung. In Deutschland gelingt der Interviewten ein zweites Studium. Während sie im Iran bei der Kinderbetreuung ihre Mutter einbeziehen konnte, gelingt ihr das Studium neben ihrer Teilzeitarbeit in Deutschland, weil sie die beiden älteren Kinder früh zur Selbstständigkeit und zur Verantwortung für den kleineren Bruder angehalten hat. Die Ärztin erhält einen deutlichen Auftrag zum Bildungsaufstieg durch die Mutter:

»Da meine Mama ihre Promotion abgebrochen hat, wollte sie unbedingt, dass ich das mache. Ich wollte das nicht, das ist so viel Zeit und Aufwand. (...) ja, so ungefähr ging das, genau. ›Ach, mach mal.‹ Dann war ich ganz panisch. Ich kann kein Englisch. Wie soll ich damit klarkommen? Es gibt nichts in Deutsch. ›Oh, doch.‹ Meine Mutter ist hammerhart geblieben. Sie sagte: ›Doch, das machst du.‹ Und so geht das immer noch.« (1.12., Fluchthintergrund, 1. Generation, Ärztin)

Im Fall dieser alleinstehenden Frau aus der Ukraine ist es der explizite Wunsch der Mutter, dem die Tochter folgt. Konkrete weitere Unterstützung von Seiten der Mutter, die ebenfalls nach Deutschland geflohen ist und zusammen mit dem Vater in der gleichen Stadt lebt, wird nicht im Interview erkennbar. Vielmehr hat die Tochter einen unumstößlichen Bildungsauftrag, dem sie versucht zu entsprechen.

Auffallend ist, dass in vielen Fällen der *Vater die entscheidende Figur* für die Bildungsorientierung und den späteren beruflichen Werdegang ist:

»(...) also mein Vater war -, er hat mir Stärke gegeben, durch viele Sachen also, er war sehr gebildet, er war (...) wie ein Wörterbuch.« (1.6., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Spanischübersetzerin)

»Mein Vater hatte immer so eine Vision, Weitblick. Und das hat uns – wir waren drei Mädchen und ein Junge in der Familie – hatte immer mich geprägt, hatte uns geprägt. Nicht sich abhängig machen von einer anderen Person (...) Dann kannst du selbstständig über dich selbst bestimmen und handeln.« (1.1., Aussiedlerin, 1. Generation, Pädagogin)

»Das ist totale Einstellung von unserem Vater. Er hat uns das eingeredet seit der Kindheit: ›Ihr müsst studieren!‹ Das waren seine Worte. ›Ihr müsst studieren!‹ Warum hat er diese Meinung? Er war einfacher Kraftfahrer. Aber da legt er ganz großen Wert drauf. Und das saß schon bei uns im Kopf. Wir müssen studieren. Einerseits sind das Worte von unserem Vater. Er wollte unbedingt, dass wir ausgebildet werden. Und das Zweite, ich habe das selbst kapiert.« (1.14., Aussiedlerin, 1. Generation, Lehrerin)

Väter sind Vorbilder, Mentoren und Förderer ihrer Töchter. Während der Väter in den ersten beiden Zitaten Kraft, Stärke und das Ziel der Selbstständigkeit vermittelt hat, besteht der Wunsch des Vaters im letztgenannten Zitat darin, dass die Kinder unbedingt die Möglichkeiten des Bildungsaufstiegs nutzen mögen. Er selbst hatte sein Lehramtsstudium aufgrund der politischen Bedingungen abbrechen müssen, weil er als Wolgadeutscher in der sowjetischen Nachkriegszeit vom Hochschulzugang ausgeschlossen war.

Darüber hinaus finden sich kontrastierende Fälle, in denen die Töchter der Erwartung einer Familiengründung entsprechen sollen. Deutlich wird dies im Fall von zwei Arbeitsmigrantinnen, die ein Herkunftsmilieu beschreiben, wo die zukünftige Rolle als Hausfrau und Mutter im Vordergrund elterlicher Erwartung steht:

»Also heiraten, Frau werden oder Mutter werden oder Hausfrau werden war ja quasi für uns Frauen ge-, vorgeschrieben, ne.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

»Damals bei uns in der Türkei durften Frauen nicht arbeiten. Nur Hausfrau. Meine Mama ist Hausfrau. Wir sind drei Schwestern.« (1.17., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Inhaberin eines Brautmodengeschäfts)

Diese beiden Frauen wollen sich durch die Arbeitsmigration nach Deutschland auf gesellschaftlich akzeptierte Weise von den empfundenen engen Geschlechtsrollenvorgaben befreien. In einem weiteren Fall ist es der Bruder, der die Autonomieanstrengungen der Schwester unterstützt, indem er ihr soziales Geschlecht umdefiniert, was in dem kulturellen Herkunftskontext als Möglichkeit vorhanden ist:

»Ich bin mit meinem Bruder immer unterwegs gewesen. Ich hatte mit ganz vielen Männern immer ganz viel Kontakt gehabt. Ich bin wie ein Mann erzogen. Nicht wie eine Frau erzogen worden, sondern wie ein Mann. (...) Er hat mich auch immer seinen Sohn genannt: ›Du bist mein einziger Sohn. Du wirst wie ein Mann -. Ich sehe, dass Du richtig stark bist.« (1.19., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Inhaberin eines Großhandels)

Mann-Sein kann hier verstanden werden als Chiffre für Stärke und Orientierung an der männlichen Außenwelt. Durch diese Konstruktion gelingt es

Bruder und Schwester, sozial akzeptiert bestmögliche Freiräume für die Bildungs- und Berufsorientierung der Schwester zu schaffen.

Ferner lassen sich in zwei Fällen Einstellungen finden, in denen sich die Interviewten von ihrer erweiterten Herkunftsfamilie und -community durch ihre Bildungsinteressen abgrenzen:

»Also die Schlesier, die haben da keinen großen Wert drauf gelegt – im Gegensatz zu den Polen – auf die Ausbildung der Kinder. Die waren alle ja ziemlich gut situiert.(...) Und die haben ja auch nicht verstanden, warum ich sowas studiere.« (1.1., Aussiedlerin, 1. Generation, Pädagogin)

»Also meine Familie sagte die ganze Zeit: ›Wozu das? Krieg doch ein Kind.‹ Mein (in der gleichen deutschen Stadt lebender) Onkel hat mich die ganze Zeit terrorisiert: ›Na, und wie lange dauert Deine Ausbildung und wann kriegst Du das Kind?‹« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Die Töchter können trotz dieses eher bildungsfeindlichen Umfeldes eigene Perspektiven entwickeln und durchsetzen, weil ihre Väter sie zu Bildung als einem hohen und erstrebenswerten Gut motivieren und sie in ihren Bemühungen fördern und unterstützen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass neben Familien, in denen der Bildungserfolg aufgrund des Bildungshintergrundes und der sozialen Stellung der Eltern eine selbstverständliche Erwartung ist, sich Familien finden, in denen den Töchtern ein Bildungs- oder Berufsaufstieg als Auftrag mitgegeben wird, ohne dass die Eltern selbst Zugang zu höherer Bildung oder eine entsprechende soziale Stellung hatten. Schließlich finden sich Familien, in denen der Auftrag an die Töchter eher der einer Familiengründung ist. Unterstützung durch die Herkunftsfamilie in der Verwirklichung ihrer Bildungs- und Berufsverläufe bekommen die Frauen auf unterschiedliche Weise. Die Mehrheit der interviewten Frauen erlebt ein generell positives Klima hinsichtlich ihrer Bildungs- oder Berufsambitionen, entweder weil die Familie eine soziale Stellung hat, in der Bildung auch für Mädchen selbstverständlich ist, oder weil die Eltern auch besonders für ihre Töchter einen Bildungsaufstieg wünschen. Darüber hinaus werden konkrete Unterstützungsleistungen, etwa durch die Hilfe bei der Kinderbetreuung, sichtbar. Bei der Benennung der Mutter oder des Vaters als zentrale Figur für eine Bildungs- oder Berufsorientierung bestätigen sich die Ergebnisse von Farrokhzad (2007). Da, wo *Mütter* selbst beruflichen Erfolg oder akademische Ambitionen haben, sind es in der Regel sie, die Vorbild sind. Gleichzeitig forcieren und fordern sie bis in das Erwachsenenalter hinein ihre Töchter und sind damit zugleich machtvolle Auftraggeberinnen für den Bildungs- und Berufsweg der Töchter. In den anderen Fällen kommt dem Vater regelmäßig die Rolle als Vorbild sowie als Akteur der ideellen und im Rahmen seiner Möglichkeiten auch ökonomischen Ermöglichung von Bildungs- und Berufsprozessen zu (vgl. Farrokhzad 2007: 313ff.; Hummrich 2002). In den Fällen, in denen die Frauen in ihrer Herkunftsfamilie eher auf eine »weibliche« Bestimmung als Hausfrau und

Mutter denn in Richtung Bildungs- und Berufsorientierung geprägt werden, zeigen sich zwei Handlungsstrategien der Frauen. Erstens sehen sie in der Migration eine Möglichkeit, sich dieser Bestimmung zu entziehen und individualisierte Entwicklungswege zu verfolgen. Zweitens erweist es sich für sie als sinnvoll, sich an dem Elternteil zu orientieren, das in der Familie Selbstständigkeit und Unabhängigkeit über die Berufsorientierung vorlebt. Im Einzelfall kann auch der Bruder zum Verbündeten beim Zugang zu Bildung und Beruf werden.

Zweite Generation

Der familiäre Hintergrund und der elterliche Auftrag zum Bildungserfolg oder Berufsaufstieg wirken sich deutlich auf die Bildungs- und Berufsverläufe der zweiten Generation aus.⁴⁵ Erkennbar werden drei Muster, die quer zur jeweiligen Migrationsform liegen. Das erste Muster kann als eine *familial tradierte Tendenz zu einer qualifizierten Tätigkeit* bezeichnet werden. Besonders deutlich wird dies an der kurdischen Juristin, die aus einer Familie politisch und gesellschaftlich engagierter und akademisch gebildeter kurdischer asylsuchender Flüchtlinge stammt. Die Mutter ist Lehrerin, der Vater bis zu seinem Tod Journalist. Dass sie studieren würde, war für sie aufgrund der Bildungsnähe auch der erweiterten Familie selbstverständlich. Zudem wählt sie mit Jura bewusst ein prestigeträchtiges Fach:

»Ja, vielleicht lag es daran, dass es in dem Kulturkreis, also bei den Kurden, sehr beliebt ist, dass man eben Jura, VWL oder Medizin studiert.« (2.15., Fluchthintergrund, 2. Generation, Juristin)

Mit der Wahl des Jurastudiums setzt sie nicht nur die Bildungserwartungen ihrer Eltern fort. Gleichzeitig bewegt sie sich mit der Studienfachwahl im Ansehen des Berufs nach oben.

Als weitere Tendenz einer als selbstverständlich erlebten Bildungs- und Berufsorientierung wird erkennbar, dass viele ihre Mütter als qualifiziert Berufstätige erleben:

»Also das hat meine Mutter mir ja vorgelebt. Sie war leitende Apothekerin in der Kolchese. Sie hat die Apotheke geleitet, komplett.« (2.13., Aussiedlerin, 2. Generation, Regisseurin)

»(...) weil mein Vater ja früh gestorben ist, da war ich drei Jahre, oder noch keine drei Jahre alt, (...) Meine Mutter hatte halt dann meistens zwei Jobs. Also die war Köchin von Beruf. Abends noch irgendwie, ja doch Sanitäterin, also Krankenschwester gelernt zwischendurch.« (2.10., Aussiedlerin, 2. Generation, Journalistin)

45 Es ist jedoch auch anzumerken, dass nicht alle Frauen der zweiten Generation ihre Bildungs- und Berufswege vor dem Hintergrund der Erfüllung elterlicher Erwartung entwickeln. So zeigt sich bei einigen ein stärkerer Einfluss durch Akteure der Aufnahmegesellschaft oder auch durch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Migranten und Migrantinnen in Deutschland leben.

»Ich war auch im Hort, während sie (die Mutter, d.V.) dann arbeiten war.« (2.15., Fluchthintergrund, 2. Generation, Juristin)

Bei diesen Frauen ist die qualifizierte Berufsarbeit der Mutter bereits eine Selbstverständlichkeit. Hieran können die Töchter anknüpfen und finden in der Mutter ein Vorbild. Ein zweites Muster kann als *familiärer Auftrag zum Bildungs- und Berufsaufstieg* bezeichnet werden. Dass dieser Auftrag mit dem Fehlen eigener Möglichkeiten der Eltern zu tun hat, reflektiert eine Verwaltungsfachangestellte:

»(...) weil, wenn meine Mutter die Möglichkeit hätte, hätte sie's glaube ich auch gemacht. Sie hatte halt die Möglichkeit dafür nicht. Sie ist früh hierher gekommen, jung. Und dann musste sie arbeiten. Sie wollte eigentlich in die Schule, aber es hat halt nicht geklappt.« (2.6., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

Die mit der Arbeitsmigration verbundene Erwerbsbiographie der Mutter will die Tochter nun insofern transformieren, als sie die Bildungschancen nutzt, die ihre Mutter noch nicht wahrnehmen konnte. Der Auftrag zum Bildungs- und Berufsaufstieg wird von den beruflich erfolgreichen Töchtern als Herausforderung übernommen. Dabei unterscheiden sich einige von ihnen auch von ihren Brüdern, die größere Schwierigkeiten zu haben scheinen, dem Aufstiegswunsch der Eltern zu entsprechen, während sie selbst für ihre schulischen, akademischen und beruflichen Leistungen Anerkennung erhalten. Beispielhaft berichten hiervon die Journalistin mit Aussiedlerhintergrund sowie die Verwaltungsfachangestellte aus einer türkischen Arbeitsmigrantenfamilie:

»Aber meine Mutter ist wirklich diejenige gewesen, die dann (2) gepuscht hat, ne. Aber nicht so in dem Sinne wie: Karriere, Karriere, Karriere, sondern macht, was Euch gefällt, aber macht es dann richtig, so in diesem Sinne. Ja das fand ich auch, wo man -, bei meinem Bruder hat es nicht gefruchtet. Er ist ziemlich schnell vom Weg abgekommen, sag' ich mal so. Der war auch ziemlich gut am Anfang, dann hat er auch einen festen Freundeskreis, wie auch immer und ehm der ist so faul. Der ist total faul und der lässt sich auch nie sagen, sehr sturköpfig. (...) Aber schade halt ,ne, weil er sich selbst so ausgebrems hat.« (2.10., Aussiedlerin, 2. Generation, Journalistin)

»Meine Eltern sind total stolz auf mich. Ja, weil halt zum Beispiel jetzt auch mein Bruder, der ist erstens älter als ich und er arbeitet seit anderthalb Jahren nicht. Also er findet auch nichts. Aber er kümmert sich auch nicht richtig drum. Und da ist halt eine zu Hause, die halt ihre Ausbildung gemacht hat, den Führerschein und dann die Weiterbildung. Bei mir ist das auch so: Meine Mutter weiß, wenn ich was sage, dann stehe ich dahinter und wenn ich was machen will, dann mach ich das auch. Und meine Eltern sind natürlich, (...) stolz und froh, wenn die sehen, dass die Tochter oder der Sohn mehr aus sich was macht.« (2.6., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

Bei beiden Frauen wird sichtbar, dass sie sich selbst im Vergleich zu ihren Brüdern als fleißiger wahrnehmen. Der elterliche Wille, die Kinder mögen die in Deutschland gebotenen Bildungschancen nutzen, wird von ihnen früher und stärker als von ihren Brüdern internalisiert und als Chance für die

eigene Entwicklung genutzt. Sie präsentieren sich insgesamt als verantwortungsvoller und erwachsener als ihre Brüder.

Ein drittes Muster kann als *pragmatische Akzeptanz des Bildungs- und Berufswegs unter weiblichen Vorzeichen* bezeichnet werden. Dieses Muster findet sich in Familien mit einem Arbeitsmigrationshintergrund. Für die spätere Lehrerin war kein Bildungs- und Berufserfolg vorgesehen. Die Eltern legten nur Wert auf die Bildung der Brüder, die das Gymnasium besuchen durften, es allerdings nicht abschlossen. Sie entscheidet sich für eine Ausbildung zur Krankenschwester:

»(...) also, die haben das nicht mit Freudenschrei irgendwie aufgenommen. Sie waren schon skeptisch. (...) Muss das? Ne. Also (ich sollte lieber) in 'ner Fabrik arbeiten. Es war nicht so, dass ich gefeiert wurde.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

Der familiären Vorstellung, dass Arbeit in erster Linie Geld verdienen bedeutet, widersetzt sich die Interviewte, wobei sie zwar keine euphorische Unterstützung, wohl aber Akzeptanz durch die Eltern erfährt. Ähnlich setzt sich eine andere Frau damit auseinander, dass sie während der Ausbildung weniger verdient als bei einer angelernten Tätigkeit in einer Fabrik:

»Ja, aber die Leute die zur Fabrik gegangen sind, die haben ja mehr gekriegt. (...), (1), weil ich hab' ja nicht gearbeitet, ich hab' ja nur gelernt. Das Arbeiten ist ja was anderes« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

Familiär kann diese Frau sich mit ihrem Ausbildungswunsch durchsetzen, indem sie sich an die vom Vater gesetzten und überwachten Regeln hält. Hierzu gehört insbesondere die pünktliche Heimkehr am Abend:

»O.k., danach hat ja mein Vater gesehen, (...) irgendwie klappt's ja auch. Es ist ja alles zu Hause o.k., weil ich bin ja immer pünktlich.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

Nach der Ausbildung ist eine weitere Berufstätigkeit nahezu selbstverständlich:

»Und dann hatte ich – also danach – nochmal als Friseurin mich vorgestellt und dann gearbeitet, halt weitergearbeitet, weil es hat sich ja keine andere Möglichkeit, sag' ich mal (ergeben). Zu Hause will ich nicht (sein), o.k. ich mach's jetzt weiter. Und danach hat mein Papa eigentlich auch nichts gesagt.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

In den beiden letztgenannten Fällen ist es familiär vorgesehen, dass die jungen Frauen zumindest bis zur Eheschließung sehr wohl berufstätig sind, nämlich als angelernte Fabrikarbeiterinnen. Der Weg einer Ausbildung ist für die Töchter in diesen Familien zunächst nicht vorgesehen. Die Überzeugung der Eltern von einer Ausbildung gelingt den jungen Frauen neben der Wahl eines sozial akzeptierten Frauenberufs durch vorbildliches Tochterverhalten, wie etwa Pünktlichkeit oder Unterstützung der Eltern.

Unabhängig von dem familialen Muster im Umgang mit den Bildungs- und Berufsambitionen der Tochter nehmen viele der interviewten Frauen in ihren Familien eine *verantwortungsvolle Stellung* ein, entweder als Übersetzer-

rin, Mittlerin oder Familienvertreterin bei Ärzten, Behörden und Schulen oder als Versorgerin und Ansprechpartnerin für die kleineren Geschwister. Drei der vier interviewten Frauen mit Fluchthintergrund berichten sogar davon, dass sie als Kinder die Vorladungen ihrer Eltern zu Gericht und Ausländerbehörde miterleben und auch hier als Übersetzerinnen herangezogen werden.⁴⁶ Die türkische Rechtsanwältin versorgt ihre Geschwister und kümmert sich um den Haushalt. Die Krankenschwester und die Friseurin begleiten Vater und andere Familienangehörige als Übersetzerinnen. Die pharmazeutisch-technische Assistentin aus der Aussiedlerfamilie hilft ihrem deutschunkundigen Vater bei Behördenangelegenheiten. Die Regisseurin kümmert sich um die schulische Entwicklung ihres jüngeren Bruders. Die eritreische Erwachsenenbildnerin vermittelt zwischen ihrem wesentlich jüngeren Bruder und ihren Eltern, wenn es zu familiären Konflikten kommt. Die Psychologin hat nach dem Tod der Eltern die Vormundschaft für ihren jüngeren behinderten Bruder übernommen. Diese verantwortungsvollen Positionen bekamen die Frauen teilweise, weil sie die Ältesten waren. Teilweise wurden sie von den Eltern aber auch als das Kind angesehen, das diese Rolle am Souveränsten ausfüllen kann:

»Also meine Brüder, die haben immer gesagt: ›Ne, lass mich damit in Ruhe.« Bei mir, vielleicht weil die Elternsprechtage immer sehr viel Positives kam: ›Die ist so gut«. Und ne. (...) Dass er (der Vater, d.V.) dann sagte ›Die nehm' ich dann mit.« Also, ich spekuliere jetzt einfach mal. Ich hab' ihn auch nie irgendwie danach mal gefragt. Manches Mal, wo ich mir in der Schule auch öfters frei nehmen musste. ›Ich muss zum Arzt mit meinem Vater« oder zum Arbeitsamt oder zum Anwalt. (...) Aber so andererseits. Ich hab' da, sehr viel da schon gelernt. Also, wo ich später auch von profitiert hab.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

»Ich habe ja noch vier Schwestern. Ich bin die Älteste. Und die mussten ja dann auch versorgt werden, weil meine Mutter ja auch arbeiten gegangen ist so wie mein Vater auch. (...) Da gehörte unter anderem auch dazu, dass man bügelt, Essen kocht für die Geschwister und dergleichen. (...) Man muss das Ziel vor Augen haben und diszipliniert sein. Vielleicht ist das Preußische so ein bisschen auf mich abgefärbt.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

Die familiären Verpflichtungen, die die Frauen als Kinder erlebt haben, reflektieren sie als frühe Aufgabenübernahme, durch die sie Selbstvertrauen, Verantwortungsgefühl und Disziplin entwickelt haben.

Auffallend ist, dass die interviewten Frauen eine starke Bindung zu ihrer Herkunftsfamilie haben. Viele sind in Wohnortnähe ihrer Eltern geblieben und besuchen diese regelmäßig. Viele telefonieren mehrmals wöchentlich mit Familienangehörigen. Bei den drei Frauen, die bereits Kinder haben, sind Eltern und teilweise Geschwister wichtige Betreuungspersonen. Es befinden sich keine Frauen im Sample, die im Interview über eine im Verlauf ihrer

46 Einen Zusammenhang zur späteren Berufswahl benennt eine dieser Frauen. Sie studiert Jura mit dem Schwerpunkt Ausländerrecht.

Bildungs- und Berufswege entwickelte Distanz zur Herkunftsfamilie berichten. Im Gegenteil, einige erledigen die pharmazeutisch-technische Assistentin mit Aussiedlerhintergrund und die Rechtsanwältin mit türkischem Arbeitsmigrantenhintergrund davon, dass sie regelmäßig die anfallenden Ämter- und Verwaltungsangelegenheiten übernehmen:

»Und (2) also diese ganze Beerdigung⁴⁷ und so weiter, das war ja auch, also das musste ja auch alles gemacht werden und die ganzen Ämter und was weiß ich alles. Dann die Witwenrente für meinen Vater beantragen und und und (...) es ist leider so, also dass mein Vater sich überhaupt nicht integriert hat. (...) Er hat die Sprache nie gelernt. Er wollte auch die Sprache nie lernen.« (2.11., Aussiedlerin, 2. Generation, Pharmazeutisch-technische Assistentin)

»Dann habe ich eine ziemlich große Familie, die mich eigentlich immer gut beschäftigt. Ich habe schon gesagt, ich mache einen Aktenschrank nur für Familie auf.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

Insgesamt wird deutlich, dass die Herkunftsfamilie prägend ist für den späteren beruflichen Werdegang der Frauen. Dabei ergeben sich drei Muster. Das Erste ist die familial tradierte Tendenz zu einer qualifizierten Tätigkeit, das zweite Muster besteht im familialen Auftrag zum Bildungs- und Berufsaufstieg und das dritte Muster in der pragmatischen Akzeptanz des Bildungs- und Berufswegs unter weiblichen Vorzeichen. Im Fall der ersten Form besteht ein familiales Klima, in dem höhere Bildung selbstverständlich ist und der Bildungserfolg von den Töchtern erwartet wird. Bei dem Besuch von Gymnasium oder Hochschule sind diese Töchter keine Pionierinnen. Sie können daher auf die Erfahrungen und Ressourcen der Eltern, manchmal auch der Geschwister oder der erweiterten Familie zurückgreifen. Auch unter Bedingungen der Migration können sie den familiären Bildungshintergrund fortsetzen bzw. reproduzieren. Im Fall des familialen Auftrags zum Bildungs- und Berufsaufstieg beschreiben die Frauen Transformationsleistungen, beispielsweise wenn sie als erste ihrer Familie – auch der erweiterten Familie – das Gymnasium oder die Hochschule besuchen und die dortigen Lernanforderungen mit der in der Herkunftsfamilie erlernten Disziplin und Verantwortung erledigen, die sie zur Erfüllung von Aufgaben wie der Zuständigkeit für ihre jüngeren Geschwister, den Haushalt oder die Übersetzung und Vertretung der Familie nach außen brauchten. Frauen aus Familien, in denen eine pragmatische Akzeptanz des Bildungs- und Berufswegs der Töchter vorherrscht, gehen strategische Wege der Berufswahl, für die sie die Überzeugung und Unterstützung der Eltern schrittweise erlangen. Diese gehen sie, indem sie mit ihren Bildungs- und Berufsentscheidungen an Frauenarbeitsfelder anknüpfen, sich weiterhin der Familie gegenüber loyal verhalten, fortwährend (neben-)berufliche Weiterqualifizierungen wahrnehmen

47 Die Interviewte berichtet hier von der Zeit nach dem Tod ihrer Mutter.

und sich schließlich die elterliche Akzeptanz und Unterstützung ihrer auf Dauer angelegten qualifizierten Berufsarbeit erwerben.

Darüber hinaus erleben die interviewten Frauen sowohl emotionale Nähe als auch die Übertragung von Verantwortung – und dies unabhängig vom Umgang mit den Bildungs- und Berufsinteressen der Tochter. Auffallend häufig sind sie es, die für die Familie Übersetzungsleistungen, Mittlungen oder die Familienvertretung gegenüber Behörden, Ärzten und Schulen übernehmen. Sie selbst beschreiben ihr für den beruflichen Erfolg notwendiges Selbstvertrauen vor dem Hintergrund dieser frühen Erfahrungen als Kind und Jugendliche. Interessant ist der Aspekt, dass sie in ihren Familien zum Teil bildungserfolgreicher als ihre Brüder geworden sind. Sie präsentieren sich insgesamt als verantwortungsvoller und erwachsener als ihre Brüder.

2.5.2 Kernfamilie

Unterstützung durch den Ehepartner in der ersten Generation

Eine Minderheit der interviewten Frauen berichtet von *Hemmnissen* durch den Ehemann. Hierzu gehören: mangelnde Übernahme der Kinderbetreuung, mangelnde Übernahme von Hausarbeiten, mangelnde finanzielle Unterstützung der Qualifizierungsmaßnahmen, mangelnde Ermutigung des anvisierten Bildungs- und Berufsweges, ständiges Infragestellen des Zeitaufwands, der für Bildung und Beruf benötigt wird, oder verbale oder körperliche Gewalt. Eine Handlungsstrategie im Umgang mit diesen Hemmnissen stellt die Trennung vom Ehemann dar. Dabei gehen die Frauen teilweise strategisch vor. So hat die eritreische Erzieherin ihren Partner, der ihrer Ausbildung ablehnend gegenüber stand, bewusst im Hinblick auf die Länge der Ausbildung getäuscht. Dadurch bekam sie sein Einverständnis und konnte auf diesem Wege täglichen Streit reduzieren. Erst nach Abschluss der Ausbildung trennte sie sich von ihm. Die Pädagogin aus dem Iran trennt sich von ihrem Mann erst nach Abschluss des Asylverfahrens. Bis dahin stellt sie ihre Berufs- und Bildungswünsche zurück. Nach der Trennung beginnt sie sofort, nach Wegen des beruflichen Anschlusses zu suchen und nimmt wenig später parallel ein Studium auf. Weniger strategisch handelt die Spanischübersetzerin, die zweimal verheiratet war. Der erste Ehemann unterstützt sie nicht in der Kinderbetreuung. So muss sie beispielsweise die Kinderbetreuung über weite Strecken selbst organisieren, wenn sie Aufträge hat. Der zweite Ehemann verspricht vor Entscheidung für ein gemeinsames Kind ein größeres Engagement in der Kinderbetreuung als der erste Ehemann. Allerdings löst er dieses Versprechen in der Praxis nicht ein, weil er sich zeitgleich selbstständig macht und im Gegensatz zu seiner erfolgreich freiberuflichen Frau damit überfordert ist. So muss sie in der Folge ihre beruflichen Aktivitäten

stärker einschränken als sie wollte. Gleichwohl bleibt sie in der freiberuflichen Arbeit erfolgreich.

Trotz dieser Fälle beschreiben die meisten Frauen *emotionale und konkrete Unterstützung* durch ihre (aktuellen) Ehemänner oder Partner. Hierzu gehören: hauptverantwortliche oder gleichberechtigte Übernahme der Kinderbetreuung, Übernahme nennenswerter Anteile der Hausarbeit⁴⁸, finanzielle Unterstützung bei Besuch von Qualifizierungsmaßnahmen, Ermutigung des anvisierten Bildungs- und Berufsweges sowie Hilfe bei der Suche nach Deutschkursen und anderen Qualifizierungsmaßnahmen neben allgemeinen Orientierungshilfen.

»Also, ich sage, ich hatte sehr viel Glück gehabt mit meinem Mann, der ja eigentlich schon ziemlich früh erkannt hat: Wenn ich diese Frau heiraten möchte, dann muss ich ihr sehr viele Freiräume geben, weil sie sehr viel Kraft hat. Und das war ja eigentlich auch seine Priorität. Also, der hat mir nie Steine in den Weg gelegt oder. Immer unterstützt, immer unterstützt, und – das weiß ich sehr genau, dass ich da ohne Unterstützung in der Familie, in der Partnerschaft ist das nicht zu schaffen.« (1.1., Aussiedlerin, 1. Generation, Pädagogin)

Teilweise suchen die Frauen sich bewusst Ehemänner, die ihre Bildungsziele und beruflichen Pläne unterstützen, wie etwa im Fall der Lebensmittelgroßhändlerin, die ihre Bildungsambitionen zum Gegenstand eines Ehevertrages⁴⁹ gemacht hat. In allen Fällen ist es die Entscheidung der Frauen, aus ihrem Bildungsweg oder ihrem beruflichen Engagement eine Priorität zu machen, die dazu führt, dass sie von ihren Ehemännern Verantwortungsübernahme für den gemeinsamen Haushalt oder die gemeinsamen Kinder erwarten sowie die emotionale Stärkung der Frau.

Erfahren die Frauen keine Unterstützung oder gar Hemmnisse, dann ist eine erkennbare Handlungsstrategie, sich perspektivisch von solchen Partnern zu trennen, den Zeitpunkt aber strategisch so zu wählen, dass ein eigenständiger Aufenthalt oder die Finanzierung einer existenzsichernden Ausbildung möglich werden.

Darüber hinaus wird bei den Existenzgründerinnen deutlich, dass ihre Unternehmen auf familialen Zusammenhalt aufgebaut sind. Die Lebensmittelgroßhändlerin betreibt ihr Geschäft arbeitsteilig mit ihrem Ehemann, wobei sie die finanziellen und behördlichen Angelegenheiten sowie die Anlei-

48 Einige Arbeitsmigrantinnen berichten davon, dass mit der Zunahme ihrer Berufstätigkeit klare Aufgaben von ihnen an die Ehemänner delegiert wurden. Diese umfassen beispielsweise das morgendliche Frühstückmachen, den Einkauf oder bestimmte Anteile der Wohnungsreinigung. Im Fall einer Aussiedlerin übernimmt der neue Partner, den sie nach ihrer Migration nach Deutschland kennengelernt hat, komplett das Kochen der gemeinsamen Mahlzeiten.

49 Sie verlangte vor Eheschließung von ihrem Ehemann, dass er in einem Schreiben sein Einverständnis darlegt, dass sie in Deutschland ihre Schulbildung fortsetzen darf.

tung der Mitarbeitenden übernommen hat, während er für den Einkauf zuständig ist. Die Restaurantbesitzerin hat Ehemann, Tochter und Schwiegersohn als feste Mitarbeitende eingestellt und ist im Wechsel für die Betreuung der Enkelkinder zuständig. Die Brautmodenladenbesitzerin arbeitet gemeinsam mit Ehemann, Sohn und Schwiegersohn, wobei sie für den Einkauf und die Gesamtstrategie des expandierenden Unternehmens zuständig ist.

Kinder, Küche und Karriere: Strategien der Vereinbarkeit in der ersten Generation

Neben dem Rückgriff auf *öffentliche Einrichtungen der Kinderbetreuung* in Deutschland, die in dieser Gruppe insgesamt stark wahrgenommen werden, haben die Frauen unterschiedliche Strategien, um ihre Bildungswege beziehungsweise beruflichen Karrieren zu verfolgen und dabei gleichzeitig ihren Kindern gerecht zu werden. Den Ehemännern werden Zuständigkeiten in der Kinderbetreuung übertragen, ebenso wie den zeitweise in Deutschland lebenden *Eltern oder Schwiegereltern*.⁵⁰ Darüber hinaus schickt die Restaurantbesitzerin ihre Kinder für Zeiträume von wenigen Wochen bis zu einigen Jahren zu den Eltern in das damalige Jugoslawien. Die spanische Übersetzerin engagiert zudem in Zeiten, in denen sie große Aufträge hat, eine *Kinderbetreuerin* aus ihrem Herkunftsdorf. Darüber hinaus bestehen *Netzwerke* mit anderen Müttern. So wechselt sich die Physiotherapeutin während des Besuchs einer ganztägigen Qualifizierungsmaßnahme in der Betreuung ihres Kindes mit einer Nachbarin ab, deren Kinder sie wiederum an Wochenenden zu sich nimmt. Die alleinerziehende Pädagogin, die aus dem Iran nach Deutschland geflohen ist, erzieht ihre drei Kinder frühzeitig zu Selbstständigkeit und eigenverantwortlichem Verhalten. Dieses *Erziehungsverhalten* sieht sie als Errungenschaft der deutschen Gesellschaft. Auf diese Weise gelingt es, die Kinder phasenweise allein zu Hause zu lassen und sie trotzdem gut versorgt zu wissen. Eine weitere Strategie zeigt die beruflich stark eingebundene Sozialarbeiterin aus der Gruppe der interviewten Aussiedlerinnen. Sie nimmt sich beispielsweise Urlaub zu wichtigen Anlässen wie den Geburtstagen ihrer Kinder. Diese gestaltet sie dann gezielt aufwändig, wodurch sie ihre Rolle als Mutter besonders hervorhebt in einer Umgebung, in der das berufliche Engagement von Müttern nicht selbstverständlich ist. Bei der *Erledigung von Hausarbeit* gehen einige Frauen Wege, die vom erlernten Muster weiblicher Familienversorgung teilweise abweichen. Auffallend ist, dass drei der sieben Arbeitsmigrantinnen betonen, dass sie weniger Zeit für das Ko-

50 Unter den Interviewten befinden sich drei Arbeitsmigrantinnen, deren Eltern beziehungsweise Schwiegereltern zumindest zeitweise in Deutschland leben und sich an der Versorgung der Kinder beteiligen: bei der spanischen Übersetzerin und Sprachlehrerin, bei der Restaurantbesitzerin aus dem ehemaligen Jugoslawien und bei der Lebensmittelgroßhändlerin.

chen verwenden, als ihnen dies traditionell üblich erscheint. Sie kochen entweder weniger aufwändig, nutzen verstärkt die umliegende Gastronomie oder weigern sich, an Frauentreffen teilzunehmen, deren primärer Zweck im gegenseitigen Bewirten liegt.

Insgesamt dienen die hier dargestellten Strategien dem Zweck, mehr Zeit für die eigene berufliche Entwicklung zu haben und trotzdem den Kindern gerecht zu werden. Auffallend ist dabei, dass die beruflich erfolgreichen Frauen der ersten Generation neben der Kooperation mit ihrem Ehemann den Rückgriff auf öffentliche und private Fremdbetreuung als selbstverständliche Strategien anführen. Dabei nimmt die Frage der Kinderbetreuung in den Interviews einen geringen Stellenwert ein. Dies kann zum Teil sicher damit zu tun haben, dass die Mehrzahl der Kinder bereits erwachsen ist und die Dramatik der Vereinbarkeit von aktiver Mutterschaft und Beruf zeitlich zurückliegt. Stärker noch wird dies damit zu tun haben, dass die Vereinbarkeit für die meisten Frauen dieses Samples eine Selbstverständlichkeit ist und ein Rückzug allein auf die Mutterrolle für viele kein realistischer oder gewünschter Lebensentwurf ist (vgl. Gümen/Herwartz-Emden/Westphal 1994).

Bedeutung der Unterstützung durch einen (potenziellen) Partner in der zweiten Generation

Viele Frauen der zweiten Generation stecken zunächst Zeit und Energie in Ausbildung und Aufbau ihrer Berufstätigkeit und verbinden mit Partnerwahl und Partnerschaft entsprechende Vorstellungen. Dies bedeutet vor allem das Zurückstellen von Wünschen nach einer Partnerschaft oder Ehe, wie dies beispielhaft am Fall der Friseurmeisterin deutlich wird, die sich erst mit 36 Jahren zu einer Ehe entschließt:

»Vor zwei Jahren hab' ich geheiratet. (...) der unterstützt mich ja auch. Das heißt, wenn ich sage: ›O.k. ich bin morgen um acht Uhr im Salon.‹ ›O.k., ich fahr Dich hin.‹ So. Er fragt nicht: ›Wieso, Du fängst doch um 9.30 Uhr an?‹ Nein, also das macht er nicht. Also nicht so wie die typischen, sag' ich mal, Ehemänner. Deswegen hab' ich ja so spät geheiratet. Hätte ja auch sein können, ne? Da ist ja auch nicht so'n Typ, jetzt mach' mal Kinder und, und, und, so auch nicht. O.k., also ich mach' meinen Job und er macht seinen Job. Und irgendwo treffen wir uns dann.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

Die Friseurin erwartet und erfährt bedingungslose Akzeptanz ihrer Arbeit von ihrem Ehemann. Die acht Interviewten, die zum Zeitpunkt der Befragung in einer festen Partnerbeziehung leben, erachten eine unterstützende Haltung des Partners als sehr wichtig. Dies gilt unabhängig von der Migrationsform oder der ethnisch-nationalen Zugehörigkeit⁵¹:

»Er möchte auch gern, dass ich arbeite. Und er weiß, dass es mir ganz gut geht damit.« (2.8., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Bankangestellte)

51 In zwei Fällen handelt es sich um deutsche Partner; in allen anderen Fällen kommen die Partner aus der gleichen ethnisch-nationalen Community wie die Interviewten.

»Vor allem hatte ich auch die Unterstützung von meinem Mann, dass er gesagt hat: ›Mach.« Obwohl er aus der Türkei hergekommen ist. Weil er gesehen hat, wie schwer das hier in Deutschland ist. Weil er schon gesehen hat: ›O.k., Du hast jetzt die Möglichkeit, mach es.« (2.5., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

»Ich hatte das Glück, immer mit sehr guten Männern zusammen zu sein. (...) Also das ist wichtig, dass der Partner an einen glaubt.« (2.13., Aussiedlerin, 2. Generation, Regisseurin)

Deutlich wird die enge Verknüpfung emotionaler Unterstützung mit der Akzeptanz oder ausdrücklichen Förderung der beruflichen Ambitionen der Frauen. Dabei ist allerdings zu bemerken, dass viele Paarbeziehungen erst am Anfang stehen und nur drei der interviewten Frauen Kinder haben. Eine Form, in der die konkrete Unterstützung sichtbar wird, ist der *Nachzug des Ehemannes zum Berufsort der Frau*. Die Ehemänner der Lehrerin und einer der Verwaltungsangestellten kommen aus der Türkei zu ihren Frauen und geben hierfür ihre Arbeit in der Türkei auf. Der sich im Examen befindliche Ehemann der Journalistin begleitet sie während ihres Volontariats. Der Ehemann der Regisseurin, der ebenso wie sie freiberuflich als Regisseur tätig ist, nimmt sich die Zeit, eines ihrer Filmprojekte im Ausland zu begleiten und dort das gemeinsame Kind zu betreuen. Ihr vorheriger Partner ermutigt sie, sich an einem anderen Ort auf eine Filmschule zu bewerben, nachdem sie am gemeinsamen Wohnort eine Absage von der Filmschule bekommt. Keine der Frauen vernachlässigt für ein Zusammenleben mit dem Partner erkennbar ihre beruflichen Pläne. In zwei Fällen führen die *besseren Verdienstmöglichkeiten* der Frau dazu, dass der Ehemann nach Geburt der Kinder zumindest für eine befristete Zeit die Rolle des Hausmannes übernimmt, damit auch die berufliche Weiterentwicklung der Frau unterstützt und seine zumindest zeitweise zurückstellt:

»Aber als die Kinder da waren, haben wir gesagt, ja, es wird schwer, also finanziell, eine Familie mit 500, 700 Mark zu ernähren. Da haben wir hin und her überlegt. Mein Job ist gut bezahlt. Warum soll ich nicht weiterarbeiten? (...) er ist dann zu Hause geblieben. War Hausmann in dem Sinne.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

»Wir sind dann umgezogen, und er musste seine Tätigkeit halt aufgeben, weil er meine Tochter betreut. Ich habe auch noch ein zweites Kind bekommen.« (2.5., Fluchthintergrund, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

Auffallend ist, dass nur in diesen beiden Fällen, in denen tatsächlich ein Rollentausch vorgenommen wird, Aushandlungsprozesse zur Frage der vorwiegenden Berufstätigkeit der Frau thematisiert werden. Die Versorgung der gemeinsamen Kinder und die Notwendigkeit, entsprechend zu verdienen, führt in beiden Fällen dazu, dass die in Deutschland ausgebildeten Ehefrauen ihre berufliche Karriere weiter verfolgen, während die in der Türkei ausgebildeten und in Deutschland beruflich noch nicht etablierten Ehemänner bei den Kindern bleiben.

In einem anderen Fall stellt das Unternehmen ein gemeinsames Lebens- und Arbeitsprojekt der Partner dar:

»Ich habe jetzt das Glück, dass mein Ehemann genauso in der Kanzlei ist wie ich. Aber ich kenne ja auch die Konstellation, wo es dann eben nicht so der Zufall will, dass man zusammen arbeitet. Da gibt es dann schon Probleme, genau wegen der Arbeitszeiten. Wir haben halt so gut wie keine Arbeitszeiten. Wir arbeiten eigentlich immer. Es ist so, wenn wir in ein Restaurant gehen und ich kenne die Inhaber oder mein Mann kennt die Inhaber oder wir kennen die beide, dann passiert es schon mal, wir haben die Rechnung gerade bezahlt und dann kriegen wir noch einen Briefumschlag mit Arbeit mit. Das ist so fast der Normalfall.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

Sichtbar wird die Priorität des beruflichen Weges der Frau auch darin, dass dort, wo eine Entscheidung zwischen zwei Lebensorten notwendig ist, Partner sich durchaus für Mobilität zugunsten der Berufstätigkeit der Frauen entscheiden. Andere arrangieren sich in einer Wochenendbeziehung. Von den Frauen, die in einer Partnerschaft leben, berichtet keine der Frauen, dass sie berufliche Nachteile in Kauf nimmt, um zu ihrem Partner oder Ehemann zu ziehen.

Kinder, Küche und Karriere: Strategien der Vereinbarkeit

Auffällig ist, dass nur drei Frauen der zweiten Generation bereits Kinder haben, obwohl gezielt auch nach beruflich erfolgreichen Frauen der zweiten Migrantengeneration mit Kindern gesucht wurde. Damit schließt sich diese Studie den Erfahrungen von Ofner (2003) und Farrokhzad (2007) an. Bei der Befragung von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund hatten sie ebenfalls Schwierigkeiten, überhaupt Frauen mit Kindern zu finden. Im Rahmen der hier vorgelegten Studie ist allerdings zu bemerken, dass der Altersdurchschnitt der kinderlosen Frauen dieser Generation (N=12) bei etwa 30 Jahren liegt. Das deutet vorsichtig darauf hin, dass Mutterschaft bei beruflich erfolgreichen Migrantinnen ebenso wie bei Frauen ohne Migrationshintergrund biographisch auf ein späteres Alter verschoben wird (vgl. Beck-Gernsheim 2006; Nauck 1997).

Neben dem Rückgriff auf öffentliche Einrichtungen der Kinderbetreuung in Deutschland, die auch von diesen drei Frauen nicht nur für den Vormittagsbereich, sondern ganztätig und auch schon für Kinder unter drei Jahren wahrgenommen werden, nehmen alle drei *Partner* zumindest zeitweise eine wichtige Rolle in der Kinderbetreuung ein. Ebenso wichtig sind die *Eltern* und die *Herkunftsfamilien*, die wohnortnah leben. In einem Fall werden zusätzlich deutsche Nachbarn, Freunde sowie ein Au-Pair-Mädchen aus dem Herkunftsland in die Betreuung einbezogen. Die einzige alleinerziehende Mutter im Sample der zweiten Generation, die Lehrerin, besteht auf einer klaren Tagesstruktur, um eine Vereinbarkeit des beruflichen Erfolgs mit den Betreuungszeiten der öffentlichen Einrichtungen zu erzielen. Darüber hinaus arbeitet sie regelmäßig an Abenden und in den Nächten. Zudem hat sie ihren

Beruf als Lehrerin gewählt, weil die Arbeit perspektivisch Raum lässt für die Zeitgestaltung mit den Kindern. Damit ist sie die Einzige, die überhaupt thematisiert, dass sie ihre beruflichen Vorstellungen an die Bedürfnisse von Kindern anzupassen versucht.

2.5.3 Soziale Netzwerke

Soziale Netzwerke in der ersten Generation

Soziale Netzwerke stellen eine bedeutsame Größe im Bildungs- und Berufsweg der interviewten Frauen der ersten Generation dar. Eine Form von Netzwerken, von denen einzelne Frauen der ersten Generation berichten, sind soziale Netzwerke, in denen sich auch deutsche Frauen engagieren.⁵² Vernetzungen mit deutschen Frauen werden von einigen Frauen als konkrete Hilfe beim Erlernen der deutschen Sprache genannt. Die Kommunikation mit anderen Frauen, manchmal auch Frauengruppen, wird hier stärker hervorgehoben als die Kommunikation mit deutschen Männern oder die Kommunikation in institutionalisierten geschlechtergemischten Gruppen – etwa als Lerngruppe in Weiterbildung oder Studium –, die es gleichwohl auch gibt.

Die Vernetzung mit Frauen auf der Ebene gemeinsamer Arbeit bedeutet für sie, schnell und unkompliziert Unterstützung etwa bei Formulierungen oder Vorgehensweisen zu bekommen. Durch die ehrenamtliche Arbeit kann eigenes soziales Kapital aufgebaut werden. So helfen ehrenamtliche Kontakte zu Erzieherinnen, Lehrerinnen und Sozialarbeiterinnen, um Informationen über mögliche Bildungsangebote zu erhalten und einen Bildungsweg hin zu ihrem Berufswunsch der Sozialarbeiterin zu entwickeln.⁵³

Es kann festgehalten werden, dass die Vernetzung mit deutschen Frauen konkret verwertbaren Nutzen mit sich bringen kann. Dies ist zum einen die Möglichkeit, durch diese Kontakte die eigenen Deutschkenntnisse zu verbessern. Zum anderen tragen die Netzwerke mit deutschen Frauen aber auch dazu bei, an deren soziales Beziehungskapital anschließen zu können insofern, als deutsche Frauen zu weiteren relevanten Informationen und Kontakten verhelfen können. Hilfreich scheinen hier organisierte Kontakte zu sein, bei denen Migrantinnen verlässliche Ansprechpartnerinnen auf dem Weg ihrer beruflichen Etablierung und ihres beruflichen Aufstiegs haben. Eher lose, informelle Kontakte mit deutschen Frauen sind meist situativ und eher weniger auf Dauer und verbindlich angelegt.

»Ich hatte Glück gehabt, dass ich eine Freundin gefunden habe, eine deutsche Freundin. (...) Sie hatte schon Informationen gehabt, und der Anfang war durch sie teilweise erleichtert.« (1.7., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Erwachsenenbildnerin)

52 Dabei ist allerdings zu bemerken, dass gerade über diese Netzwerke nach Frauen als Interviewpartnerinnen für die Studie gesucht wurde.

53 Der Bildungsweg ist in Kap. 2.2.1 dargestellt.

Die Erwachsenenpädagogin erfährt die Unterstützung ihrer deutschen Freundin als hilfreich, um sich im deutschen Hochschulsystem zurechtzufinden. Allerdings zeigt sich diese Hilfe als an ihre Person gebunden:

»Dann ist sie im ersten Semester schwanger geworden und hat ihr Studium abgebrochen. Und dann war ich wieder alleine.« (1.7., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Erwachsenenbildnerin)

Die deutsche Studentin hatte der Erwachsenenpädagogin zwar helfen können, sich im Studium besser zu orientieren. Die aus dem individuellen Kontakt resultierende Einbindung in eine informelle Gruppe von Deutschen war jedoch nicht nachhaltig.⁵⁴

Migranten- und Migrantinnennetzwerke in der ersten Generation

Mehr noch als in Netzwerken mit Deutschen beschreiben die Interviewten ihre Vernetzungen in unterschiedlichen Migrationszusammenhängen. Eine Ursache hierfür mögen schlechte Erfahrungen mit Deutschen sein, wie die eritreische Erzieherin ihre Präferenz von Kontakten mit Migranten und Migrantinnen begründet:

»Weil ich auch schlechte Erfahrungen mit deutschen Schülern während meiner Ausbildung gehabt habe, ich fühle mich einfach blöde, wenn ich jetzt irgendwelche Leute mit (...?). Es ist nicht gegen die Deutschen, aber in der Schule und sowas hab' ich schlechte Erfahrung deswegen. Und eine, die mit mir studiert, die ist auch im N-Verein⁵⁵ mit mir zusammen und deswegen bin ich immer mit dieser Gruppe zusammen.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Diese Frau, die zunächst an einer deutschen Erzieherinnenschule und dann an einer Fachhochschule studiert, nimmt eine Distanz zum Gros der deutschen Schülerinnen und der deutschen Studierenden wahr. Aufgrund ihrer Erfahrungen, in der schulischen Ausbildung ausgegrenzt zu werden, sucht die Erzieherin gezielt Kontakte zu Migranten und Migrantinnen. Eine besondere Rolle spielt hier ein Flüchtlingsselfhilfeverein, bei dem sie seit ihrer Ankunft in Deutschland Anerkennung und Gleichwertigkeit erlebt und bei dem sie mittlerweile auch bezahlt arbeitet:

»Also, es ist so, dass mein Exmann Leute kennt, die im N-Verein auch Mitglieder waren. (...) Und sie haben ihm vorgeschlagen, weil ich neu war in Deutschland, (...) »Wir machen so einen Ausflug, das wäre gut für Deine Frau. Also eine gute Gelegenheit, was anderes zu sehen.« Und dann hat er mich mitgenommen. Und da waren die Frauen von der Frauengruppe und du sahst auch andere Frauen und da war eine arabische Frau aus

54 King (2006) analysiert in ihren Interviews mit Bildungsaufsteigern der zweiten Generation hohe Transformationsleistungen, die Migrantinnen beim Erarbeiten erfolgreicher Bildungswege als psychosoziale Leistungen zu erbringen haben. Sie müssen eben neben den fehlenden bzw. gering verwertbaren kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitalien bzw. Ressourcen zusätzlich mit solchen Belastungen wie dem Gefühl des Alleinseins umgehen lernen.

55 Hierbei handelt es sich um einen Flüchtlingsselfhilfeverein.

Ägypten. Und sie kannte ich nur vom Sehen und ja dann hat sie mich gesehen, hat mich auf arabisch angesprochen und seitdem bin ich dabei. Und auf jeden Fall das ist sehr gut, also schon so eine Frauengruppe oder irgendwelche Leute kennenzulernen, die schon weiter sind.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Das Zitat verdeutlicht, dass der Kontakt zu Migrantengruppen – oder gemischten Gruppen, in denen Deutsche eine Minderheit stellen – zweierlei Aspekte vereint. Hier fühlt sich die Erzieherin aufgehoben; sie kann sogar in einer ihr vertrauten Sprache kommunizieren. Hier kann sie aber auch Informationen aus erster Hand erhalten, wie sie ihren Bildungs- und Berufsweg fortsetzen kann.

In anderen Fällen ist es besonders der Zuspruch anderer Migrantinnen, der hilft, in der ersten Zeit in Deutschland auf dem Weg der beruflichen Etablierung nicht zu verzweifeln:

»Ich habe auch noch eine Freundin, aber die ist nicht im medizinischen Bereich. Die ist IT-Spezialist. Sie hat auch eine sehr schöne Stelle. Sie hat mich auch sehr viel psychisch unterstützt immer. Sagt mir: ›Du kannst das.« Am Anfang ist ein bisschen schwierig, aber wenn man weitermacht, dann kommt doch irgendwann mal.« (1.9., Fluchthintergrund, 1. Generation, Krankenschwester)

Die äthiopische Krankenschwester erfährt durch den engen Kontakt zu einer ebenfalls aus Äthiopien stammenden Frau Verständnis und Ermutigung.

Die Existenzgründerinnen im Bereich der ethnisch-nationalen Ökonomien orientieren sich dagegen eher an *interessensorientierten Migrantinnen- und Migrantinnengruppen*. So erfährt die Inhaberin eines Brautmodengeschäfts insbesondere Hilfe durch Angehörige ihrer eigenen ethnisch-nationalen Community und andere Migranten in der gleichen Geschäftsbranche. Ähnlich kann die Lebensmittelgroßhändlerin auf die ethnische Community zählen, als sie und ihr Ehemann Ware auf Kredit einkaufen müssen. Dabei kommt ihnen ihr bisheriger guter Ruf in der regionalen und überregionalen Geschäftswelt der ethnisch-nationalen Community als zuverlässige Kaufleute zugute.

Die *solidarische Unterstützung* der Geschäftskollegen hilft nachhaltig bei der Etablierung des Geschäfts. Mittlerweile sind sie schuldenfrei und arbeiten mit zunehmendem Erfolg. Zugleich bedeutet berufliches Engagement aber auch, weniger Zeit für soziale Kontakte zu haben, als dies gerade in den eigenethnischen Netzwerken und dort insbesondere von Frauen erwartet wird:

»Ich kann andere Frauen nicht so (2) zu Hause treffen und Essen, das und dies machen (2), das kann ich nicht. Ich muss schon mit anderen Frauengruppen arbeiten, internationale Frauenarbeit und mehr austauschen, also von mir geben, aber gleichzeitig auch von anderen etwas lernen, nehmen und so weiter. (...) Ich (...) musste also meine Grenzen setzen und dann für mich und meine Familie (2). Am Anfang haben sie auch das nicht so akzeptiert (3) aber als ich es dann geschafft habe, doch haben sie mir doch dann jetzt, wie soll ich sagen, gratuliert (...) Ich war für viele auch in meinem Bekanntenkreis (2) also Vorbild, Beispiel sag' ich mal jetzt (2) auch bei der Arbeit.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

Den Weg des beruflichen Erfolgs zu gehen, bedeutet auch ein anderes *Zeitmanagement*. Das Bedürfnis und die Erwartung, Zeit für soziale Kontakte zu haben, muss anders gelöst werden. So bekommen in manchen Fällen die beruflich entstehenden Kontakte und Freundschaften zu Kollegen, Kolleginnen und Geschäftspartnern eine Qualität, die die familiären Vernetzungen und Bindungen sozial erweitern und teilweise ersetzen:

»Natürlich, hier Kollegen, so Freunde also wie Familie sind wir hier, (...) akrabalardan daha çok arkadaşlarla burda akraba olduk.«⁵⁶ (1.17., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Inhaberin eines Brautmodengeschäfts)

»(...) ja also, N-Verein⁵⁷ (ist) meine zweite Familie geworden.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

»Jetzt ist mein Freundeskreis eigentlich Projekt. Ich habe keine Zeit für Freundinnen. Aber ich habe das clever gemacht. Ich habe meine Freundinnen hierher geholt.« (1.16., Aussiedlerin, 1. Generation, Geschäftsführerin eines Projekts)

Auf diese Weise gelingt es den Frauen, *Räume des emotionalen Rückhaltes* mit ihrer Berufstätigkeit zu verbinden. Auffällig ist dabei, dass es sich um Berufstätigkeiten handelt, in denen die Frauen der ersten Migrationsgeneration wiederum mit anderen Migranten und Migrantinnen als Klienten, Kollegen oder Kunden zu tun haben. Somit stellen diese Arbeitszusammenhänge spezifische Räume dar, in denen soziale Zugehörigkeit, Verlässlichkeit, Gemeinschaft, aber auch berufliche Professionalität miteinander verbunden werden.

Ehrenamtliches Engagement der ersten Generation

Gerade in der ersten Generation der hier befragten Frauen suchen Frauen Zugang zu ehrenamtlicher Arbeit. Dabei beschreiben sie ihre ehrenamtlichen Tätigkeiten als Formen des gegenseitigen Lernens und Unterstützens.

»Und ja und durch meine Frauenarbeit habe ich sehr viel (2) gelernt (2) und ja, später wurde ja auch ein Frauenzentrum gegründet, da habe ich auch noch aktiv mitgemacht. (...) Da habe ich auch (3) auch meine Informationen bekommen.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

»Ich hab' angefangen, dass ich die Frauengruppe N. betreut habe, (...) Und dann ehrenamtlich hab' ich auch nebenbei organisiert, mit organisiert so bei Veranstaltungen und so weiter.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

»Durch diesen Ein-Euro-Job und Ehrenamtlichkeit lernst du Leute kennen, die du sonst nie auf der Straße triffst und so weiter. Ganz andere Kontakte, also alles ganz anders. Da hilft kein Arbeitsamt. Da hilft niemand. Nur diese persönlichen Kontakte, wie du dich zeigst, dass du was machen willst auch ehrenamtlich, auch ohne Bezahlung. Da kriegst du immer was zurück.« (1.16., Aussiedlerin, 1. Generation, Geschäftsführerin eines Projekts)

56 Übersetzung: »Anstatt der Verwandten hat man jetzt die Freunde als Verwandte. Die sind jetzt näher als die normalen Verwandten.«

57 Der N-Verein ist gegenwärtiger Arbeitsplatz der Interviewten.

Über die ehrenamtliche Arbeit können die Frauen andere Menschen, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, an ihrem beruflichen Erfolg sowie an ihrem Integrationserfolg teilhaben lassen. Sie geben damit auch ihre Erfahrungen und ihr Wissen weiter. Je nach gesellschaftspolitischem Interesse engagieren sie sich eher in Frauenorganisationen, in geschlechtsgemischten Migrantenselbsthilfeorganisationen oder in Moscheen beziehungsweise Kirchen. Durch ihr Engagement und die damit einhergehende intensive Einbindung in diese Netze erlangen die Frauen der ersten Generation zunächst wertvolles und strategisch bedeutsames soziales Kapital, das ihnen Vorteile und konkrete Hilfe sowohl bei einem Einstieg in eine qualifizierte Berufstätigkeit als auch bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen verschafft.

Ausnahmerolle und Vorbildfunktion der zweiten Generation

In der zweiten Generation beruflich erfolgreicher Frauen findet sich eine Ausweitung der sozialen Netzwerke. Inter- und Transnationalisierung der sozialen Netzwerke im Kontext von Internationalisierung des Hochschulstudiums und globalisierten Arbeitsmärkten werden hier ebenso angedeutet wie kulturelle Pluralisierung von Netzwerken und internationalen Gruppen, die die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Deutschland repräsentieren. Diese Netzwerke stehen aber in keinem sehr engen Kontext zum Bildungs- und Berufsverlauf. Wesentlicher ist hier die Rolle der beruflich erfolgreichen Frauen als Vorbild und Ausnahme. Durch diese Rolle ist auch ihr Bezug zur Herkunftsgemeinschaft geprägt. Exemplarisch stehen hierfür die Erfahrungen der Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin:

»Also ich bin ein bunter Hund (...), was Leistung angeht. Mich haben dann sogar türkische Frauen angesprochen: ›Oh, ich habe gehört, Du bist schon fertig.‹ Es kursierte auch das Gerücht, dass ich Ärztin werden wollte. Und als ich mein Abitur hatte, dachten die wohl, dass ich mein Studium gehabt hätte und so: ›Wir kommen zu Dir.‹ (beide lachen). Das war schon schön. Ich war in unserer Umgebung eines der wenigen Mädchen, die Abitur hatte und auch Führerschein und so. Ich habe sehr vielen Kindern den Weg geebnet, sage ich mal.« (2.9., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Elektroingenieurin und Nachhilfelehrerin)

Sichtbar wird in dem Zitat, dass die Ausnahmerolle als Abiturientin und Studierende von der Umgebung vorwiegend positiv gesehen wird. Sie ist nicht nur Bildungsaufsteigerin innerhalb ihrer Familie. Als Frau ist sie auch Vorbild für andere Mädchen ihrer Herkunftsgruppe. Auch die Rechtsanwältin aus einer türkischen Arbeitsmigrantenfamilie beschreibt die Erfahrung, die Erste gewesen zu sein, die den Bildungsaufstieg geschafft hat:

»Wenn ich heute nach F. (Kleinstadt) fahre, wenn ich die jüngere Generation antreffe, ist es häufig so, dass es heißt: ›Hier auf dem Weg könnt Ihr weiterwandern.‹ Das ist auch heute noch so, dass die Vorbildfunktion da ist. Obwohl nach mir wirklich viele noch das Abitur gemacht haben und auch studiert haben und auch noch weitermachen.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

Beiden Frauen, der Elektroingenieurin und der Rechtsanwältin, ist es gelungen, einen Bildungsaufstieg zu schaffen und dabei mehrere Hindernisse zu überwinden, nämlich die Bildungsferne ihrer Familien und die besonderen gesellschaftlichen Einschränkungen als Mädchen. Gleichzeitig haben sie den Kontakt und Loyalität zur Herkunftsgemeinschaft gehalten. Dies macht sie in ihrem Herkunftsmilieu bis heute so interessant als Vorbilder für Mädchen aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund. Die aus der Vorbild- und Ausnahmerolle resultierende besondere Verantwortung für die ethnisch-nationale Gemeinschaft oder die Migrantengemeinschaft nimmt in der Folge auch Einfluss auf das Selbstverständnis der eigenen Arbeit. Wie in Kapitel 2.1 dargestellt, konstruieren Frauen der zweiten Generation ihre Arbeit oft als solidarischen Beitrag für die ethnisch-nationale Gemeinschaft oder die Gruppe der Migrantinnen. Interessant ist, dass diese Konstruktionen auch in Tätigkeitsbereichen zu finden sind, die über helfende Berufe wie Sozial-, Krankenpflege- oder Bildungsarbeit hinausgehen. Die eigene Arbeit wird in einen engen Zusammenhang gestellt mit der Erfahrung, Vorbild und Ausnahme innerhalb der eigenen Gemeinschaft zu sein. Schließlich wird damit die eigene Arbeit auch auf ganz spezifische Weise definiert, nämlich als solidarischer Beitrag für die Migrantengemeinschaft.

2.5.4 Förderer, Vorbilder und Mentoren

Erste Generation

Einige der interviewten Frauen beschreiben konkrete Unterstützungsleistungen für ihre berufliche Etablierung und ihren beruflichen Aufstieg, die sie am Arbeitsplatz erhalten. Diese Unterstützung umfasst sowohl die Anerkennung ihrer beruflichen Kompetenzen als auch die Hilfe beim Zurechtfinden in bisher unbekanntem organisatorischen Abläufen. So erzählt die Erwachsenenbildnerin:

»Ich habe auch sehr viel Unterstützung von den Kolleginnen, von den Dozentinnen bekommen, aber auch von den zuständigen Projektleiterinnen. Also, was halt den Unterricht betrifft, die Unterrichtsmaterialien. Und wie man sich überhaupt auf eine Unterrichtseinheit vorbereitet. Wie soll ich das gestalten? Ich habe schon Wissen. Also, an der Uni habe ich schon vieles mitgekriegt, also Methodik und Didaktik und so weiter. Aber hier kriegt man das also auf jeden Fall nochmal erklärt.« (1.7., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Erwachsenenbildnerin)

Der Berufseinstieg wird erleichtert erfahren, weil sie Unterstützung von den Kolleginnen erhält; sie kann an ihren Erfahrungen partizipieren und daraus konkret profitieren. Die im Studium erlernten Kenntnisse kann sie so schneller und effektiver in die Praxis umsetzen. Auch die Sozialarbeiterin, die in einer Beratungseinrichtung tätig ist, in der zum Arbeitsmarktzugang von Frauen gearbeitet wird, betont den kollegialen Zusammenhalt:

»Und meine Kolleginnen, mit denen ich zusammen arbeite, also (3) mich haben sie auch immer unterstützt, wir haben gemeinsam (2) viel erreicht, viel gemacht.« (1.15., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Sozialarbeiterin)

Die beschriebene gegenseitige Unterstützung trägt nicht nur dazu bei, dass die Interviewte selbst ihre Arbeit gut erledigen kann. Auch die Beratungseinrichtung selbst kann sich durch das Team gut entwickeln. Persönlicher ist dagegen die Erfahrung der Ärztin im Zusammenhang mit ihrer Promotion, die sie neben ihrer Arbeit im Krankenhaus geschrieben hat:

»Ich habe wirklich Glück gehabt mit dem Doktorvater. Supernett. Bei uns hängt alles vom Doktorvater oder von der Doktormutter ab, wie die Verhältnisse sind. Das ist entscheidend, nicht das Thema.« (1.12., Fluchthintergrund, 1. Generation, Ärztin)

Das auch an anderer Stelle als sehr persönlich und engagiert beschriebene Verhältnis der Medizinerin zu ihrem Doktorvater erleichtert die Promotion neben der zeitaufwändigen Arbeit im Krankenhaus.

Die Russischlehrerin, die als Aussiedlerin in Deutschland eine Umschulung zur Heilerziehungspflegerin macht, weil sie keine Möglichkeiten des Berufseinstiegs in den Lehrerberuf sieht, beschreibt einen Mitarbeiter des Schulamtes als einen Förderer, der durch ausgeprägtes Engagement den Weg für Lehrer und Lehrerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion in deutsche Schulen ebnet:

»Ja, und ich muss auch sagen, dieser Herr L., er hat uns sehr gut behandelt, uns Aussiedler. Das war eine ganze Gruppe. Das waren sechs, sieben oder acht Kollegen im Schulamt. Und wir sind ihm alle so dankbar, wirklich. Er hat uns so unterstützt und dann haben sie uns auch, ja, den Weg geöffnet für den Regelunterricht. Nachher ging das schon.« (1.14., Aussiedlerin, 1. Generation, Lehrerin)

Der genannte Mitarbeiter hilft seinen eingewanderten Kollegen und Kolleginnen auf dem Weg in den Regelunterricht der Schulen. Damit eröffnet er die Möglichkeit zu normalen Karrieren als Lehrer und Lehrerinnen, jenseits der Nische des Russischunterrichts.

Deutlich wird, dass einzelne Förderer für die erste Generation eine Bedeutung für den beruflichen Ein- und Aufstieg haben. Förderer zeigen sich da als sinnvoll, wo es darum geht, Wege für den beruflichen Einstieg zu finden, wie das Beispiel des Mitarbeiters des Schulamtes zeigt. Förderer sind zudem als persönliche Ansprechpartner wichtig, wenn es darum geht, die nächsten Qualifizierungsschritte zu schaffen, wie das Beispiel des Doktorvaters zeigt. Schließlich belegen die Schilderungen der Erwachsenenbildnerin und der Sozialarbeiterin, wie bedeutsam ein als unterstützend und freundlich erlebtes Arbeitsklima für die berufliche Etablierung sein kann. Die Förderung ist eher zufällig und scheint vom Glück abzuhängen, einen guten Arbeitsplatz mit netten Kollegen und Kolleginnen und freundlichem Arbeitsklima, eine aufmerksame Vorgesetzte oder einen engagierten Doktorvater zu bekommen. Gleichwohl gehen die Frauen, die diese Bedingungen beschreiben, teilweise auch aktiv auf die Suche nach solchen Arbeitsbedingungen.

Beispielsweise wechselt die Erwachsenenbildnerin von einem politischen Bildungsträger, der wenig unterstützend ist, zum oben als unterstützend beschriebenen Arbeitsplatz, in dem vornehmlich Migrantinnen arbeiten und die Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten den Schwerpunkt der Arbeit bilden. Auch die Sozialarbeiterin sucht sich gezielt den oben beschriebenen Arbeitszusammenhang, in dem sie in einer freundlichen und unterstützenden Atmosphäre arbeiten kann.

Die zentrale Rolle der Lehrenden für die zweite Generation

Eine entscheidende Rolle in den Bildungs- und Berufsverläufen der zweiten Generation nehmen Lehrer und Lehrerinnen ein. Sie sind es, die den später beruflich erfolgreichen Migrantinnen unterschiedliche Wege aufzeigen, einen Bildungsweg organisieren und bewältigen zu können, und die sie hierbei motivieren und stärken. Nahezu alle Frauen können auf mindestens einen Lehrer oder eine Lehrerin verweisen, die diese bedeutsame Rolle übernommen haben. Die Lehrerin erlebt in der Sonderschule eine Klassenlehrerin, die ihr Mut zuspricht, als sie beispielsweise in einem Vorlesewettbewerb antritt. Auch der erste Berufswunsch, Krankenschwester zu werden, wird von der Lehrerin als realisierbar bestätigt. Ähnlich wird eine der Verwaltungsfachangestellten von ihrer Klassenlehrerin ermutigt:

»Also, meine Klassenlehrerin hat mich sehr unterstützt. Manchmal gab es Tage, da dachte ich, ich kann das nicht mehr, ich schaffe das nicht mehr. Und da hat sie mich wirklich motiviert und gesagt: ›Du schaffst das, Du bist so ein kluges Mädchen und das machst Du.« (2.5., Fluchthintergrund, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

Auch die pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte aus der Gruppe der Aussiedlerinnen beschreibt diesen positiven Impuls:

»Und dann ab 8. Klasse hatte ich auch Englisch, (1) obwohl ich das nicht musste. Sie hatten mir gesagt, dass ich die Prüfung auch in Russisch machen könnte. Aber ich hatte die zweite Fremdsprache und die Englischlehrerin – also sie ist eine gute Lehrerin – sagte: ›Komm, Du schaffst das schon‹, und da habe ich angefangen Vokabeln zu lernen und habe in der 8. Klasse angefangen Englisch zu lernen.« (2.13., Aussiedlerin, 2. Generation, Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte)

Zentral für diese Frauen ist die Erfahrung, dass Lehrende ihnen trotz Schwierigkeiten Bildungsleistungen zutrauen und sie zum Durchhalten ermutigen. Auch die Friseurin erhält durch ihren Klassenlehrer Ermutigung. So berichtet sie, dass der Lehrer immer wieder Kontakt mit dem Vater sucht, etwa wenn es um die Teilnahme an einer mehrtägigen Klassenfahrt ging. Darüber hinaus setzt er sich dafür ein, dass sie die Schule bis zum Realschulabschluss besucht:

»(...) mein Klassenlehrer. (...) Also, der so, sag' ich mal, (2) zum Schluss hin, also achte, neunte Klasse sagte er, ›O.k. Sie machen jetzt den Realschulabschluss. (...) Sie schaffen's. Sie schaffen's! Machen Sie's!‹ Weil der hatte sich dann auch wirklich Zeit genommen. Und das fand ich wirklich klasse. Weil ich wusste auch nicht, dass man 'ne Hauptschul-, 'nen Realschulabschluss -, weil das war ja nie die Rede, dass man irgendwie beruflich

noch oder 'ne Ausbildung -, war für mich nie 'ne Frage(...). Und dann war mein Lehrer so hart, sagte er, ›O.k. dann komm ich nach Hause und rede mit Deinem Papa.‹ Und das war schon schrecklich genug für meinen Papa. Sagte er: ›Nein o.k., dann machst Du die zehnte Klasse.‹ (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

Hier übernimmt der Lehrer zwei wichtige Aufgaben. Er ermutigt die Interviewte zu einem Bildungsweg, der für sie familiär nicht selbstverständlich ist. Er verdeutlicht ihr auch den Sinn eines höheren Schulabschlusses. Darüber hinaus sucht er den Kontakt mit dem Vater, der den Bildungsambitionen der Tochter skeptisch gegenübersteht. Hierdurch wird er zu einer zentralen Mittlerfigur zwischen der deutschen Bildungsinstitution und der türkischen Herkunftsfamilie. Auch die Lehrerin der Regisseurin sucht Kontakt zu den Eltern:

»Und Gott sei Dank hatte ich eine sehr, sehr gute Grundschullehrerin, die sich da wirklich uns angenommen hat (...) die hat (...) uns rausgenommen aus der Klasse, hingesetzt und extra Aufgaben gegeben wie abschreiben oder etwas beschreiben, weil wir natürlich mit den Anforderungen völlig überfordert waren.(...) Die (...) hat mit den Eltern von meinem Cousin gesprochen und mit meinen Eltern. Und das Ergebnis war, dass sie den Eltern die Entscheidung überlassen hat, weil sie gesagt hat, ›O.k., wir bieten an, entweder dass die Kinder auf die Realschule gehen oder Hauptschule. Das können Sie entscheiden. (...) Sie müssen selber Ihr Kind einschätzen, ich kann Ihre Kinder nicht benoten.« (2.13., Aussiedlerin, 2. Generation, Regisseurin)

Die Grundschullehrerin schätzt realistisch ein, dass sie die Lern- und Leistungsfähigkeit der Kinder aufgrund der noch im Anfang begriffenen Deutschkenntnisse nicht erfassen kann. Einen Ausweg sieht sie in der Einbeziehung der Eltern in diesen Entscheidungsprozess. Im Ergebnis besucht die Regisseurin nach der Grundschule zunächst die Realschule und wechselt dann auf ein Gymnasium. Die Lehrerin unterstützt den Bildungsweg auch später:

»Die Grundschullehrerin kam nach zwei Jahren wieder. Ich war Ende der sechsten Klasse. Und sie ist zu meinen Eltern gegangen und hat sich über die Leistungen informiert. Und sie empfahl meinen Eltern, doch bitte hinzugehen, dass ich aufs Gymnasium komme.« (2.13., Aussiedlerin, 2. Generation, Regisseurin)

Durch die Empfehlung der Lehrerin, die den Leistungsstand der Schülerin nun erneut einschätzt, besucht die Regisseurin ab der siebten Klasse das Gymnasium. Anders sieht das Engagement der Grundschullehrerin der kurdischen Juristin aus. Sie nutzt ihre berufliche Autorität, damit ihre Schülerin an ein als besonders anspruchsvoll geltendes Gymnasium kommt:

»Also, zunächst muss ich nochmal sagen, dass meine Grundschullehrerin sich dafür so sehr eingesetzt hat, dass ich auf die Schule komme (...) Sonst hätten die mich wahrscheinlich nicht aufgenommen.« (2.15., Fluchthintergrund, 2. Generation, Juristin)

Unterstützung auf dem Weg zum Studium erhält die griechische Psychologin. Dank der Aufmerksamkeit zweier Lehrer wird sie schon während der Schulzeit darauf hingewiesen, dass sie sich die deutschen Universitäten anschauen soll. Darüber hinaus schlägt sie eine Lehrerin erfolgreich für ein Sti-

pendium der Studienstiftung des deutschen Volkes vor. Die Journalistin wird bereits in der Schulzeit von ihren Lehrern dazu ermuntert, sich für ein Stipendium bei der Konrad-Adenauer-Stiftung zu bewerben:

»Also die (Lehrer) sind dann (...) also auf mich zugekommen. Ja meine Leistungen waren halt immer auch sehr gut. Und dann haben die gesagt: ›Mach doch mal, dann kriegst Du bisschen Büchergeld oder sowas.‹ Und dann ehm hat das auch geklappt. (...) das war in der Oberstufe.« (2.10., Aussiedlerin, 2. Generation, Journalistin)

Vergleichsweise spät auf ihrem Bildungsweg erlebt die türkische Rechtsanwältin unterstützende Hilfe von einem Vertrauenslehrer. Nachdem sie von der Hauptschule ohne Hilfe der Lehrenden auf das Gymnasium wechselt, erlebt sie hier erstmals einen Lehrer, der ihr strategische Hilfestellungen gibt:

»Als ich dann auf dem Gymnasium allerdings war, muss ich sagen, dass unsere Vertrauenslehrer, zwei Vertrauenslehrer, sehr hilfreich waren und auch wirklich sehr viel dafür getan haben, dass ich die elfte Klasse überlebte.(...) Vertrauenslehrer sind eigentlich nur dafür da, dass man mit Problemen da hinget, die dann Problemlösungen suchen. Aber die haben auch wirklich zugesehen, dass ich in bestimmte Kurse kam, wo die Lehrer auch nett waren und auch auf die Förderung geachtet haben.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

Sowohl weibliche als auch männliche Lehrende werden als zentrale Bezugspersonen genannt, die an die Heranwachsenden und ihre intellektuellen Kompetenzen glauben. Gleichzeitig geben sie Mut und Zuversicht, die gerade Bildungsaufsteigerinnen zur Überwindung von Unsicherheit ob der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen im Kontextwechsel brauchen (vgl. Pott 2006: 48). Sie ermuntern, motivieren und loben. Auffallend ist, dass einige Interviewte lange Kontakt zu diesen in der Kindheit und Jugend wichtigen Bezugspersonen halten, wodurch ihre zentrale Bedeutung noch einmal hervorgehoben wird. Darüber hinaus suchen einige Lehrende das Gespräch mit den Eltern und bilden so eine wichtige Brücke zwischen den Bildungsinstitutionen der Aufnahmegesellschaft und der Herkunftsfamilie. Dabei können sie als Vertreter der Bildungsinstitution auch eine Autorität sein, wie im Falle der Friseurmeisterin, die dank des Engagements ihres Lehrers schließlich den Realschulabschluss machen darf. Hinzu kommen vielfältige Formen konkreter Hilfe. Dazu zählen beispielsweise Erläuterung des Bildungssystems gegenüber den Migrantinnen der zweiten Generation und ihren Eltern, wie dies im Falle der Regisseurin aus der Gruppe der Aussiedlerinnen besonders deutlich wird. Dazu zählen aber auch Informationen über Fördermöglichkeiten für besonders Begabte, wie etwa die Aufklärung über Stipendien im Fall der heutigen Psychologin und Forscherin oder wie im Fall der Juristin mit Fluchthintergrund, die aufgrund des Engagements ihrer Grundschullehrerin ein besonders anspruchsvolles Gymnasium besucht. Diese Informationen tragen entscheidend dazu bei, dass Bildungswege entweder gradlinig und aufwärts verlaufen oder auf Umwegen zu einem Aufstieg führen.

Unterstützung im beruflichen Umfeld für die zweite Generation

Ähnlich wie in der ersten Generation kommt auch bei der zweiten Generation den Vorgesetzten, Kollegen und Kolleginnen sowie dem allgemeinen Betriebsklima eine besondere Bedeutung als Aspekt der Förderung zu. Dabei zeigen sich viele individuelle Hilfestellungen:

»Ich musste dann um 18.30 Uhr auch zu Hause sein. (...) Ich brauchte nur zehn Minuten später zu kommen, dann gab's schon Theater. (...) Ich hatte Glück, sag' ich mal, mit meinem Ausbildungsbetrieb. (...) O.k. 18 Uhr, 18 Uhr haben wir dann Schluss gemacht und dann hatte ich halbe Stunde Zeit, nach Hause zu gehen.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

»Sie haben uns damals bei der Prüfung, kurz vor der Prüfung, sag' ich mal, bei der Ausbildung haben sie uns die Möglichkeit gegeben, dass wir Nachhilfeunterricht bekommen hier von Dozentinnen. Wenn's mal so war, dass wir mal ein, zwei Stunden früher gehen wollten, um zu lernen, haben die uns ein, zwei Stunden früher gehen lassen.« (2.6., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

»Man musste ja solch einen Berichtshefter führen. (...) Man konnte ihn entweder wöchentlich, zweiwöchentlich oder monatlich führen. Und mein Chef hat gesagt: »Ich möchte, dass Du wirklich den wöchentlich führst.« (...) Und seine damalige Freundin (...) studierte Lehramt. (...) Sie hat immer korrigiert und halt so ein bisschen umformuliert oder mir halt so teilweise auch Bücher gegeben, wo ich nachschlagen konnte. Und so habe ich halt immer, immer, immer mehr die deutsche Sprache gelernt (2).« (2.11., Aussiedlerin, 2. Generation, Pharmazeutisch-technische Assistentin)

Die Zitate verdeutlichen verschiedene Aspekte der Unterstützung im beruflichen Umfeld seitens der Arbeitgeber und Vorgesetzten. Hierzu gehört beispielsweise ein Verständnis für die Lebensbedingungen der jungen Frauen, was etwa in der Akzeptanz der elterlichen Auflage, pünktlich zu Hause zu sein, sichtbar wird. Wichtig sind auch die in Arbeitskontexten angebotenen Hilfen beim Lernen für die Ausbildung. Darüber hinaus nehmen Arbeitgeber eine wichtige Rolle bei der beruflichen Weiterentwicklung einiger Frauen ein, insofern als diese zu Weiterbildungen raten, Optionen aufzeigen und Finanzierung unterstützen, beispielsweise durch Teilfinanzierung oder Darlehen:

»Wir⁵⁸ wollten halt auch in dem Bereich bleiben, nur erweitern. Und Personalverwaltung war zu speziell auf einen Bereich und dann kamen wir auf den Wirtschaftsfachwirt und der hat uns sehr angesprochen und dann haben wir uns dann gleich angemeldet. Natürlich erstmal mit R. (der Vorgesetzten, d.V.). abgesprochen, also mit F. (dem Verein als Arbeitgeber, d.V.) abgesprochen, wie und ob das laufen kann. Und ob sie uns auch vielleicht ein bisschen unterstützen. Und sie waren positiv begeistert und ja, haben sofort die Anmeldung gemacht.« (2.6., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

»Und ich weiß gar nicht wie, irgendwie kamen wir auf dieses Thema, dass ich gesagt hab: »Na ja, also so ganz bin ich ja nicht so wirklich zufrieden und ich würde ja doch ganz gerne, also es liegt nicht am Job, sondern -, oder es liegt nicht an der Apotheke,

58 Gemeint sind die Interviewte und ihre Kollegin, die gemeinsam nach einer Weiterbildungsmöglichkeit suchten.

besser gesagt, es liegt doch eher an dieser Arbeit. Und ich würde schon ganz gerne mit den Kunden zu tun haben und ich würde ja doch ganz gerne dieses ganze pharmazeutische Hintergrundwissen haben. Und dann meinte mein Chef zu mir: »Na ja, warum machst Du denn nicht PTA?« Da habe ich gesagt: »Du M., würde ich ja gerne, ich habe mich ja sozusagen schon längst erkundigt, habe aber leider diese Absage bekommen, schon das zweite Mal beim L. (staatlicher Schule, d.V.). Und da sagte er: »Ach Mensch, das ist ja ärgerlich. Und was ist denn mit dieser Privatschule?« (...) Und da sagte ich: »Du, M., ich kann mir die niemals leisten.« (...) Und irgendwie, ich weiß nicht, ob ein, zwei Tage später (2), irgendwie so zum Feierabend hin sagte er zu mir: »Pass auf, also wenn Du möchtest, kannst Du gerne auf diese Privatschule gehen. Ich würde Dir sozusagen dieses Geld geben, also sozusagen als ein Darlehen. Und wenn Du dann fertig bist, kannst Du mir dann das Geld abbezahlen, also sozusagen zurückzahlen.« (2.11., Aussiedlerin, 2. Generation, Pharmazeutisch-technische Assistentin)

Die Arbeitgeber dieser Frauen engagieren sich auch finanziell für die Weiterbildungen ihrer Mitarbeiterinnen, weil sie von deren Bildungsinteresse überzeugt sind oder überzeugt werden. Damit ermöglichen sie den jungen Frauen perspektivisch einen Karriereaufstieg, den sie ohne diese finanzielle Unterstützung nicht geschafft hätten. Die oben beschriebenen Frauen schaffen ihren Ein- und Aufstieg vor allem, weil sie immaterielle und materielle Unterstützung einzelner Vorgesetzter bekommen. Sie sind den Arbeitgebern durch die Ausbildung gut bekannt und verfügen über ausreichend symbolisches Kapital (vgl. Imdorf 2007), sodass einzelne Arbeitgeber sich nicht scheuen, in deren Arbeitskraft auch über die Lehrstelle hinaus weiter zu investieren. Doch zuvor ist es bedeutsam, dass die Frauen ihre Ziele und Wünsche in angemessener Weise im meist zufälligen Gespräch mit dem Arbeitgeber zu artikulieren vermögen. Dass es strategisch sinnvoll ist, dieses vorbereitet, das heißt mit konkreten eigenen Recherchen und Überlegungen begründet zu tun, zeigt der Fall der pharmazeutisch-technischen Assistentin.

Insgesamt fällt auf, dass diese wichtigen und richtungsweisenden Hilfen oft zufällig und durchgängig informell sind. Nur eine Frau beschreibt einen formellen Weg der Unterstützung in ihren Weiterbildungs- und Aufstiegsbestrebungen. Die spätere Bürokauffrau in der kommunalen Verwaltung wird im Zuge der interkulturellen Öffnung der Verwaltung, als Auszubildende mit Migrationshintergrund in ein Mentoringprojekt für Migrantinnen und Migranten eingebunden:

»Ja, ich wurde einfach angesprochen, ob ich da mitmachen wollte. Dann haben die uns einen Mentor zugeteilt, dann haben wir den öfters getroffen und Projekte auf die Beine gestellt. (...) Ich glaube das war für Mitarbeiter mit Migrationshintergrund. Es waren nicht nur Auszubildende, es waren Azubis mit dabei gewesen, aber es gab auch Kollegen (aus städtischen Krankenhäusern und Kultureinrichtungen), also nicht nur direkt aus der Verwaltung. (...) Und jede Mentee, das waren ja dann wir, hatte einen Mentor. Und da haben wir uns mit dem immer getroffen, also ich habe mich mit einer Kollegin aus dem Jugendamt, das war meine Mentorin, habe mich mit ihr öfters getroffen, öfters privat, irgendwo etwas trinken. Oder einfach so, wenn ich eine Frage hatte, konnte ich sie anrufen. Und dann gab es zwischendurch auch Treffen für alle zusammen, oder Fortbildungen für alle zusammen, oder auch Treffen für die Mentees, wo wir Mentees

und eins wo sich die Mentoren sich treffen. (...) Ich fand es schön, dass ich eine Mentorin hatte, weil ich konnte sie wirklich immer was fragen und die hat mich auch immer ganz gut unterstützt.« (2.16., Fluchthintergrund, 2. Generation, Kauffrau für Bürokommunikation)

Die Auszubildende, die als erste ihrer Familie einen Ausbildungsberuf im Bürobereich erlernt und auch in ihrem näheren sozialen Umfeld damals niemanden aus diesem Arbeitsfeld kennt, bekommt durch das Mentoringprogramm eine Möglichkeit, sich jenseits der Ausbildungsstrukturen Rat und Unterstützung zu holen. Die Fortbildungen, die sie im Rahmen des Mentorenprogramms besucht, hatten – wie sie anschließend betont – auch einen Nutzen für die deutschen Mentoren und Mentorinnen im Hinblick auf den Ausbau ihrer interkulturellen Kompetenzen. Hier werden die Mentees aufgrund ihres Migrationshintergrundes zu Experten und Expertinnen. Neben der Hilfestellung beim Verstehen der Verwaltung hat das Mentoringprogramm für die Interviewte nach Abschluss ihrer Ausbildung auch einen ganz handfesten Nutzen:

»Es gibt öfters interne Stellen, wo man sich bewirbt, und bei mir war das aber so gewesen, durch dieses Mentoring kannte ich ja die Personalchefin beziehungsweise sie kannte mich. Und dann wurde ich sozusagen sofort zugeteilt, (...) Das heißt, die Stelle war frei. Ich hätte da, also wenn ich mich da gut zeige, kann ich darauf sitzen bleiben. Das war natürlich schön. Das war dann ja auch so. Schon nach einem Jahr habe ich einen unbefristeten Vertrag bekommen, weil ich die Stelle gekriegt habe.« (2.16., Fluchthintergrund, 2. Generation, Kauffrau für Bürokommunikation)

Es zeigen sich somit einzelne Arbeitgeber, Vorgesetzte und Kollegen als bedeutsam für das Gelingen des beruflichen Ein- und Aufstiegs von Migrantinnen. Deutlich wird, dass es für familiär bedingte Einschränkungen, die Erwartung, dass die Tochter abends früh nach Hause kommt, manchmal einfache, pragmatische Lösungen geben kann, durch die Migrantinnen unterstützt werden können. Die Erzählungen verweisen ferner auf die Bedeutung, Auszubildende zeitlich und inhaltlich im Lernen zu unterstützen. Schließlich zeigen die Erfahrungen finanzieller Hilfe beim Ergreifen von Weiterbildungsmöglichkeiten verbunden mit einer entsprechenden Beratung, dass der berufliche Erfolg von Migrantinnen hierdurch noch gesteigert werden kann. Nur eine Frau, nämlich die Kauffrau für Bürokommunikation, berichtet von formeller Unterstützung im Rahmen eines Mentorenprogramms in einer öffentlichen Verwaltung. Mentoringprogramme helfen vor allem berufliche Beziehungsressourcen zu fördern, um so neue Wege und Optionen zu entwickeln mit dem Ziel einer günstigeren beruflichen Platzierung.

2.6 Migrationsspezifische Barrieren

2.6.1 Migrationsbedingte Schwierigkeiten

Hemmende Einflussfaktoren lassen sich in den Interviews sowohl in migrationsbedingten Schwierigkeiten als auch in Diskriminierungserfahrungen erkennen, wobei beides in den Interviews keinen besonders breiten Raum einnimmt. Dies mag damit zu tun haben, dass die Interviews auf den beruflichen Erfolg fokussieren, in denen die Frauen sich als *aktive Gestalterinnen ihrer Biographie* wahrnehmen und darstellen (vgl. Westphal 2007). Auch werden in diesem Zusammenhang strukturelle Diskriminierungen, mit denen die Frauen umgehen mussten, selten thematisiert.

Anerkennung, Teilanerkennung und Ablehnung mitgebrachter beruflicher Qualifikationen in der ersten Generation

Frauen der ersten Generation gehen sehr unterschiedlich sowohl mit Anerkennungen als auch mit Ablehnungen ihrer mitgebrachten Qualifikationen um. Die Ablehnung oder die Teilanerkennung von mitgebrachten Qualifikationen kann zu Kränkungen führen, wie im Fall der Erwachsenenpädagogin aus dem ehemaligen Jugoslawien, die als Ehefrau eines Arbeitsmigranten nach Deutschland kommt:

»Also Gymnasium ist besonders bei uns sehr schwer -, also vielleicht sogar im Vergleich zu deutschen Gymnasien, was ich halt mitgekriegt habe. Also es ist auf keinen Fall leichter. Und dann kriegt man einfach plötzlich gesagt: »Also das ist nicht anerkannt.« (...) Und als ich mein Diplom zur Anerkennung geschickt habe, habe ich einen Realschulabschluss anerkannt bekommen. Und ich wusste aber auf jeden Fall schon vorher, dass ich studieren will. Und das war auch ständig ein Hin und Her mit dem Akademischen Auslandsamt an der Uni F. (Stadt). Das war unglaublich. Das war eine Tortur. Ich hatte so einen Eindruck, das die mich nicht als jemanden gesehen haben, die wirklich studieren will, sondern irgendwie das zu anderen Zwecken nutzen will, diesen Studenausweis, um meinen Aufenthalt zu verlängern oder was weiß ich.« (1.7., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Erwachsenenbildnerin)

Im Jahr 1999, als viele Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland geflohen sind, erfährt die junge Ehefrau eines Arbeitsmigranten, dass ihre Bildungsambitionen nicht ernst genommen werden. Die mit der fehlenden Anerkennung des Abiturs einhergehende Kränkung scheint schwerer zu wiegen als die Tatsache, den Hochschulzugang noch einmal erwerben zu müssen. Gleichwohl besucht sie ein einjähriges Kolleg, das auf ihr Studienziel der Erwachsenenbildung zugeschnitten ist.

Weniger verletzend nimmt die aus der Ukraine geflohene spätere Ärztin die Teilanerkennung ihres im Herkunftsland begonnenen Medizinstudiums wahr:

»Aber wir haben zehnjährige Schule. Das ist der Unterschied. Wir haben zehn Jahre immer noch. Und dann kann man studieren mit 17. Und deshalb haben wir

Schwierigkeiten, leichte Schwierigkeiten mit der Anerkennung hier, weil es werden vier Studiumssemester als Abitur anerkannt. (...) Also, vier Semester das heißt, das Abitur anerkannt und dann je nachdem. Einige hatten in sechs Semestern ihr Physikum anerkannt bekommen, und andere gar nichts. Das ging nach der jeweiligen Uni. Irgendwie ist das hier inzwischen alles bekannt.« (1.12., Fluchthintergrund, 1. Generation, Ärztin)

Die junge Frau, die nach relativ zügiger Asylenerkennung noch überlegt, ob sie vielleicht eine andere Fachrichtung in Deutschland vertiefen soll, beendet ihr Studium in Deutschland ohne Zeitverlust. Da sie noch recht jung ist, kann sie – im Gegensatz zu vielen anderen Frauen der ersten Generation – sogar Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) beziehen.

Obwohl Aussiedlerinnen gegenüber anderen Migrantinnengruppen in den Anerkennungsverfahren privilegiert sind, erleben auch zwei interviewte Aussiedlerinnen, eine Lehrerin und eine Geschäftsfrau, dass ihre Qualifikationen nicht anerkannt werden. Eine komplette Anerkennung ihres akademischen Abschlusses erfährt dagegen die polnische Pädagogin:

»Also, rein theoretisch gesehen, dass meine Ausbildung komplett anerkannt gewesen ist, weil das polnische Schulsystem ist fast gleich wie das Deutsche. Mindestens ganz quantitativ. Also ich bin ja genauso viele Jahre mit Studium zur Schule gegangen, wie hier mein, ein deutscher Kollege. Und da haben wieder, sage ich immer wieder, die, die Spätaussiedler und Aussiedler aus Russland Pech, weil da die gehen ja quantitativ gesehen zu kurz zur Schule.« (1.1., Aussiedlerin, 1. Generation, Pädagogin)

Interessanterweise sieht sie im Nachhinein auch *Nachteile in der vollständigen Anerkennung ihrer Ausbildung*:

»Damals konnte ich das, diese Nachteile noch nicht ersehen, weil ich die Erfahrung nicht gehabt habe. Nachteile, natürlich, wenn man im Ausland Erziehungswissenschaft studiert hat, und ich bin ja (noch ohne Sprache?) nach Deutschland gekommen, trotz meiner Deutschstämmigkeit.(...) Ich hätte mir auch gewünscht, dass meine Ausbildung nicht vollständig anerkannt würde, dass ich nochmal die Möglichkeit bekommen könnte, ergänzend zu studieren und dann später in den Beruf also nicht ständig, ohne ständig, die ersten zehn Jahre war das so, damit konfrontiert zu werden: »Aber Du hast hier nicht studiert.«« (1.1., Aussiedlerin, 1. Generation, Pädagogin)

Deutlich wird, dass nicht nur die formale Anerkennung wichtig für die berufliche Etablierung in Deutschland ist, sondern auch die soziale Anerkennung. Trotz formaler Anerkennung zog die Pädagogin Verunsicherung daraus, dass sie in ihren beruflichen Zusammenhängen auf keinen Bildungsabschluss in Deutschland verweisen kann.

Etwas anders sind die Erfahrungen der äthiopischen Krankenschwester. Sie besucht einen dreimonatigen Kurs, in dem ausländisches Pflegepersonal auf die Arbeitsbedingungen in Deutschland sowie auf die Fachsprache vorbereitet wird und anschließend eine Prüfung ablegt, durch die die Qualifikation für Deutschland anerkannt wird. Diesen Kurs erfährt die bereits beruflich erfahrene Krankenschwester als große Hilfe, da sie dadurch ihre Arbeit in Deutschland besser einschätzen kann und sich gut vorbereitet fühlt.

Im Gegensatz zur polnischen Pädagogin findet sie Bedingungen vor, die ihr eine Anpassung an die deutschen Arbeitsbedingungen erleichtern.

Die *Informationslage der Frauen zur Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen* unterscheidet sich sehr. Die Aussiedlerinnen beschreiben das Anerkennungsverfahren im Zusammenhang mit ihrer Ankunft in Deutschland als für sie durchaus durchschaubar. Die Medizinstudentin, die nach Deutschland geflohen ist, erfährt das Prozedere der Anerkennung ihrer bisherigen Studienleistungen direkt an der Hochschule. Anders ist die Situation der Krankenschwester, die ebenfalls nach Deutschland geflohen ist, deren Asylverfahren im Gegensatz zu dem der Medizinstudentin allerdings mehrere Jahre dauert:

»Am Anfang war es für mich eigentlich sehr schwierig gewesen, wenn ich ehrlich bin. Und ich hab' einen Bruder hier und ich hab' ihn drum gebeten, bitte sag mir mal, was kann ich denn anfangen, ich kann kein Deutsch. Wer kann denn mir helfen beim Anerkennungsprozess und so? Und er hat auch weiter jemanden gefragt und in C-Straße gibt's, wie heißt das, evangelische Unterstützungshilfe für Flüchtlinge und dort habe ich eine Frau kennengelernt, die mich bis heute begleitet und dann nachdem ich sie gekannt habe, dann hat sie mir mit verschiedenen Sachen geholfen, Arbeit zu finden, Bewerbung zu schreiben und meine Sachen zu übersetzen und anerkennen zu lassen.« (1.9., Fluchthintergrund, 1. Generation, Krankenschwester)

Entscheidend für den trotz schwebenden Asylverfahrens zügigen Zugang zu qualifizierter Beschäftigung war für die Krankenschwester die umfassende Beratung und Hilfestellung durch eine Einrichtung, die sich auf die Unterstützung von Flüchtlingen und Asylsuchenden spezialisiert hat.

Die Erfahrungen der interviewten Frauen verdeutlichen, dass neben der formalen Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen die soziale Anerkennung der beruflichen Vorbildung und der Qualifikationsabschlüsse ebenso bedeutsam sind wie auch die fachliche und soziale Vorbereitung auf die Anforderungen in konkreten Berufsfeldern und Arbeitszusammenhängen.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass nicht alle Frauen direkt nach der Einreise über die *Möglichkeiten der Anerkennung ihrer Abschlüsse* aufgeklärt waren. Dieser Befund spiegelt die quantitativen Befunde von Englmann und Müller (2007) wider. Von ihnen befragte Experten und Expertinnen in Anerkennungsstellen schätzen, dass zu jeweils etwa einem Viertel Anerkennungs-suchende durch spezifische Beratungsstellen für Migranten und Migrantinnen oder durch Einrichtungen der Arbeitsverwaltung zur Antragstellung kommen. Etwa ein Achtel der Befragten kommt aus Eigeninitiative. Arbeitgeber, privates Umfeld und die Anerkennungsstellen selbst als Initiator spielen eine vergleichsweise geringe Rolle. Bildungsträger oder Ausländerbehörden sind verschwindend selten Initiator (vgl. Englmann/Müller 2007: 142).

Probleme im formellen Arbeitsmarktzugang von Frauen mit Fluchthintergrund

Die Interviews der Frauen mit Fluchthintergrund weisen auf zwei konkrete Probleme im Zugang zu qualifizierter Arbeit hin, die sich diametral gegenüberstehen. Im ersten Fall erlebt die eritreische Erzieherin, die keinen zeitnahen Zugang zu ihrem Beruf erhält, die Notwendigkeit, sich eine unqualifizierte Arbeit zu suchen, um durch das dort erwirtschaftete Einkommen ihren Aufenthalt zu sichern:

»Also ein Jahr bevor ich fertig wurde, hab' ich mich von meinem Mann getrennt. Dadurch hatte ich Schwierigkeit im Aufenthalt. Und dann bei der Ausländerbehörde meinten sie, ich hab' jetzt nur noch ein Jahr, um einen festen Job zu bekommen. Dann hab' ich für mich so gesagt: Drei Monate, also ich gebe mir drei Monate, wo ich mich bewerbe. Und wenn ich keinen Job als Erzieherin finde, dann werde ich (putzen gehen). Obwohl ich das von Anfang an nicht wollte, weil – nichts gegen Putzjobs -, aber ich dachte mir: Ich bin noch jung. Ich kann noch was anderes machen. Warum soll ich das machen? Ja in diesen drei Monaten hab' ich mich zwar beworben, bekam aber nur Absage ohne Begründung.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Die Erzieherin, deren Aufenthaltssicherung in Deutschland zunächst an den Ehemann gebunden ist, verschlechtert mit der Trennung von ihrem Mann ihre aufenthaltsrechtliche Situation. Für eine Aufenthaltssicherung muss sie ein eigenes Einkommen erwirtschaften. Obwohl sie gerade erst die Ausbildung zur Erzieherin abgeschlossen hat, gelingt ihr der berufliche Einstieg nicht. Sie nimmt vorübergehend eine unqualifizierte Arbeit auf. Gleichwohl bemüht sie sich weiter um qualifizierte Arbeit. Durch ihr ehrenamtliches Engagement in einer Migrant*innenorganisation kann sie eine Beratungstätigkeit übernehmen, die sie heute nach ihrer Einbürgerung neben ihrem Studium an einer Fachhochschule für Sozialarbeit weiter in Teilzeit ausübt.

Im zweiten Fall darf die äthiopische Krankenschwester nicht in ihrem erlernten Beruf arbeiten, da sie im Zusammenhang mit der Ablehnung ihres Asylantrags ein Arbeitsverbot erhält:

»Und danach ist ein neues Gesetz gekommen, dass man mit Duldung nicht mehr arbeiten darf. Und danach -, Es hat mir immer am Herz gelegen, dass ich irgendwann mal auch meinen Beruf wieder haben möchte. Dann habe ich die Schule X. besucht in F. Das ist eine Pflegeschule und dort habe ich drei Monate lang einen Vorbereitungskurs gemacht und danach habe ich also eine Prüfung gemacht und bestanden. Seit 2005 Juli bin ich anerkannt (als Krankenschwester). Aber leider konnte ich nicht arbeiten in dem Beruf, weil ich keine Arbeitserlaubnis bekommen habe.« (1.9., Fluchthintergrund, 1. Generation, Krankenschwester)

Im Gegensatz zu vielen anderen Asylsuchenden gelingt es der Krankenschwester, ihre Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Behrensen 2007b) auch jenseits bezahlter Beschäftigungen zu erhalten. Wesentlich hierfür ist das Nutzen unterschiedlicher Kursangebote und Praktika. Aufgrund der nachgefragten Qualifikation, der zusätzlich erworbenen Zertifikate, der Praxis in deutschen Arbeitsfeldern und der Beziehungen zu verschiedenen deutschen Kranken-

häusern hat sie mittlerweile einen Arbeitsplatz gefunden. Sie hatte bereits in der Phase des Arbeitsverbots Arbeitsangebote von Krankenhäusern erhalten.

Während die Erzieherin temporär unqualifizierte Arbeit annimmt, als ihr kein zeitnahe Zugang zu qualifizierter Arbeit möglich ist, um ihren Lebensunterhalt zu sichern, verzichtet die Krankenschwester temporär auf Gehalt, um ihren Zugang zu qualifizierter Arbeit trotz Arbeitsverbot zu erhalten. Rückschläge im Zugang zu ihrem erlernten qualifizierten Beruf nehmen beide Frauen nicht hin. Dabei verstehen beide Frauen ihr strategisches Handeln, trotz vorhandener Qualifikation im Status einer Ungelernten oder Praktikantin zu arbeiten, nicht als dauerhaft. In beiden Fällen ist die Umorientierung auf Zeit angelegt, in Erwartung einer Verbesserung der aufenthaltsrechtlichen Lage in überschaubarer Zukunft.

Fehlende Systemkenntnis der Eltern als Hürde für die zweite Generation

Vor allem die Töchter aus Arbeitsmigrationsfamilien formulieren als migrationsbedingte Schwierigkeit, dass es ihren Eltern an grundlegenden Kenntnissen über das deutsche Bildungssystem mangle:

»Meine Eltern können halt nicht so viel, (...) wenn ich zum Beispiel Nachhilfe brauche, oder wenn ich 'ne Ausbildung gesucht habe oder 'ne Weiterbildung (...) Und deswegen, sie (die Mutter) unterstützt mich schon in anderen Sachen, aber bei sowas kann sie mich nicht unterstützen.« (2.6., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Verwaltungsfachangestellte)

»Und meine Eltern konnten mich nicht anmelden, weil sie die vielen Schulformen -, die wussten sie gar nicht zu unterscheiden.« (2.9., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Elektroingenieurin und Nachhilflehrerin)

»Die wussten ja auch nicht, dass man vorher sich ja anmelden musste, weil das war ja ein Schulwechsel von mir und ich war die Einzige. (...) Die haben auch gedacht, dass das ja automatisch so passiert. (...) Und alle meine Freunde sind auf die Gesamtschule gegangen. Und ich war die Einzige, die in die Hauptschule gesteckt wurde. Das war (3) nicht so schön.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

»Also, meine Eltern wussten nicht den Unterschied zwischen Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Gar nicht.« (2.13., Aussiedlerin, 2. Generation, Regisseurin)

Die Zitate der Arbeitsmigrantinnen der zweiten Generation und einer Aussiedlerin verdeutlichen, dass sie nicht auf elterliche Hilfe zurückgreifen konnten, um das deutsche Bildungssystem möglichst optimal zu nutzen. Sie können von ihren Eltern keine Hilfe erwarten hinsichtlich der Einschätzungen des dreigliedrigen Schulsystems, der Anmeldeorganisation oder allgemeiner Informationen zum Bildungssystem. Das gilt weitgehend unabhängig von der Migrationsform und umso mehr, wenn die Eltern selbst eine geringe Schulbildung haben. Unterstützung der Eltern bezieht hier sich vor allem auf Akzeptanz bis hin zur Befürwortung und emotionaler wie moralischer Stärkung der Bildungsbemühungen der Töchter (vgl. Ofner 2003; Hummrich 2002; Boos-Nünning/Karakasoglu 2005: 208ff.).

Die Erfahrung, von den Eltern in schulischen Belangen nicht entsprechend unterstützt und begleitet werden zu können, führt auch dazu, dass die Frauen frühzeitig selbst verantwortlich werden für die Gestaltung ihrer Bildungswege. Auch die Daten von Boos-Nünning und Karakasoglu (2005: 199) verweisen darauf, wie stark Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund im schulischen Lebensbereich auf sich selbst gestellt sind. Darüber hinaus erfahren sie schon frühzeitig die Übernahme von Verantwortung, etwa wenn sie als Sprachmittlerinnen oder als Sprachrohr ihrer Familie bei Behörden, Schulen oder medizinischen Einrichtungen fungieren oder die Verantwortung für Geschwister und Haushalt übernehmen. Wie bereits im Zusammenhang mit ihrer Rolle in der Herkunftsfamilie beschrieben, sehen die erfolgreichen Frauen diese frühe Verantwortung auch als biographische Ressource für ihre weiteren Bildungs- und Berufsverläufe an.

2.6.2 Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen

Berufliche Abwertungserfahrungen über Kritik an den Deutschkenntnissen

Erzählungen zu Erlebnissen von Diskriminierung oder Ausgrenzung machen nur einen geringen Umfang der Interviews mit der ersten Generation aus. Dies mag damit zu tun haben, dass die Interviews auf den beruflichen Erfolg fokussieren, in denen die Frauen sich als aktive Gestalterinnen ihrer Biographie wahrnehmen und darstellen. Auch werden in diesem Zusammenhang strukturelle Diskriminierungen, gegen die die Frauen sich erfolgreich gewehrt haben, nicht thematisiert. Sie thematisieren Diskriminierung vor allem im Kontext der Sprache (vgl. Kap. 2.4.1). Deutlich ist, dass die Deutschkenntnisse auch nach Jahren des Lebens in Deutschland immer wieder in Konflikten am Arbeitsplatz als unzureichend kritisiert werden können. Damit kann es Migrantinnen unabhängig von ihrer Migrationsform jederzeit geschehen, dass ihre Arbeit über die Sprache abgewertet wird.

Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen an Orten des Lernens Erste Generation

Darüber hinaus sind es vor allem *Orte des Lernens*, über die die Interviewten im Zusammenhang mit der Frage nach Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen berichten. So erzählt die Erwachsenenbildnerin von zwei Erfahrungen im Rahmen ihrer bei der Volkshochschule besuchten *Deutschkurse*. Das erste Erlebnis, das sie als Diskriminierungserfahrung wahrnimmt, hat sie im Grundkurs:

»Und ich bin sozusagen von der Dozentin sogar ausgelacht -, was heißt ausgelacht, sondern man hat das mit einem Blick -, der Kommentar auch darauf war wirklich erniedrigend, auch in dem Sinne (abfälliger Tonfall): »Oh, ja. S. (Name) will halt studieren.« Das ist halt unmöglich sozusagen. Also was das betrifft, man hatte damals zumindest in

der Volkshochschule keine Unterstützung.« (1.7., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Erwachsenenbildnerin)

Dieses Erlebnis erzählt die Interviewte im Zusammenhang mit der Tatsache, dass es in den einführenden Deutschkursen keine Berufsorientierung gibt und man stattdessen ob der eigenen ambitionierten beruflichen Karriereplanung »gedemütigt« werde. Direkt im Anschluss erzählt sie von einer ganz anderen Begebenheit im Aufbaukurs:

»(...) wo ich von der Dozentin wirklich verbal angegriffen worden bin, dass ich eine Serbin bin und dass wir Serben die Schlimmsten sind, die alle anderen ethnischen Gruppen in Ex-Jugoslawien vertrieben haben. Und dass wir irgendwelche wilden Menschen sind. Und das so einfach in der Gruppe vor allen. Und man konnte sich irgendwie nicht wehren oder verteidigen. Also, ich habe nur halt geweint.« (1.7., Arbeitsmigrantin, 1. Generation, Erwachsenenbildnerin)

Auf Nachfrage berichtet sie, dass sie zwar in dem Kurs geblieben ist, sich aber nach diesem Zwischenfall zurückgezogen und nicht mehr am Unterricht beteiligt hat. Die Dozentin habe sich nach einigen Tagen entschuldigt. Aber aus heutiger Sicht würde die Interviewte sich über die Dozentin beschweren, was sie damals nicht gemacht habe. Sie mag als Erwachsenenbildnerin vielleicht besonders reflektiert mit ihren Erfahrungen in diesem Feld umgehen, weswegen sie diese Erzählungen auch in den Zusammenhang mit ihrem eigenen beruflichen Werdegang stellt. Was aber darüber hinaus sichtbar wird, ist die *Schlüsselrolle von Lehrenden*. Aufgrund ihrer Machtposition im Lehrer-Schüler-Setting kann das persönliche Fehlverhalten von Lehrenden Schüler und Schülerinnen auch als Erwachsene sehr empfindlich treffen.

Mit dem Lehrer-Schüler-Setting hat auch die Erzählung einer anderen Interviewten zu tun. So erzählt die Erzieherin, wie sie von der Klassenlehrerin der von ihr besuchten *christlichen Erzieherinnenschule* von einer Klassenfahrt ausgeschlossen wird, die sowohl als religiöse Besinnungstage als auch als Möglichkeit des Kennenlernens organisiert ist. Die Entscheidung zur Ausgrenzung dieser Schülerin scheint einen religiös motivierten Hintergrund zu haben, der allerdings der Schülerin nicht vermittelt wird:

»Aber die, unsere Klassenlehrerin, sie war schon nett, aber sie war eine ältere, hatte schon ihre Vorurteile. Und sie hat mich bei einer Klassenfahrt, also unsere erste Klassenfahrt schon ausgeschlossen, sie hat von vornherein gesagt, »Ah ne Du willst bestimmt nicht dahin, ne?« Und ich wusste nicht was das ist, vielleicht war das nur mit Christentum zu tun, weil sie meinte Besinnungstage oder sowas. Hab' ich gesagt »o.k.« Aber das war ein Fehler, weil dadurch, also das war am Anfang und der Sinn ist, dass die Klasse sich kennen lernt, und dadurch bin ich zum Außenseiter geworden.« (1.3., Fluchthintergrund, 1. Generation, Erzieherin)

Die Interviewte bleibt Außenseiterin in der schulischen Ausbildung. Diese Position führt dazu, dass ihre Mitschülerinnen bei der Zensurenvergabe eine schlechtere Zensur für sie einfordern, als die Lehrerin ihr zunächst zugedacht hat. Zugehörigkeit findet die spätere Erzieherin in einer Gruppe von Ausgliederinnen in diesem Kurs, die ihrer Einschätzung nach ebenfalls Ausgren-

zungen erfahren. Hier wird die Interviewte als Gleichberechtigte aufgenommen. Dies gibt ihr den notwendigen Halt, diese insgesamt nicht als schön erlebte Zeit durchzustehen und die schulische Ausbildung abzuschließen.

Die polnische Sozialarbeiterin beschreibt Ausgrenzungserfahrungen in einer *beruflichen Weiterbildung*. Nach Anerkennung ihrer polnischen Qualifikation als Pädagogin hatte ihr Vorgesetzter ihr zu einer baldigen Weiterbildung geraten, damit sie ein deutsches Zertifikat erhalte. Sie besucht aufgrund dessen bald nach ihrer Ankunft in Deutschland eine fünfzehnmonatige Weiterbildung im Bereich ›Arbeit mit Spätaussiedlern‹. Allerdings erfährt sie hier, dass sie von der Mehrzahl der anderen Weiterbildungsteilnehmenden eher wie eine Klientin denn wie eine Kollegin wahrgenommen wird. Für eine Mitarbeit in Arbeitsgruppen wird sie nicht angesprochen und fühlt sich ausgegrenzt. Eine Strategie, hiermit umzugehen, übernimmt sie von einem anderen Kollegen mit polnischem Hintergrund, der ebenfalls diesen Kurs besucht:

»Und, ja, und dann habe ich ihn gefragt. Ich habe gesagt (...) ›Ich werde da krank, wie kannst Du den Druck aushalten?‹ (...) dann sagt er: ›(...) Wenn die Gruppe Dich nicht haben möchte, das ist nicht Dein Problem. Das ist das Problem (...) (der) Pädagogen und Psychologen (, die die Fortbildung leiten), (...) Wir zahlen genausoviel Steuern hier wie die anderen, und dann haben wir genauso das Recht, da zu sitzen (in der Qualifizierungsmaßnahme, d.V.) wie die anderen.‹ Ja, da muss man erstmal dahin kommen.« (1.1., Aussiedlerin, 1. Generation, Pädagogin)

Diese Strategie, die Verantwortung an diejenigen zu geben, deren Aufgabe es ist, leuchtet der Interviewten ein. Durch Übernahme dieser Strategie immunisiert sie sich gegen Ausgrenzungserfahrungen und Diskriminierungen (vgl. Ofner 2003).

Es fällt auf, dass der Umgang mit Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen in den beschriebenen Situationen sehr unterschiedlich ist. Manche Frauen suchen sich emotionale Rückzugsmöglichkeiten, die sie beispielsweise bei anderen Migrantinnen finden.⁵⁹ Andere sehen die Verantwortung der Lehrenden, die entweder selbst an Diskriminierungen beteiligt sind oder aber nicht ausreichend für ein gleichberechtigtes und integrierendes Klima sorgen.

Schule als Ort von Diskriminierung

Zweite Generation

Die zweite Generation beschreibt die *Schule* als Ort von Diskriminierungen und Ausgrenzungen. Im System Schule erfahren die später beruflich Erfolgreichen Diskriminierungen auf unterschiedliche Arten. Insbesondere die Töchter von Arbeitsmigrantinnen erleben, dass ihnen kein Platz im oberen

59 Dies ist im Zusammenhang mit der Bedeutung von Migrantinnen- und Migrantennetzwerken in Kap. 2.5.3 herausgearbeitet worden.

Drittel des Bildungssystems, auf den Gymnasien, eingeräumt wird. Einige werden ob ihres Wunsches, das Gymnasium zu besuchen, auch offen von Lehrkräften verspottet. Migrantinnen dieser Generation erfahren zudem Unterschätzungen, etwa wenn sie für Leistungen gelobt werden, die von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen ohne Migrationshintergrund selbstverständlich erwartet werden.

Darüber hinaus erfahren sie Diskriminierung auch da, wo Lehrende in ihrer Rolle als Autoritätsfigur versagen und diskriminierenden Äußerungen von Mitschülern oder Mitschülerinnen nichts entgegenzusetzen und sich als unfähig im Umgang mit institutioneller und alltäglicher Diskriminierung erweisen. So erfährt die Lehrerin das erste Schuljahr insgesamt als »schlimm«:

»Also das war in der Grundschule ganz schlimm. Da waren die Lehrer, also entweder man musste da mithalten oder man fiel durch. (...) Also wie ein Sieb im Prinzip. (...) Entweder bleibt man oben oder man fällt durch.« (2.1., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Lehrerin)

Sie, die im ersten Schuljahr noch kein Deutsch spricht und auch keine Unterstützung beim Spracherwerb erfährt, wird in den folgenden Jahren zur besten Schülerin der Sonderschule, auf die sie nach dem ersten Grundschuljahr geschickt wird. Sie nimmt als Vertretung ihrer Schule an Lesewettbewerben teil und ist heute ausgebildete Lehrerin. Unterstützung auf diesem Weg erfährt sie von Lehrerinnen in der Sonderschule, weil diese an ihre Bildungsfähigkeiten glauben und sie immer wieder ermutigen. Die Rechtsanwältin erlebt Herabsetzung auf dem Weg von der Hauptschule auf das Gymnasium:

»Ich war auf jeden Fall die einzige weibliche Schülerin, die auf das Gymnasium gegangen ist. Und als ich diesen Wunsch angemeldet habe, verweigerte man sogar die Anmeldung zur Schule. Ich habe die Anmeldung selbst vorgenommen (...) Einer der Lehrer sagte: ›Wenn Du es hinbekommst, dann nur wegen Deiner großen Klappe.« (2.4., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Rechtsanwältin)

Deutlich wird im weiteren Interview auch Stolz auf die eigene Leistung. Das Selbstvertrauen, gegen die Einschätzung der Lehrer auf das Gymnasium zu gehen, schöpft sie aus der Verantwortung für familiäre Aufgaben, wie die Versorgung der Geschwister oder Übersetzungen bei Behörden. Als Diskriminierung beschreibt die eritreische Erwachsenenbildnerin auch ihre Erfahrungen mit Lehrkräften, die positiv wirken wollen:

»Oder wenn auch ganz wohlgesonnene Lehrer einen anschauen, wenn man irgendwie einen Text oder die Hausaufgaben vorliest: ›Wunderbar, Sie haben gar keine Fehler gemacht.« (2.7., Fluchthintergrund, 2. Generation, Erwachsenenbildnerin)

Das hier von den Lehrenden vermittelte Lob versteht sie unterschwellig als Botschaft geringer Erwartungen. Dagegen erfährt die spätere pharmazeutisch-technische Assistentin Ausländerfeindlichkeit durch einen Mitschüler:

»Es gab in der Zehnten einen Jungen, der ist erst später zu uns in die Klasse gekommen. Der war ein bisschen ausländerfeindlich und hat später mal gesagt: ›Wieso seid Ihr

überhaupt nach Deutschland gekommen?« Ja das war nicht so gut, nicht gut. (...) (Die Lehrer) haben das mitgekriegt aber (sich) nicht eingemischt.« (2.12., Aussiedlerin, 2. Generation, Pharmazeutisch-technische Assistentin)

Die junge Frau vermisst in dieser Situation die Unterstützung von Lehrerinnen oder Lehrern. Sie genießt es, heute dem damaligen Mitschüler in einer sozial höheren Position als in der Schulzeit entgegentreten zu können, wenn er als Kunde in die Apotheke kommt.

Damit beschreiben die heute beruflich erfolgreichen Frauen eine ganze Bandbreite an Erfahrungen der Ausgrenzung und der Herabwürdigung in ihren Schullaufbahnen, mit denen sie in der Folge unterschiedlich umgehen. Die Lehrerin engagiert sich in der Sonderschule und schafft nach der Abwertungserfahrung im ersten Grundschuljahr einen allmählichen Bildungs- und Berufsaufstieg, auf den sie heute mit Stolz blickt. Außerdem wendet sie sich nach Erlernen des Berufs der Krankenschwester und anschließendem Abitur auf dem zweiten Bildungsweg auch deshalb dem Beruf der Lehrerin zu, weil sie dadurch Migrantenkindern und Kindern aus bildungsfernen Familien Vorbild und verständnisvolle Begleiterin sein kann. Die türkische Rechtsanwältin widersetzt sich ihren Lehrern und Lehrerinnen, indem sie ohne deren Hilfe von der Hauptschule auf das Gymnasium wechselt. Als Rechtsanwältin spezialisiert sie sich unter anderem auf Ausländerrecht. Die pharmazeutisch-technische Assistentin erfährt späte Genugtuung, als sie einem früheren ausländerfeindlichen Mitschüler in ihrer beruflichen Position begegnet. Darüber hinaus nutzt sie ihre mehrsprachliche Kompetenz, indem sie russischsprachigen Kunden bei der Suche nach geeigneten Medikamenten hilft. Somit verarbeiten sie alle Erfahrungen von Ausgrenzung und Herabsetzung, die sie aufgrund ihres Migrationshintergrundes erleben, auch indem sie anderen Migranten und Migrantinnen konkrete Hilfestellungen anbieten und zu Expertinnen werden. Sie verwerten hier ihre Migrationserfahrungen im Verbund mit ihren Diskriminierungserfahrungen, indem sie sich nicht nur individuell dagegen schützen, wehren und immunisieren, sondern auch indem sie anderen Migranten und Migrantinnen solidarisch zur Seite stehen.

Über Diskriminierungserfahrungen in Arbeitszusammenhängen wird nur in Einzelfällen berichtet. Allein zwei Erzählungen zu konkreten persönlichen Erlebnissen von *Ausländerfeindlichkeit in Arbeitszusammenhängen* lassen sich im Material finden. Die Friseurin erlebt folgende wiederkehrende Begebenheit während ihrer Ausbildung:

»Wir hatten zum Beispiel solche Kundinnen, die wollten von Ausländerinnen überhaupt nicht bedient werden. (...) Also, das war, sag' ich mal, eine Kundin. Die kam schon mit dem Rollstuhl, war schon hilfsbedürftig, aber sie wollte nicht. Und es gab immer solche Kunden damals.« (2.2., Arbeitsmigrantin, 2. Generation, Friseurmeisterin)

Ihr gelingt es, sich nicht von der Ablehnung bestimmter Kundinnen beeinflussen zu lassen, weil ihre Chefin sie unterstützt und darin bestärkt, solche Einstellungen nicht persönlich zu nehmen. Schließlich hilft die Chefin ihr aus

der unangenehmen Situation heraus, indem sie selbst die Arbeit übernimmt. Die spätere Journalistin erlebt dagegen eine ausländerfeindliche Äußerung durch eine vorgesetzte Kollegin, als sie eine Hilfskrafttätigkeit in der slawistischen Abteilung der universitären Bibliothek beginnt:

»(...) dann bin ich in die Bibliothek, wo auch mein Arbeitsplatz war, und da war die Bibliothekarin erstmal überrascht, weil sie natürlich übergegangen wurde bei dieser Frage. (...) Da meinte sie: ›Ja, hm müssen jetzt auch die Russen hier arbeiten?‹« (2.10., Aussiedlerin, 2. Generation, Journalistin)

Nachdem sie zunächst verärgert ist, ist sie in der darauffolgenden Zeit besonders bemüht, ihre Arbeit gut zu erledigen. Da die Arbeit im Bereich der Slawistik liegt, sieht sie ihre Mehrsprachigkeit als Kompetenz, die sie den anderen Mitarbeiterinnen voraus hat. Der Umgang beider Frauen mit ausländerfeindlichen Erfahrungen in ihren Arbeitszusammenhängen ist sehr unterschiedlich. Während die damals noch sehr junge Friseurin von ihrer Arbeitgeberin geschützt wird, muss die spätere Journalistin selbst einen Weg finden, mit der ausländerfeindlichen Einstellung der Kollegin umzugehen. Sie nutzt ihren Wettbewerbsvorteil der Zweisprachigkeit und kann sich auf diesem Wege als kompetenter darstellen als die sie verletzende Frau.

2.7 Zusammenfassung

In dieser Studie standen beruflich erfolgreiche Migrantinnen im Mittelpunkt. Dabei ging es nicht nur um die Erfahrungen und Wege von hochqualifizierten Frauen. Vielmehr wurde versucht, die Möglichkeiten einer erfolgreichen beruflichen Etablierung überhaupt nachzuzeichnen. Der Fokus wurde auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Bildungs- und Berufsverläufe der ersten und der zweiten Generation in Abhängigkeit von der Migrationsform gerichtet. Dabei ist zunächst einmal festzuhalten, dass hieraus unterschiedliche Ausgangskonstellationen resultieren. Bei *Frauen mit Fluchthintergrund* der ersten Generation ist die Weiterverfolgung ihrer beruflichen Wege nicht migrationsentscheidend, gewinnt aber nach Ankunft in Deutschland zügig an Bedeutung. Den Frauen, die alle eine hohe Bildungs- und Berufsorientierung und zum Teil Berufserfahrungen mitbringen, gelingt es unter anderem mit Hilfe von selbst gesuchten und selbst finanzierten Deutschkursen, Fortbildungen, Praktika oder Studien Anschlüsse an ihre im Herkunftsland begonnenen Qualifikationen oder dort ausgeübten qualifizierten Berufstätigkeiten zu finden. Bei den *Aussiedlerinnen* der ersten Generation spielt die Auseinandersetzung mit den Optionen und Chancen der beruflichen Etablierung bereits weit vor Ankunft in Deutschland eine zentrale Rolle. Mögliche Dequalifizierungsprozesse werden hier gedanklich vorweggenommen. Die interviewten Frauen können allerdings Dequalifizierungsprozesse verhindern, weil sie zügig die ihnen gebotenen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

nutzen, um Anchlüsse an ihre Qualifikationen und beruflichen Erfahrungen zu finden. *Arbeitsmigrantinnen* der ersten Generation zeigen differenzierte Ausgangskonstellationen. Bei den zur Erwerbstätigkeit eingereisten Frauen stehen zunächst die eigene finanzielle Unabhängigkeit und die ihrer Familien im Vordergrund. Erst im Verlauf der darauffolgenden Jahre suchen sie gezielt Perspektiven beruflicher Weiterentwicklung. Hier zeigt sich, dass sie die Umstrukturierung des Arbeitsmarktes in den 1980er Jahren und den Abbau von Arbeitsplätzen in der industriellen Produktion als Chance eines beruflichen Neuanfangs in Deutschland genutzt haben. Sie entkommen der Arbeitslosigkeit oder dem Weg in Tätigkeiten im informellen Sektor dadurch, dass sie eine berufliche Selbstständigkeit planen und realisieren. Frauen, bei denen der Wunsch nach Emanzipation in der Ehefrauenrolle eine Migrationsmotivation ist, entwickeln dagegen berufliche Perspektiven vor dem Hintergrund der in Deutschland wahrgenommenen Entfaltung- und Bildungsmöglichkeiten. Schließlich suchen Frauen, die im Herkunftsland bereits einen (höheren) Bildungsweg oder beruflichen Werdegang begonnen haben und aufgrund von (Liebes-)Heirat nach Deutschland gekommen sind, nach Wegen der direkten Fortführung ihrer beruflichen Ambitionen.

Bei der *zweiten Generation* zeigt sich die berufliche Entwicklung in einigen Fällen verbunden mit der elterlichen Migrationsentscheidung. Bei den *Arbeitsmigrantinnen* ist ihr Bildungsaufstieg zum Teil als Resultat des Bildungsauftrages der Eltern zu verstehen. Die *Frauen mit Fluchthintergrund* erleben entweder die Hoffnung der Eltern auf Rückkehr und Mitwirkung am gesellschaftlichen und politischen Aufbau des Herkunftslandes oder die Erwartung eines Neuanfangs in Deutschland als prägend. In beiden Fällen werden die Qualifikationsmöglichkeiten in Deutschland als Chance für Integration beziehungsweise potenzielle Reintegration durch die Eltern vermittelt. Schließlich erleben *Aussiedlerinnen* ein familiäres Klima eher optimistischer Erwartungen an die berufliche Entwicklung der Kinder.

Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Generation zeigen sich unabhängig von der Migrationsform eine *Ausrichtung auf migrationsspezifische Berufs- und Arbeitsfelder* oder eine *Orientierung in ethnisch-nationalen Ökonomien* als erfolgversprechende berufliche Etablierungsstrategie. Trotz unterschiedlicher Ausgangskonstellationen besteht eine Handlungsstrategie der *ersten Generation* insbesondere darin, die Zugehörigkeit zur Gruppe der Migrantinnen bzw. die ethnische Gruppenzugehörigkeit zu nutzen, um (überhaupt) Zugang zu qualifizierten Beschäftigungsfeldern zu finden oder eine berufliche Existenzgründung aufzubauen. Damit knüpfen die Frauen auch an ihren persönlichen Migrationshintergrund als signifikante Erfahrung an. In der *zweiten Generation* findet sich ein erweitertes Spektrum an Berufsfeldern, in denen allerdings ebenso die Zugehörigkeit zu einer Migrationsgruppe strategisch für die berufliche Positionierung genutzt wird – sei es als Er-

schließung von qualifizierten neuen Berufsfeldern oder als Spezialisierung. Hierzu gehören neben den Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit wie in Berufen der Erziehung und Bildung, die bereits in der ersten Generation zu finden sind, nun auch Berufe wie Rechtsanwältin, Bankangestellte, pharmazeutisch-technische Berufe oder Berufe in Büro und Verwaltung, in denen regelmäßig eine Spezialisierung für migrationspezifische Belange vorgenommen wird.

Qualifikationserwerb oder Existenzgründung als Handlungsstrategien der ersten Generation

Für Migrantinnen der *ersten Generation* erweisen sich *drei Muster* als erfolgreich zur beruflichen Etablierung: Wiederholung von in Deutschland nur teilanerkannter Abschlüsse, Nachholen von Abschlüssen bei geringer Ausgangsqualifizierung und Existenzgründungen ohne formale Qualifizierung.

Insbesondere für Frauen mit geringer Ausgangsqualifikation, aber hoher Erwerbsmotivation, wie sie innerhalb des erhobenen Samples in der Gruppe der *Arbeitsmigrantinnen* zu finden sind, stellt die *Existenzgründung* eine Möglichkeit des beruflichen Erfolgs dar. Dabei fällt auf, dass Existenzgründungen nicht aus einer Berufs- und Aufstiegsplanung resultieren, sondern oft das Ergebnis zufälliger Gelegenheiten sind.

Nachqualifizierungen stellen sich als Weg für Frauen mit geringer Ausgangsqualifizierung dar, die als Ehefrauen auf der Suche nach individuellen Entfaltungsspielräumen nach Deutschland gekommen sind und über *ehrenamtliche Arbeit* erst allmählich eine berufliche Orientierung entwickeln. Durch die Vernetzung in der ehrenamtlichen Arbeit bekommen sie Anregungen für eine Berufsorientierung und Hilfestellungen bei der Entwicklung von Strategien zur Realisierung ihrer Berufsvorstellungen, die durch Angebote der Nachqualifizierungen auf dem zweiten Bildungsweg möglich sind. Hierzu gehört beispielsweise der Erwerb der Hochschulzulassung auf Abendgymnasium oder Kolleg sowie der Besuch berufsorientierter Studiengänge. Dabei können *Qualifizierungsphasen* lange Zeiträume in Anspruch nehmen. Interessant ist, dass die Dauer der erforderlichen (Nach-)Qualifikationsphasen von den Frauen nur selten problematisiert wird.

Eine Möglichkeit für Frauen ist auch das *Wiederholen nicht vollständig anerkannter Qualifikationen*. Als Handlungsstrategie erkennbar wird die Wahl von Maßnahmen, die zu einem *zügigen Berufseinstieg* führen. Die *Aussiedlerinnen* versuchen – nicht zuletzt aufgrund des formal gleichberechtigten Arbeitsmarktzugangs und aufgrund der Egalität versprechenden demokratischen Gesellschaftsstruktur – bestmöglich an ihre mitgebrachten Kompetenzen anzuschließen. So nutzen und fordern sie Umschulungen, Zugang zu qualifizierten Arbeitsplätzen, Nach- oder Weiterqualifizierungen ein. Auffallend ist insgesamt, dass alle interviewten Frauen so nah wie möglich an ihre *mitgebrachten beruflichen Kompetenzen und Potenziale* anzuschließen versuchen.

Nutzen von Wartezeiten im Asylanerkennungsverfahren

Bei einem Teil der Frauen mit Fluchthintergrund ist der faktische Berufseinstieg zunächst durch ausländerrechtliche Vorgaben blockiert. Außer dem Arbeitsverbot im ersten Jahr des Asylverfahrens können in den Folgejahren weitere zuwanderungsrechtlich begründete Arbeitsverbote hinzukommen, wenn kein gesicherter Aufenthalt zuerkannt wird. Auf der anderen Seite kann es zur Aufenthaltssicherung notwendig sein, zügig die eigene Existenz zu sichern und zunächst unqualifizierte Arbeiten anzunehmen. Eine Handlungsstrategie ist es, entstehende Wartezeiten zur engagierten Suche nach Wegen der Anerkennung oder des Ausbaus von Qualifizierungen und mitgebrachten beruflichen Kompetenzen, zum Erhalt und Erwerb berufspraktischer Kenntnisse, beispielsweise durch Praktika, sowie zur Sicherung und Klärung familiärer Verhältnisse zu nutzen. In Verbindung mit der Asylanerkennung beziehungsweise Verfestigung des Aufenthaltes wird so der Bildungsaufstieg und berufliche Erfolg forciert.

Rolle der Arbeitsverwaltung

Die Arbeitsverwaltung scheint an den Stellen ermutigend zu wirken, wo es um eher allgemeine Information und Beratung geht. Dies ist in der ersten Generation der Arbeitsmigrantinnen beispielsweise das Aufzeigen von Möglichkeiten nach jahrelanger unqualifizierter Tätigkeit, verbunden mit der Finanzierung von Qualifizierungsangeboten. In der zweiten Generation liegt die Stärke der Arbeitsverwaltung in der Vermittlung von Informationen über das Spektrum an möglichen Ausbildungsberufen und Wege dorthin, wo dies von den Eltern nicht geleistet werden kann. Gehen aber Wünsche und Ziele mit den Vorstellungen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Arbeitsverwaltung nicht konform, weil sie beispielsweise stärker individualisiert sind oder über den zum Zeitpunkt des Kontakts anvisierten Schulabschluss hinausweisen, scheint es schwieriger zu sein, Hilfe durch die Arbeitsverwaltung zu erhalten. Hier wirken sich offenbar Vorbehalte im Hinblick auf Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit und -bereitschaft aufgrund von Sprache, Schulabschluss, Herkunft aus. Zur Überwindung der mit den Vorbehalten einhergehenden Verweigerungen einer Unterstützung seitens der Arbeitsverwaltung, etwa der Verweigerung der Finanzierung einer selbstgesuchten Qualifizierung, scheinen entsprechende kulturelle und soziale Ressourcen von Bedeutung zu sein, wie sicheres und hartnäckiges Auftreten, Anspruchshaltung im Verbund mit dem Wissen um rechtliche Widerspruchsmöglichkeiten sowie Kenntnisse des (Weiter)Bildungssystems und ferner unterstützende Netzwerke.

Bildungs- und Berufsverläufe in der zweiten Generation

Einem Teil der Frauen der *zweiten Generation* gelingt als Bildungsinländerinnen beruflicher Erfolg aufgrund *linearer Bildungswege*, bei denen der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende höhere Schule (Realschule oder Gymnasium) sowie der Übergang von der Schule in die Ausbildung ohne Hindernisse erfolgt. Möglich sind in der zweiten Generation beruflich erfolgreicher Frauen auch *Bildungsaufstiege über Umwege*. Diese Umwege werden nötig, wenn Zurückstufungen oder Weiterverweisung an niedrigere Schulformen erlebt werden oder kein direkter Zugang zur gewünschten Ausbildung gefunden wird. Beruflich erfolgreiche Frauen durchlaufen dann verschiedene Schulformen oder absolvieren zunächst eine andere oder niedriger-schwelligere Ausbildung als die gewünschte, verfolgen dann aber ihre Bildungs- und Berufsziele weiter. Von zentraler Bedeutung ist hier, dass auf den Bildungswegen, die sich als Umwege gestalten, vor allem außerfamiliäre Förderer gefunden werden, die *Wege eines allmählichen Aufstiegs begleiten und fördern*. Wenn erst einmal der Weg in eine qualifizierte Ausbildung oder ein qualifizierter Studienabschluss gelingt, ist der Übergang in eine entsprechende berufliche Tätigkeit meist unproblematisch. Dieses konnte besonders für die klassischen Frauenberufsfelder beobachtet werden, wie Krankenschwester, Lehrerin, Pädagogin, Friseurin, Pharmaassistentin, Verwaltungsmitarbeiterin oder gar Journalistin.

Rolle der sozialen Herkunft in der zweiten Generation

Hinsichtlich des Weges hin zu einem qualifizierten Bildungsabschluss oder einer Ausbildung ist die *soziale Herkunft bzw. Kapitalausstattung* der Familie neben Deutschfördermaßnahmen und der Unterstützung durch Lehrende/Ausbilder ein bestimmender Faktor. Die soziale Herkunft bestimmt maßgeblich das Verhalten der Eltern oder anderer Verwandter gegenüber dem Schulsystem, zum Beispiel wie mit institutionellen Diskriminierungen (vgl. Gomolla/Radtke 2002) oder mit fehlenden Unterstützungsangeboten der Schule umgegangen wird. Haben Eltern oder andere Verwandte eigene höhere Bildungserfahrungen, können sie ihren Kindern eher Bildungswege aufzeigen und eröffnen. So kommen Frauen mit linearen Bildungsverläufen eher aus Familien, in denen Bildung und beruflicher Erfolg als Selbstverständlichkeit angesehen wird. Die Ergebnisse zeigen, dass die Töchter eher auf sich allein gestellt sind, wenn Eltern oder andere Verwandte nicht auf eigene höhere Bildungserfahrungen zurückblicken. Sie müssen selbst herausfinden, wie sie die Möglichkeiten und Chancen des deutschen (Aus-)Bildungssystems nutzen können oder wie sie mit schulischen Abwertungen und Diskriminierungen umgehen. In der Folge entstehen oft Umwege und zum Teil sehr lange Wege zum beruflichen Erfolg.

Berufs- und Bildungsmotivationen

Dem Willen und der Fähigkeit, Bildungs- und Berufsverläufe durchzuhalten, Hindernisse zu überwinden, Umwege in Kauf zu nehmen und die damit verbundenen zeitlichen und psychosozialen Belastungen auszuhalten, liegen eine Reihe von Motivationen zugrunde. So trägt die Einstellung, *Bildung als Entfaltungsmöglichkeit* zu sehen, auch dazu bei, dass die zum Teil langen Qualifizierungsphasen in der ersten Generation nicht als Belastung empfunden werden. Darüber hinaus betont diese Generation die Lust auf Bildung als persönliche Entfaltung, als Privileg oder als Freiheit. Dies wird regelmäßig vor dem Hintergrund der im Gegensatz zum Herkunftsland in Deutschland vorhandenen Bildungschancen diskutiert. Erkennbar wird zudem in beiden Generationen die Erwartung, durch Bildung und qualifizierte Berufstätigkeit *gesellschaftliche Akzeptanz* als Frauen mit Migrationshintergrund zu erfahren. Die Erfahrung der *Anerkennung durch Arbeit* scheint zudem das Vorantreiben der Bildungs- und Berufsbiographie zu bekräftigen. Dabei grenzt die zweite Generation – und hier insbesondere die Arbeitsmigrantinnen – sich durch ihre Bildungs- und Berufsorientierung teilweise von der ersten Frauengeneration ab, indem sie eine Aufwärtsmobilität anstreben. Wichtiges Moment der Bildungsmotivation beider Generationen ist der *Wunsch, selbstständig und finanziell unabhängig* zu sein. Neben der finanziellen Unabhängigkeit von einem möglichen späteren Ehemann gehört zur Selbstständigkeit und Unabhängigkeit auch die Möglichkeit, durch Bildungsambitionen sich verwandtschaftlichen Verheiratsplänen widersetzen zu können. Der Wunsch nach Selbstbestimmung, Gestaltungswille und Verantwortung im Gegensatz zur ersten Generation, die schwierigere Ausgangsbedingungen hat, geht in der zweiten Generation bis hinein in die Berufswahlprozesse. Schließlich ist in beiden Generationen der Wunsch, anderen und gerade auch anderen Migrantinnen und Migrantinnen zu helfen oder stellvertretend für andere Migrantinnen Erfolg zu haben, stark ausgeprägt. Die zweite Generation erweitert zwar das Berufswahlspektrum, hält jedoch an diesem Motiv in ähnlicher Weise fest.

Bedingungen des Spracherwerbs und Mehrsprachigkeitskompetenz

Während die erste Generation vor allem das Erlernen der deutschen Fachsprache und Konflikte um Sprache in Arbeitszusammenhängen thematisiert, setzt sich ein großer Teil der zweiten Generation in den Interviews mit der Bedeutung der deutschen Sprache beim Eintritt in das deutsche Schulsystem auseinander. Die *erste Generation* erlernt zunächst auf unterschiedlichem Wege und zu unterschiedlichen Zeitpunkten Deutsch. Dabei verdeutlichen die Erfahrungen der Frauen, dass die angebotenen Sprachkurse nicht immer dem Bildungsniveau und dem Stand der Deutschkenntnisse gerecht werden. Eine besondere Problematik zeigt sich bei denjenigen, die erst nach Jahren

einen Deutschkurs besuchen. Hier steht das Verlernen eingeschliffener Grammatik- und Sprachfehler im Vordergrund. Auffallend ist, dass viele Frauen der ersten Generation formelle und informelle Kontakte zu Deutschen für wesentlich halten, um ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen und auszubauen. Ein besonderes Problem stellt für die erste Generation die *Fachsprache beziehungsweise die Sprache in Arbeitskontexten* dar. Noch Jahre nach der Migration können die Deutschkenntnisse bis hin zum individuellen Akzent in Arbeitskonflikten oder im Zugang zu Arbeitsplätzen in für sie negativer Weise relevant werden. Handlungsstrategien der Frauen liegen teilweise im Bemühen um Verbesserungen ihrer Deutschkenntnisse und besonders der deutschen Fachsprachkenntnisse, etwa durch Sprachgelegenheiten in (beruflichen bzw. ehrenamtlichen) Arbeitszusammenhängen oder durch den Besuch von Intensivsprachkursen. Eine weitere Strategie ist es, sich gezielt Arbeitsbereiche zu suchen, in denen Deutschkenntnisse weniger bedeutsam sind. Darüber hinaus gewinnen die Frauen durch ihre in dieser Generation weit verbreitete ehrenamtliche Arbeit als Sprachmittlerin auch das Selbstvertrauen, dass ihre Sprachkenntnisse durchaus ausreichend sind, und wappnen sich so gegen die teilweise erlebte Abwertung ihrer beruflichen Kompetenzen entlang von Sprache.

Der Spracherwerb der *zweiten Generation* geschieht dagegen bei denjenigen, die den Kindergarten nicht besucht haben, erst im Schulalter. Hier unterscheiden sich die Erfahrungen der Frauen je nach angebotenen Förderprogrammen und den Erfahrungen, wie Lehrer und Lehrerinnen mit ihren noch unzureichenden Deutschkenntnissen umgehen. Allein in einem Fall berichtet eine Interviewte davon, dass ihre Grundschullehrerin den Eltern gegenüber offenlegt, dass sie den Lernstand aufgrund noch im Aufbau begriffener Deutschkenntnisse nicht einschätzen könne. In anderen Fällen werden Erfahrungen geschildert, die verdeutlichen, dass Lehrende aufgrund unzureichender – aber auch nicht geförderter – Deutschkenntnisse auf ein insgesamt niedriges Lernpotenzial schließen. Die beruflich erfolgreichen Frauen überwinden im Laufe ihrer Bildungswege die Sprachschwierigkeiten; für sie bereitet die Fachsprache in Ausbildung und Beruf keine Schwierigkeit. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Sprachfördermöglichkeiten die Bildungs- und Berufswege strukturieren. Gradlinige Bildungsverläufe finden sich eher bei denjenigen, die im Kindergarten Deutsch gelernt haben und die in der Grundschule einen guten Bildungseinstieg in ihrer Herkunftssprache erhalten haben.

Zwei- oder Mehrsprachigkeit als beruflich verwertbare Kompetenz

Beide Generationen bauen ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu einem beruflichen Profil aus. Während die erste Generation ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeitskompetenzen in der Suche nach spezifischen Arbeitsbereichen und damit als Einstieg nutzt, bedeutet die Zwei- und Mehrsprachigkeit in

der zweiten Generation eine Erweiterung der beruflichen Qualifikation hin zu einem spezifischen Profil. Interessant ist darüber hinaus, dass einige der Frauen als Kinder und Heranwachsende quasi als Sprecherin der Familie zuständig waren. Trotz der Belastung, die das Übersetzen als Kind bedeuten kann, wird die Aufgabe des Übersetzens auch als Gewinn an Kompetenz und somit als Ressource angesehen, die später mobilisiert werden kann. So trägt die damalige Verantwortungsübernahme nicht unwesentlich zur Berufsmotivation, zum Selbstbewusstsein sowie zu den Kenntnissen von Behörden- und Organisationsabläufen der später beruflich erfolgreichen Frauen bei.

Bedeutung eines positiven familiären Klimas

In beiden Generationen wird die zentrale Bedeutung eines *positiven familiären Klimas* deutlich. Gleichzeitig werden die Frauen beider Generationen von ihren Eltern zu *finanzieller Selbstständigkeit als Frau* ermutigt. Verbreitet ist die Erfahrung von selbstverständlicher Bildungserwartung und der Auftrag zum Bildungs- und Berufsaufstieg durch *bildungsorientierte und -motivierte Eltern*. Die Frauen fühlen sich – oft im Gegensatz zu ihren Brüdern – durch diese Aufträge ermutigt und herausgefordert.

Für die *zweite Generation* wirkt sich die familial tradierte Tendenz zu einer qualifizierten Tätigkeit oder das Muster des familialen Auftrages zum Bildungs- und Berufsaufstieg bereits in der Schulzeit aus. Im Fall der ersten Form besteht ein familiales Klima, in dem *höhere Bildung selbstverständlich* ist und der Bildungserfolg von den Töchtern erwartet wird. Bei dem Besuch von Gymnasium oder Hochschule sind diese Töchter keine Pionierinnen. Sie können daher auf die Erfahrungen und Ressourcen der Eltern, manchmal auch der Geschwister oder der erweiterten Familie zurückgreifen. Auch unter Bedingungen der Migration können sie den familiären Bildungshintergrund fortsetzen bzw. reproduzieren. Im Fall des *familiären Auftrags zum Bildungs- und Berufsaufstieg* beschreiben die Frauen Transformationsleistungen, beispielsweise wenn sie als erste ihrer Familie – auch der erweiterten Familie – das Gymnasium oder die Hochschule besuchen. Um die dortigen Lernanforderungen zu erfüllen, können sie auf spezifische Erfahrungen und erlernte Verhaltensweisen aus der Herkunftsfamilie zurückgreifen. Oft im Gegensatz zu ihren Brüdern, die sie auf ihrem Bildungsweg zum Teil überholen, nehmen sie dort eine verantwortungsvolle Rolle ein – Zuständigkeit für ihre jüngeren Geschwister, den Haushalt oder Übersetzung und Vertretung der Familie nach außen. Die daraus resultierende Disziplin und Verantwortung zeigen sie auch bei dem Weg in die für ihre Familie nicht selbstverständlichen Institutionen wie Gymnasium, Ausbildungsbetrieb oder Hochschule. Ebenso wie bei der Übernahme von Verantwortung für Geschwister, Haushalt oder Übersetzungsleistungen zeigen sie hohe Leistungsbereitschaft und Verlässlichkeit auf ihrem Bildungs- und Berufsweg. Sie selbst beschreiben ihr

für den beruflichen Erfolg notwendiges Selbstvertrauen vor dem Hintergrund dieser frühen Erfahrungen.

Oft sind es die *Väter*, die die Töchter in der Entwicklung eigenständiger Bildungsorientierungen motivieren und fördern. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Mütter nicht berufstätig sind oder keine beruflichen Ambitionen zeigen. Da, wo *Mütter* selbst beruflichen Erfolg oder akademische Ambitionen haben, sind es in der Regel sie, die Vorbild sind. Darüber hinaus forcieren die Mütter auch oft bis in das Erwachsenenalter hinein den Bildungs- und Berufsweg ihrer Töchter, in dem sie weitere Qualifizierungsschritte fordern. Damit sind sie zugleich wirkungsmächtige Auftraggeberinnen der Töchter. In den anderen Fällen kommt dem Vater regelmäßig die Rolle als Vorbild sowie als Akteur der ideellen und im Rahmen seiner Möglichkeiten auch ökonomischen Ermöglichung von Bildungs- und Berufsprozessen zu.

Familiäre geschlechtsspezifische Erwartungen

In Einzelfällen berichten Frauen beider Generation davon, dass ihnen als Töchter eher der Auftrag zur Erfüllung der ›weiblichen‹ Bestimmung als Hausfrau und Mutter vermittelt wurde, den sie für sich als alleinige Bestimmung ablehnen. In den Handlungsstrategien, ihre Bildungs- und Berufsambitionen dennoch zu verfolgen, unterscheiden sich die Generationen. Eine Handlungsstrategie von Frauen der *ersten Generation* kann die Migration nach Deutschland sein, um sich familiären Erwartungen zu entziehen und individualisierte Entwicklungswege zu verfolgen. In der *zweiten Generation* entwickeln die Frauen Handlungsstrategien, durch die es ihnen gelingt, in der Familie eine pragmatische Akzeptanz des eigenen Bildungs- und Berufswegs zu erreichen. Auf ihren Wegen erhalten sie Überzeugung und Unterstützung der Eltern erst allmählich. Hier findet sich oft ein schrittweiser Bildungs- und Berufsaufstieg unter weiblichen Vorzeichen, indem sie an Frauenarbeitsfelder anknüpfen, sich weiterhin der Familie gegenüber loyal verhalten und fortwährend (neben-)berufliche Weiterqualifizierungen wahrnehmen.

Starke Bindung der zweiten Generation an die Herkunftsfamilie

Auffallend ist, dass die Frauen der zweiten Generation eine starke Bindung zu ihrer Herkunftsfamilie haben. Diese wird beispielsweise darin sichtbar, dass viele in Wohnnähe ihrer Eltern geblieben sind und diese regelmäßig besuchen. In vielen Fällen berichten die Frauen davon, dass sie von mehrmals wöchentlich bis fast täglich mit Familienangehörigen telefonieren. Bei den drei Frauen, die bereits Kinder haben, spielen die Eltern und teilweise die Geschwister eine wichtige Rolle für die Betreuung der Kinder. Es befinden sich keine Frauen im Sample, die im Interview über eine im Verlauf ihrer Bildungs- und Berufswege entwickelte Distanz zur Herkunftsfamilie berichten.

Emotionale und konkrete Unterstützung durch den Partner

Die erste Generation berichtet dabei besonders von konkreter praktischer Unterstützung durch den Ehemann, etwa in Fragen der Kinderbetreuung und der Übernahme von Anteilen der Hausarbeit. Bei Existenzgründerinnen kommt regelmäßig eine Mithilfe im Betrieb der Frau hinzu; hier ist der familiäre Zusammenhalt grundlegend für den geschäftlichen Erfolg. Aber auch die *Akzeptanz der Bildungs- und Berufsorientierung* spielt für diese Generation eine wichtige Rolle. Die zweite Generation, die sich häufiger am Anfang der partnerschaftlichen Beziehung befindet, beschreibt Akzeptanz und Förderung der eigenen Bildungs- und Berufsvorstellungen durch den Ehemann oder Partner ebenfalls als selbstverständlichen Anspruch. Auffallend ist hier die *Mobilitätsbereitschaft der Partner* zugunsten der beruflichen Entwicklung der Frauen sowie die Übernahme von Kinderbetreuungszeiten, auch als Hausmann oder in Elternzeit.

Frauen beider Generationen, die durch ihre Ehemänner eher *Hemmnisse und Einschränkungen* in der Verwirklichung ihrer beruflichen Perspektiven erfahren, trennen sich perspektivisch von diesen Partnern. Der Zeitpunkt für solche Trennungen ist manchmal strategisch so gelegt, dass der Abschluss einer Qualifizierung durch Sicherung von Aufenthalt, Finanzierung einer Ausbildung oder Kinderbetreuung nicht gefährdet ist.

Mutterschaft und Familiengründung

Hinsichtlich des Zeitpunkts von Mutterschaft und Familiengründung unterscheiden sich die Generationen. Während viele Frauen der ersten Generation in ihren zwanziger Jahren Kinder bekommen haben, befinden sich in der zweiten Generation trotz intensiver Suche nur drei Frauen, die überhaupt Kinder haben. Hier ist zu vermuten, dass *Mutterschaft bei beruflich erfolgreichen Migrantinnen in der zweiten Generation biographisch auf ein späteres Alter verschoben wird* und zunächst die Realisierung der beruflichen Etablierung Vorrang in den Lebensplänen nimmt.

Gemeinsam ist den Müttern beider Generation, dass sie auf *öffentliche Kinderbetreuungseinrichtungen* zurückgreifen. Das Nutzen von Ganztagsangeboten – wo zugänglich – ist für sie eine Selbstverständlichkeit. Auch die *Einbeziehung der Herkunftsfamilie* ist für beide Generationen selbstverständlich. Interessant ist, dass die Eltern – Vater wie Mutter – oft in der Kinderbetreuung helfen. In arbeitsintensiven Phasen ihrer Kinder reisen sie dafür auch aus entfernten Gegenden oder gar aus dem Herkunftsland an. Die erste Generation der Arbeitsmigrantinnen weist zudem darauf hin, dass sie – auch im Hinblick auf frühere Rückkehrperspektiven – die Kinder für Zeiträume von mehreren Wochen bis mehrere Jahre in das Herkunftsland zu ihren Eltern geschickt haben, um hier ihrer Erwerbsarbeit nachgehen zu können.

Die Frage der *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* nimmt in den Interviews einen geringen Stellenwert ein. Dies kann in der ersten Generation zum Teil damit zu tun haben, dass die Mehrzahl der Kinder bereits erwachsen ist und die Dramatik der Vereinbarkeit von aktiver Mutterschaft und beruflichem Erfolg damit eine Weile zurückliegt. Stärker noch wird dies damit zu tun haben, dass die Vereinbarkeit für die meisten Frauen eine Selbstverständlichkeit ist und ein Rückzug allein auf die Mutterrolle für viele keinen realistischen oder gewünschten Lebensentwurf darstellte (vgl. Gümen/Herwartz-Emden/Westphal 1994). In diesem Zusammenhang ist auch auffallend, dass zeitliche Verzögerungen der beruflichen Karriere aufgrund von familiären Aufgaben und aktiver Mutterschaft außer in einem Fall eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Soziale Netzwerke als soziales Kapital in der ersten Generation

Insbesondere die *erste Generation* nutzt soziale Netzwerke auf dem Weg zum beruflichen Einstieg. So beschreiben einzelne Frauen der ersten Generation, dass sie den *Kontakt zu deutschen Frauen in Frauengruppen* zum einen zum Ausbau ihrer Deutschkenntnisse nutzen, zum anderen aber auch damit von deren sozialem Kapital profitieren. Darüber hinaus bedeutet der *Kontakt zu anderen Migrantinnen und Migranten* für Frauen dieser Generation eine emotionale Stütze. Wesentlich ist hier auch der Wert, den Migrantinnen- und Migrantengruppen als Orte des emotionalen Rückhaltes bieten, weil sie hier Verständnis und Zugehörigkeit erleben. Vor diesem Hintergrund stellen migrationsspezifische Arbeitszusammenhänge oftmals besondere Räume dar, in denen soziale Zugehörigkeit, Verlässlichkeit, Gemeinschaft, aber auch berufliche Professionalität miteinander verbunden werden.

Der *ehrenamtlichen Arbeit* kommt eine wichtige Funktion zu. Durch ihr Engagement in Frauen- oder Migrantinnenorganisationen, in religiösen oder politischen Zusammenhängen und die damit einhergehende intensive Einbindung in diese Netze erlangen die Frauen der ersten Generation zunächst wertvolles und strategisch bedeutsames soziales Kapital, das ihnen Vorteile und konkrete Hilfe sowohl bei einem Einstieg in eine qualifizierte Berufstätigkeit als auch bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen verschafft. Über die ehrenamtliche Arbeit können sie darüber hinaus andere, insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund, an ihrem beruflichen Erfolg sowie an ihrem Integrationserfolg teilhaben lassen. Sie geben damit auch ihre Erfahrungen und ihr Wissen weiter.

Vorbildrolle und Loyalitätsbekundung der zweiten Generation

Der zweiten Generation scheinen soziale Netzwerke weniger Hilfestellungen oder Nutzen für ihre Bildungs- und Berufsverläufe zu bringen. Herausragend ist die eigene Rolle als Vorbild und Ausnahme aufgrund der erfolgrei-

chen Bildungs- und Berufsverläufe für die Herkunftsgruppe. Dies gilt ganz besonders stark für die Arbeitsmigrantinnen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich in den Interviews mit der zweiten Generation beruflich erfolgreicher Frauen weniger Verweise auf ehrenamtliches Engagement finden als in der ersten Generation. Wo ehrenamtliches Engagement gleichwohl vorhanden ist, scheint dieses weniger im Zusammenhang mit dem eigenen Bildungs- und Berufsverlauf gesehen zu werden. Stattdessen wird die eigene Berufstätigkeit verstanden als ein solidarischer Beitrag für andere Migranten und Migrantinnen. Den Frauen gelingt es, ihre Loyalitätsverpflichtung gegenüber der Herkunftsgemeinschaft bei gleichzeitiger Konzentration auf ihren eigenen beruflichen Erfolg einzulösen.

Lehrende als Förderer, Mentoren und Unterstützer

Im Hinblick auf weitere außerfamiliäre Förderer ist zunächst einmal die bedeutsame Rolle von *Lehrenden für die zweite Generation* besonders hervorzuheben. Die Interviewten begegnen ihnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den Bildungsverläufen und -typiken. Und sie bieten unterschiedliche Unterstützungsformen von der Hilfe bei Übergangentscheidungen, zum Teil durch Einbindung der Eltern, über die Hilfe bei Kursauswahl und Lehrerberatung bis hin zur Empfehlung von Stipendien und Begleitung der Antragstellung. Von zentraler Bedeutung ist, dass sie neben konkreter Unterstützung Mut machen und stärken. In all diesen Fällen nehmen Lehrende sich Zeit über die Unterrichtszeit hinaus. Diese Formen der Unterstützung bilden bei vielen *den* entscheidenden Faktor im Bildungsverlauf, insbesondere bei denen, deren Bildungsverläufe sich über Umwege gestaltet haben. Dabei ist es jedoch Glück und Zufall, ob und wann einer solchen Lehrerin, einem solchen Lehrer im Bildungsverlauf begegnet wird, die oder der das Potenzial an Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schülerin wahrnimmt. Gelingt eine solche Begegnung, können mit Hilfe dieser Unterstützung sogar vorherige Entscheidungen zum Teil revidiert und höhere Bildungswege eingeschlagen werden.

Förderung in Arbeitszusammenhängen

Für die berufliche Positionierung zeigt sich in beiden Generationen die individuelle Förderung durch einzelne *Arbeitgeber und Vorgesetzte* als unterstützend. Auch ein insgesamt *solidarisch und freundlich erlebtes Arbeitsklima* erweist sich als hilfreich für die berufliche Etablierung. Deutlich wird zudem, dass es für familiär bedingte Einschränkungen, wie zum Beispiel die Erwartung, dass die Tochter abends früh nach Hause komme, manchmal einfache, pragmatische Lösungen geben kann, durch die Migrantinnen in ihren beruflichen Wegen seitens der Arbeitgeber unterstützt werden können. Schließlich kann der Arbeitgeber durch monetäre Unterstützung wie Kreditvergabe oder

Bezuschussung den beruflichen Aufstieg fördern. Insgesamt fällt aber für beide Generationen auf, dass diese wichtigen und richtungweisenden Hilfen oft zufällig und informell sind. Nur in einem Fall wird eine Frau in strukturierter Weise in ihren Weiterbildungs- und Aufstiegsbestrebungen unterstützt. Im Rahmen des öffentlichen Dienstes wird sie im Zuge der interkulturellen Öffnung der Verwaltung als Auszubildende in ein Mentoringprojekt für Migrantinnen und Migranten eingebunden und kann daraus konkreten Nutzen auf ihrem Weg zum beruflichen Erfolg ziehen.

Migrationsbedingte Schwierigkeiten und Diskriminierungserfahrungen

Migrationsbedingte Schwierigkeiten sind in der Abwertung mitgebrachter formaler Qualifikationen zu erkennen. In der ersten Generation nimmt der Umgang mit einer *fehlenden oder nur teilweisen formellen Anerkennung* einen breiten Raum ein.

Deutlich geworden ist aber auch, dass die formelle Anerkennung nicht vor der *Erfahrung sozialer Abwertung* einer im Ausland erworbenen Qualifikation schützt. Eine Handlungsstrategie ist hier der Besuch einer deutschen Weiterqualifizierung, durch die – ähnlich wie im Fall nur teilanerkannter Qualifikationen – Anpassungen an hiesige Arbeitskontexte erreicht werden können. Festzuhalten ist aber auch, dass nicht alle Frauen direkt nach der Einreise über die Möglichkeiten der Anerkennung ihrer Abschlüsse aufgeklärt waren.

Eine migrationsbedingte Schwierigkeit besteht für die zweite Generation in der Systemunkenntnis der Eltern. Insbesondere Eltern, die selbst nur geringe Schulbildung haben und diese zudem im Ausland erworben haben, können ihren Kindern beim Zurechtfinden im deutschen Bildungssystem nur bedingt helfen. Als eine zentrale Ressource der erfolgreichen Frauen stellt sich die frühe Verantwortungsübernahme in der Familie dar. Diese versetzt die Frauen in die Lage, ihre Bildungswege weitestgehend selbstständig zu gestalten. Dabei können sie mit Hilfe einzelner engagierter Lehrer und Lehrerinnen diese Schwierigkeit überwinden.

Es zeigen sich spezifische Orte von Diskriminierungserfahrungen. Markante Orte sind in beiden Generationen *Orte des Lernens*, wie Schule, Weiterbildungseinrichtungen, Integrations- und Sprachkurse. Sichtbar wird auch im Bereich der (migrationsspezifischen) Weiter-/Erwachsenenbildung die Schlüsselrolle von Lehrenden. Aufgrund ihrer Machtposition im Lehrer-Schüler-Setting kann das persönliche Fehlverhalten von Lehrenden Schüler und Schülerinnen auch als Erwachsene sehr empfindlich treffen.

Noch seltener als Konflikte in Bildungszusammenhängen werden Diskriminierungserfahrungen direkt in den Arbeitsverhältnissen benannt. Eine Ausnahme bildet hier die Diskriminierung, die die erste Generation im Zusammenhang mit der deutschen Fachsprache erlebt. Die Kritik an ihrer Aus-

drucks- und Formulierungsfähigkeit wird in vielen Fällen als Diskriminierung empfunden.

Es fällt auf, dass der Umgang mit Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen unterschiedlich ist. Manche Frauen suchen sich emotionale Rückzugsmöglichkeiten, die sie beispielsweise bei anderen Migrantinnen finden. Andere sehen die Verantwortung der Lehrenden, die entweder selbst an Diskriminierungen beteiligt sind oder aber nicht ausreichend für ein gleichberechtigtes und integrierendes Klima sorgen bzw. nicht entsprechend ausgebildet erscheinen. Hieraus leitet sich dann vermutlich auch die Handlungsstrategie ab, anderen Migranten und Migrantinnen beruflich kompetente Hilfestellung anbieten zu können.

Insgesamt neigen die erfolgreichen Frauen dazu, erlebte Diskriminierung eher zu dethematisieren und stattdessen ihre aktiven Potenziale bei der Bewältigung und das Erreichte in den Vordergrund zu rücken. Dies kann insofern auch eine Antwort auf den Interviewkontext sein, der durch den Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge vorstrukturiert ist. Diese Frauen thematisieren sich nicht vorrangig als Benachteiligte, sondern als Gestalterin ihrer Bildungs- und Berufsverläufe unter den jeweils unterschiedlichen (schwierigen) Bedingungen von Migration und Integration. In diesem Sinne – so ist zu vermuten – wollen sie in ihrer Rolle als Vorbilder nicht nur in ihre Migrantengemeinschaft hineinwirken, sondern sich auch der deutschen Gesellschaft, der Forschung und Wissenschaft zu Migration und Integration und schließlich der Migrationsbehörde präsentieren und hier Gehör und Anerkennung finden.

3 Schlussfolgerungen

Resümierend kann anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie gefolgert werden, dass verschiedene Bedingungen den beruflichen Erfolg von Migrantinnen, und zwar zum einen abhängig von der Migrationsgeneration und zum anderen davon unabhängig, beeinflussen. Zwischen den Migrationsgruppen Aussiedlerinnen, Arbeitsmigrantinnen und Frauen mit Fluchthintergrund zeigen sich dabei mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Es sind vor allem in der ersten Generation unterschiedliche Rahmenbedingungen ihrer Migration und Einwanderung, die dann auch zu unterschiedlichen Ausgangs- bzw. Startbedingungen im Hinblick auf die berufliche Entwicklung in Deutschland führen. Zu nennen sind hier die Verfahren der formellen Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen, die aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Bestimmungen sowie die Migrationsmotivationen, die die Entwicklung und Realisierung beruflicher Perspektiven rahmen. Für die zweite Generation spielt die Migrationsentscheidung der Eltern insofern eine Rolle, als mit dieser je spezifisch unterschiedliche Erwartungen an die Kinder bzw. Töchter im Hinblick auf ihre Bildungs- und Berufsverläufe verbunden sind.

Die erste Generation nutzt als wesentliche Strategie des beruflichen Einstiegs und Neustarts in Deutschland soziale Netzwerke in Form von (deutschen oder internationalen) Frauenorganisationen und Migranten- und Flüchtlingsorganisationen. Viele sind darüber hinaus mit diesen Netzwerken durch eine ehrenamtliche Tätigkeit eng verbunden. Diese aktiv gesuchte Vernetzung, vor allem der Frauen mit Fluchthintergrund und einiger Arbeitsmigrantinnen, bringt den Frauen mehrere Vorteile. Sie üben und festigen ihre deutschen Sprachkenntnisse, besonders auch die Fachsprache. Sie können an dem sozialen Kapital anderer Frauen partizipieren und dieses für die Orientierung im (beruflichen) Bildungs- und Arbeitsmarktsystem nutzen. Auch bauen sie über ihr Engagement eigenes soziales Kapital auf.

Insgesamt versuchen die Frauen, die mit Qualifikationen und beruflichen Kompetenzen nach Deutschland gekommen sind, möglichst hieran anzuknüpfen. Sie bemühen sich aktiv um Qualifizierungswege, die ihnen dieses ermöglichen. Dabei suchen sie nach eher kürzeren Maßnahmen und nach Maßnahmen im Rahmen des zweiten Bildungsweges. Die Arbeitsverwaltung spielt für viele notwendige Nach- und Weiterqualifizierungen aufgrund von fehlender formeller oder Teilanerkennung eine entscheidende Rolle, weil sie auf Angebote hinweisen und diese finanzieren kann. Wo dies aufgrund zuwanderungsrechtlicher Umstände oder divergierender Einschätzungen durch die Arbeitsverwaltung nicht möglich ist, begeben sich die Frauen auf die Suche nach alternativen Lösungen. Sie finanzieren dann selbst Sprach-

kurse oder Weiterbildungen beziehungsweise suchen hierfür Unterstützung in den sozialen Netzwerken oder gehen den rechtlichen Klageweg.

Die formale Anerkennung mitgebrachter Qualifikationen ist ein notwendiger, aber nicht hinreichender Faktor auf dem Weg zum beruflichen Erfolg. Außer der formalen Anerkennung ist die soziale Anerkennung in den Arbeitszusammenhängen wie auch die Sicherheit in der Anwendung der mitgebrachten beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Bedeutung. Neben einem zügigen, nachvollziehbaren und transparenten formalen Anerkennungsverfahren von beruflichen und akademischen Qualifikationen ist es notwendig, Maßnahmen zur Förderung und Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen und Kompetenzen in beruflichen Arbeitskontexten zu entwickeln und in Zusammenarbeit mit den konkreten Arbeitgebern Anpassungsqualifizierungen oder Ähnliches zu entwickeln.

Der berufliche Erfolg der zweiten Generation beruht auf linearen Bildungsverläufen, wie sie auch für viele erfolgreiche Inländerinnen typisch sind, oder gelingt auf Umwegen und nach Überwindung einiger Hindernisse. Umwege werden notwendig, wenn ihr Leistungspotenzial weder von den Eltern noch von der Schule erkannt wurde und sie in ihren Bildungsbemühungen nicht hinreichend unterstützt worden sind. Hier kommt insbesondere den Sprachförderangeboten ebenso wie den diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte und dem schulischen Lern- und Unterstützungsklima eine starke Bedeutung zu.

Bildungsnähe bzw. Bildungsferne der Herkunftsfamilie kommt in beiden Generationen eine Schlüsselrolle zu. Eine hohe Bildungsorientierung und -motivation der Eltern bzw. der Familie führt eher zu linearen Bildungsverläufen: Ein höherer Abschluss wird entweder als selbstverständlich erachtet oder angetrieben durch familiäre Aufstiegserwartungen. Wo notwendig, wird er auch gegen anderweitige Lehrereinschätzungen und Schulempfehlungen durchgesetzt und gefördert. Bildungsferne Eltern, die für ihre Kinder Aufstiegserwartungen haben, brauchen auf diesem Wege Unterstützung. Bildungsferne Eltern, die für ihre Kinder beziehungsweise Töchter keine Aufstiegsambitionen verfolgen, werden von der Wichtigkeit des höheren oder längeren Bildungsweges ihrer Töchter erst schrittweise überzeugt.

Insgesamt können beruflich erfolgreiche Frauen der ersten wie der zweiten Generation auf ein eher unterstützendes und eher geschlechteregalitäres familiäres Klima in der Familie bauen. Dies können die Töchter offenbar besser für beruflichen Erfolg nutzen als ihre Brüder. Wesentlich scheint zu sein, dass an die Töchter wichtige familiäre Aufgaben delegiert werden, die diese dann in verantwortlicher Weise erfüllen, wodurch sie eine besondere und vorbildhafte Rolle in der Familie einnehmen. Die zum Teil frühe Verantwortungsübernahme, zum Beispiel als Sprachmittlerinnen bei Behörden oder als Versorgerin der kleineren Geschwister, wird von den Frauen als

Ressource für ihren beruflichen Weg wahrgenommen, weil sie darüber Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeit und Anerkennung erlangt haben und außerdem bereits in jungen Jahren den Umgang mit bürokratischen und organisatorischen Abläufen und auch Hürden kennenlernten. Die Stellung in der Familie im Zusammenspiel mit Geschwister- und Geschlechterkonstellationen sollte daher in der Bildungsforschung mehr Beachtung finden.

Auch zeigt sich entgegen der in der Mobilitätsforschung vorfindlichen Annahme (vgl. King 2006), dass die Aufstiegserwartungen der Eltern aus eher bildungsfernen Milieus und die dabei von den Töchtern erbrachten Transformationsleistungen nicht per se zu einer Distanz zur Herkunftsfamilie führen müssen. Individueller Aufstieg geht einher mit alltäglich gelebter Loyalität und Bindung zur Herkunftsfamilie.

Bei der Überwindung schulischer und zum Teil familiärer Hindernisse kommt Lehrkräften eine Schlüsselrolle zu. Durch ihr Engagement können erfolgreiche Bildungswege angebahnt und zunächst weniger erfolgreiche revidiert und umgelenkt werden. Hierzu bedarf es jedoch eines zusätzlichen Engagements über den Unterricht hinaus. Unterstützungsformen wie Empowerment, sich Zeit nehmen, Hausaufgabenhilfen, sprachliche Anerkennung und Ermunterung sowie Aufklärung und Beratung über Möglichkeiten und Wege sowie Durchlässigkeiten innerhalb des (Aus-)Bildungssystems sind erforderlich. Allerdings zeigen die Ergebnisse der Studie, dass es weitgehend vom Glück oder Zufall abhängt, wann und ob eine solch engagierte Lehrperson angetroffen wird. Dieses trifft ebenso für den Einfluss von Arbeitgebern bzw. Ausbildern im Betrieb zu, die als Einzelne nachhaltig die Berufsverläufe der Frauen befördern können. Notwendig ist daher die Sensibilisierung, Aufklärung und Ausbildung von Lehrenden in Schule, Ausbildungsbetrieb und (beruflicher) Weiterbildung sowohl über ihre wegbereitende Rolle für Migrantinnen als auch über ihre individuellen und organisatorischen Möglichkeiten in der Förderung von Migrantinnen bei der Entwicklung und Realisierung von Bildungs- und Berufsvorstellungen. Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schul- und Ausbildungsformen sind auch Kenntnisse über Spracherwerb, Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit von immenser Bedeutung, damit diese adäquat auf die Zusammenhänge von Sprache und Lernen eingehen können. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass dieses bisher nicht in systematischer Weise geschieht, sondern hier vielfach auch die Ursachen von Diskriminierung und Benachteiligung angesiedelt sind. Darüber hinaus ist eine verbesserte Partizipation von Migranteltern an schulischen Belangen ihrer Kinder angezeigt. Systemkenntnis der Eltern und engagierte Elternarbeit durch die Lehrkräfte sind hierfür Voraussetzung (Westphal 2009).

Der berufliche Erfolg resultiert bei vielen Frauen aus einer hohen individuellen Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sowie aus enormen (psycho-

sozialen) Anstrengungen zur Bewältigung auch langer Umwege und Weiterentwicklungen. Dem liegt nicht unmittelbar eine Karriere- oder Aufstiegsplanung zugrunde. Motiviert sind die Frauen durch den Wunsch nach (finanzieller) Unabhängigkeit, nach Gestaltungsfreiheit und nach sinnvoller, qualifizierter Beschäftigung und Entfaltung. Die hier vorgelegten Ergebnisse zeigen deutlich, wie sehr der Bildungs- und Berufserfolg von dem individuellen Engagement und von Zufälligkeiten bestimmt ist. Maßnahmen, die eine laufbahnbezogene Bildungs- und Aufstiegsberatung enthalten, fehlen im schulischen System, ebenso wie im System der Arbeitsverwaltung und im Berufs(-bildungs-)system. Wie die Berufsbiographien der Frauen zeigen, ist es äußerst erfolgversprechend, an ihren Wünschen, Interessen und Kompetenzen auch in langfristiger Perspektive anzusetzen. Bildungs- und Berufsbiographien verlaufen wenig gradlinig, wie insbesondere die Migrantinnen zeigen, sodass sukzessiv aufbauende Strategien in der Beratung von Frauen und ihren Familien zu entwickeln sind. Hierzu bedarf es sicherlich einerseits systematisch verbesserter Beratungsangebote an den Schulen oder an den Arbeitsverwaltungen und Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie andererseits einer Sicherung der Beratung, wie sie von den Migrantinnen-, Frauen- und Flüchtlingsorganisationen zur Verfügung gestellt werden.

Für die beruflich erfolgreichen Frauen stellt der Aufbau deutscher Sprachkenntnisse eine zentrale Voraussetzung ihres beruflichen Weges (erste Generation) bzw. ihrer Schullaufbahnen (zweite Generation) dar. Die hier vorgelegten Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit von differenzierten Bildungsmaßnahmen (wie etwa Sprach- und Integrationskurse), die auf die unterschiedlichen Bildungs- und Lernvoraussetzungen eingehen. Deutlich ist in dieser Studie geworden, dass die Förderung niedrighschwelliger Angebote für Migrantinnen nicht ausreicht. Auch sollten Angebote in Verbindung zur konkreten fachbezogenen Anwendung der deutschen Sprache sowie Angebote mit möglichst vielfältigen, unterschiedlichen Sprachgelegenheiten mit Deutschen gefördert werden.⁶⁰

Beide Generationen zeigen auf ihren individuellen Wegen des beruflichen Erfolges die Strategie der Etablierung in migrationsspezifischen Arbeitsfeldern (erste Generation) und der Spezialisierung und Profilbildung im Hinblick auf Problemstellung von Migration und Integration in ihren Berufen und Arbeitszusammenhängen (zweite Generation). Der ersten Generation gelingt es offenbar, sich im Bereich der Sozialen Arbeit, Erziehung und Bildung zu platzieren, während die zweite Generation ein wesentlich breiteres Berufsfeld aufweist, indem sie ihre Erfahrungen, die mit ihrem Migrationshintergrund verbunden sind, in professioneller Weise zu einer Kompe-

60 Hierzu liegen zahlreiche Erfahrungen aus dem europäischen Arbeitsmarktstrukturprogramm EQUAL vor.

tenz im Umgang mit sozialer, kultureller und sprachlicher Vielfalt (und Diskriminierung und Ausgrenzung) ausbauen. Damit erlangen sie zusätzliches Selbstbewusstsein und Anerkennung wie auch konkrete Vorteile in ihren Arbeitszusammenhängen und der weiteren beruflichen Etablierung.

Literatur

- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2006): Die Kinderfrage heute: über Frauenleben, Geburtenrückgang und Kinderwunsch, München.
- Behrens, Birgit (2004): Auf dem Weg in ein normales Leben? Eine Analyse der gesundheitlichen Situation Asylsuchender im Raum Osnabrück, Osnabrück.
- Behrens, Birgit (2007a): Der zu lange Weg von Flüchtlingsfrauen zu qualifizierter Beschäftigung in Deutschland, in: Flüchtlingsrat (Hg.), Zeitschrift für Flüchtlingspolitik in Niedersachsen: Arbeit für Asylsuchende – Zugangsbarrieren und Zugangschancen – Bestandsaufnahme und Empfehlungen im Rahmen des Projektes »SAGA – Selbsthilfe, Arbeitsmarktzugang und Gesundheit von Asylsuchenden«, S. 45–54.
- Behrens, Birgit (2007b): »In der Warteschleife« – Analysen zur Beschäftigungsfähigkeit Asylsuchender und geduldeter MigrantInnen: Forschungsergebnisse des Teilprojekts »ABA – Analyse der Beschäftigungsfähigkeit Asylsuchender« im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »SAGA – Selbsthilfe, Arbeitsmarktzugang und Gesundheit von Asylsuchenden«, Osnabrück.
- Bethschneider, Monika (2008): Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung, in: BIBB Report 2, H. 4, März, Bonn, S. 1–8.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg.
- Englmann, Bettina/Müller, Martina (2007): Brain waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland, Augsburg.
- Farrokhzad, Schahrzad (2007): Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen. Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen, Berlin.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Opladen.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen.
- Granato, Mona (2004): Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. Kurzexpertise für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration, Bonn, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/expertise_granato.pdf

- Gümen, Sedef/Herwartz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (1994): Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 63–80.
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration, Opladen.
- Imdorf, Christian (2007): Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 33. H. 3, S. 407–423.
- King, Vera (2006): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien, in: dies./Hans-Christoph Koller (Hg.), Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, Wiesbaden, S. 27–46.
- Mayring, Phillip (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 4. erw. Aufl. Weinheim.
- Morokvasic, Mirjana (2007): Migration, Gender, Empowerment, in: Ilse Lenz/Charlotte Ulrich/Barbara Fersch (Hg.), Gender Orders Unbound. Globalisation, Restructuring and Reciprocity, Opladen/Farmington Hills, S. 69–97.
- Nauck, Bernhard (1997): Sozialer Wandel, Migration und Familienbildung bei türkischen Frauen, in: ders./Ute Schönplüg (Hg.), Familien in verschiedenen Kulturen, Stuttgart, S. 162–199.
- Öfner, Ulrike Selma (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft, Berlin.
- Pohl, Reinhard (Hg.) (2005): BRD + 3. Welt: Wir sorgen für Verständigung. Jugendliche Dolmetschen in Kiel-Mettenhof – ein Projektbericht. Bd. 66, H. 1, Kiel.
- Pott, Andreas (2006): Tochter und Studentin. Beobachtungen zum Aufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration, in: Vera King/Hans-Christoph Koller (Hg.), Adoleszenz – Migration – Bildung, Wiesbaden, S. 47–66.
- Quack, Sigrid (1994): »Da muss man sich durch einen langen, dunklen Tunnel tasten...« Zur beruflichen Eingliederung von Aussiedlerinnen und Aussiedlern in Deutschland, in: Mirjana Morokvasic/Hedwig Rudolph (Hg.), Wanderungsraum Europa. Menschen und Grenzen in Bewegung, Berlin, S. 250–269.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, H. 13, S. 283–293.
- Stichs, Anja (2008): Arbeitsmarktintegration von Frauen ausländischer Nationalität in Deutschland. Working Paper 20. BAMF, Nürnberg.

- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim.
- Von Hausen, Niki (2007): Teufelskreis im Ankunftsland. Zur Verstetigung hoch qualifizierter Zuwanderer im Arbeitsmarkt für unspezifische Qualifikationen. Cultural Capital During Migration Research Paper Nr. 6, Duisburg-Essen.
- Westphal, Manuela (1997): Aussiedlerinnen. Geschlecht, Beruf und Bildung unter Einwanderungsbedingungen, Bielefeld.
- Westphal, Manuela (2007): Migration und Gender-Aspekte, in: Migration und Soziale Arbeit, 29, H. 1, S. 4–15.
- Westphal, Manuela (2009): Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern, in: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, S. 89–103.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung, Frankfurt a.M./New York.

Anhang

I. Erläuterungen der Transkriptionsregeln

Aufgrund der anvisierten inhaltsanalytischen Auswertung ist der Satzbau in den Transkripten weitestgehend an die deutsche Sprache angepasst. Zusätzlich sind folgende Transkriptionszeichen verwendet worden:

-,	= abruptes Absetzen im Redefluss
Gesch-,	= Abbruch
(2)	= Dauer der Redepause in Sekunden
(vielleicht ?)	= unsichere Transkription
(..... ??)	= unverständlicher Inhalt, Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Transkription
I: Auch in der Tierwelt (Lacht).	= Kommentar zur Beschreibung des Verhaltens
S. (= Dorf)	= ausgelassene Ortsbezeichnung, Firma oder Name, mit erläuterndem Hinweis (nicht genannt, um Anonymisierung zu sichern)

II. Leitfadenterview zur Erfassung des Weges zum beruflichen Erfolg

Einstieg: Aktuelle Standortbestimmung für 1. und 2. Generation

»Als erstes interessiert mich, was Sie gegenwärtig beruflich machen? Wie sieht Ihre Arbeit genau aus?«

Nachfragefelder: Genaue Art der Tätigkeit, Wirkungskreis/Verantwortungsbereiche, Leitungsbereiche/Personalverantwortung, hierarchische Position

Beschreibung von Sozialisationserfahrungen und Vorstellungen in Kindheit und Jugend für 1. und 2. Generation

»Wenn Sie zurückdenken, an Ihre Kindheit und Jugend: Welche Vorstellungen hatten Sie damals, wie Sie als Frau, als Erwachsene leben würden?«

Nachfragefelder: Lebenslage der Herkunftsfamilie, frühe Vorstellungen von einem erfüllten, erfolgreichen Leben, frühe Berufswünsche, Vorstellungen vom »Traumberuf«, Vorstellungen eines späteren Lebens als Frau (Berufstätigkeit, Mutterschaft), Erziehungsideale in der Herkunftsfamilie hinsichtlich der Bedeutung von Arbeit, Geschlech-

terverhältnisse in der Herkunftsfamilie, Geschlechtsspezifische Erwartungen in der Herkunftsfamilie, Wahrnehmung der Berufstätigkeit der Eltern und der erweiterten Familie, Zugänge zu Kenntnissen über Arbeitswelt, Vorbilder (z.B. Eltern, LehrerInnen, Erzieherinnen, Personen aus sozialem Netzwerk,...).

»Wie verlief Ihre Schulzeit ganz konkret?«

Nachfragefelder: Erfahrungen in Kindergarten, Schule, anderen sozialen Einrichtungen. Schulkarriere/Schulnoten, Umgang mit Schwierigkeiten/Herausforderungen

Ausbildungs-/Erwerbsbiographie der 1. Generation in Deutschland

»Als nächstes interessiert uns, welchen Weg Sie nach der Schule gegangen sind. Was haben Sie da gemacht?«

Nachfragefelder entlang Kurzfragebogen

»Wenn Sie zurückdenken, an die Zeit, als Sie nach Deutschland gekommen sind: Wie ist es Ihnen gelungen, hier beruflich Fuß zu fassen?«

Nachfragefelder entlang Kurzfragebogen, mit besonderem Fokus auf: Entscheidungsphasen, mitgebrachte Qualifikationen, Vorqualifikationen, Berufserfahrungen vor Einreise, Anerkennung der Abschlüsse, formale Hürden, aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, Diskriminierungserfahrungen, Umgang mit migrationsbedingten Schwierigkeiten und Benachteiligungen, Nutzen migrationspezifischer Erfahrungen und der Zugehörigkeit zur Gruppe der MigrantInnen, Wege in Qualifizierung in Deutschland, Wege in qualifizierte Berufstätigkeit in Deutschland, Weiterbildungen/Fortbildungen, Sprachkenntnisse, Wege des Erlernens der deutschen Sprache und der deutschen Fachsprache, Umgang mit Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang, Bedeutung der Sprachkenntnisse für den beruflichen Erfolg, Erfahrungen mit Bewerbungen (z.B. wieviele Bewerbungen, Bewerbungstrainings, hilfreiche Tipps, UnterstützerInnen, Arbeitsamterfahrungen, Türöffner), Wissen über den deutschen Arbeitsmarkt, Wissen über gesellschaftliche Funktionssysteme in Deutschland

»Wie ging es dann weiter?«

Nachfragefelder: Brüche, Schwierigkeiten, Anpassungen der eigenen beruflichen Vorstellungen und Pläne, Veränderungen im Zeitverlauf, Handlungsstrategien

Ausbildungs-/Erwerbsbiographie der 2. Generation in Deutschland

»Wenn Sie zurückdenken an den Weg von der Schule in den Beruf: Wie ist es Ihnen gelungen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen und anschließend beruflich Fuß zu fassen?«

Nachfragefelder entlang Kurzfragebogen, mit besonderem Fokus auf: Entscheidungsphase, Schulabschlüsse/Zensuren, Wege bei der Suche eines Ausbildungsplatzes, Wege in qualifizierte Berufstätigkeit in Deutschland, Weiterbildungen/Fortbildungen, Erfahrungen mit Bewerbungen (z.B. wieviele Bewerbungen, Bewerbungstrainings, hilfreiche Tipps, UnterstützerInnen, Arbeitsamterfahrungen, Türöffner), Wissen über den deutschen Arbeitsmarkt, Wissen über gesellschaftliche Funktionssysteme in Deutschland, Sprachkenntnisse, Wege des Erlernens der deutschen Sprache und der deutschen Fachsprache, Umgang mit Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang, Bedeutung der Sprachkenntnisse für den beruflichen Erfolg, Aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, Diskriminierungserfahrungen, Umgang mit migrationsbedingten Schwierigkeiten und Benachteiligungen, Nutzen migrationsspezifischer Erfahrungen und der Zugehörigkeit zur Gruppe der MigrantInnen

»Wie ging es dann weiter?«

Nachfragefelder: Brüche, Schwierigkeiten, Anpassungen der eigenen beruflichen Vorstellungen und Pläne, Veränderungen im Zeitverlauf, Handlungsstrategien

Vereinbarkeit Familie und Beruf für 1. und 2. Generation

»Wie organisieren Sie persönlich Ihre Familie um Ihre berufliche Aktivitäten herum? Was funktioniert gut? Was nicht so gut?«

Nachfragefelder (sofern nicht schon weiter vorne abgearbeitet): Erwartungen des Partners in Bezug auf Zeit und Energie für Partnerschaft, Erwartungen des Partners in Bezug auf Kinder/Sorge um Angehörige, Entlastung und Unterstützung durch Partner in Bezug auf Kinder/Sorge um Angehörige, Erwartungen der Verwandtschaft in Bezug auf Zeit und Energie für sie, Erwartungen innerhalb der Verwandtschaft in Bezug auf Kinder/Sorge um Angehörige, Entlastung und Unterstützung durch Verwandtschaft in Bezug auf Kinder/Sorge um Angehörige, Einbindung in soziale Netzwerke/Freundeskreise, Erwartungen des Freundeskreise in Bezug auf Zeit und Energie für sie, Erwartungen in soziale Netzwerke in Bezug auf Kinder/Sorge um Angehörige, Entlastung und Unterstützung durch soziale Netzwerke in Bezug auf Kinder/Sorge um Angehörige

Selbsteinschätzung der unterstützenden Potenziale in 1. und 2. Generation: Ressourcen und Unterstützungssysteme

»Abschließend würde ich gerne noch einmal resümieren, woher Sie die Stärke genommen haben, diesen Weg zu gehen? Was hat Ihnen persönlich besonders geholfen?«

Nachfragefelder: Bedeutung der Herkunftsfamilie, Bedeutung eventueller Geschwister und deren beruflichen Erfolgs, Erwartungen der Herkunftsfamilie, Unterstützung durch Herkunftsfamilie, Bremsen/Barrieren in Herkunftsfamilie und Umgang damit, Bedeutung der Schulerfahrungen und anderer Sozialisationsinstanzen, Unterstützung und Förderung in Schule, Bremsen/Barrieren in Schule und Umgang damit, Bedeutung und Zusammensetzung des sozialen Nahfeldes/Freundeskreises, Erwartungen von FreundInnen, Unterstützungen durch FreundInnen, Bremsen/Barrieren durch FreundInnen und Umgang damit, Einbindung in organisierte Netzwerke und Selbstorganisationen, berufliche Position des Partners, Unterstützung durch Partner, Bremsen/Barrieren durch Partner und Umgang damit, eventuelle MentorInnen/Förderer, Persönlichen hilfreiche Eigenschaften (z.B. Belastbarkeit, Sprachgewandtheit, Anpassungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Ambitionen..., Bedeutung der deutschen Sprache, Mehrsprachigkeit, Selbsteinschätzung der sprachlichen Möglichkeiten, Bedeutung der Mehrkulturalität, Besondere Umstände.

III. Kurzfragebogen zur Erfassung der sozialen Daten

ZUORDNUNG DES INTERVIEWS		
Interviewnummer (1.X = 1. Generation, 2.X = 2. Generation)		
Geburtsjahr		
Datum, Uhrzeit, Dauer		
Ort		
BERUF		
Derzeitige berufliche Position und Tätigkeit: Seit:		
Bildungsgrad/Ausbildungen/Qualifizierungen (von ... bis)		
Umfang der Tätigkeit (Vollzeit, Teilzeit, (un)befristet):		
Sonstiges		
BERUFE UND BILDUNGSABSCHLÜSSE DER ELTERN		
Mutter		
Vater		
EINREISEHINTERGRÜNDE, HERKUNFT UND STATUS		
Herkunftsland, Geburtsort, nat./kult./ethn. Zugehörigkeit		
Ersteinreisejahr/Größere Unterbrechungen		
Ursprüngliche Einreise als ...		
<input type="checkbox"/> Arbeitsmigrantin	<input type="checkbox"/> Ehefrau	<input type="checkbox"/> Tochter
<input type="checkbox"/> Flüchtling, Asylanererkennung	<input type="checkbox"/> Ehefrau	<input type="checkbox"/> Tochter
<input type="checkbox"/> Aussiedlerin, Spätaussiedlerin	<input type="checkbox"/> Ehefrau	<input type="checkbox"/> Tochter
<input type="checkbox"/> Jüdischer Kontingentflüchtling	<input type="checkbox"/> Ehefrau	<input type="checkbox"/> Tochter
<input type="checkbox"/> Familiennachzug zu einem Deutschen		
<input type="checkbox"/> Sonstiges und zwar		
AKTUELLER STATUS		
Aktueller Aufenthaltsstatus		
Aktuelle Staatsangehörigkeit		
KINDER UND FAMILIENSTAND		
Anzahl der Kinder		
Alter und Geschlecht der Kinder		
Form der Elternschaft	<input type="checkbox"/> Gemeinsam <input type="checkbox"/> Alleinerziehend <input type="checkbox"/> Kinder vorwiegend beim Vater/bei Verwandten <input type="checkbox"/> Sonstiges und zwar..... <input type="checkbox"/> Partnerschaft ohne Kinder	
ANMERKUNGEN		

IV. Interviews

Erste Generation

Nr. ⁶¹	Alter ⁶²	Aufenthalt ⁶³	Beruf	V. ⁶⁴	Herkunft	Gruppe ⁶⁵	K. ⁶⁶	P. ⁶⁷
1.1.	46–55	20–30	Pädagogin	ja	Polen	Aussiedl.	ja	ja
1.2.	36–45	<10	Sozialarbeiterin	ja	Iran	Flucht	ja	nein
1.3.	25–35	10–20	Erzieherin, z.Zt. Fachhochschul- studium Sozialarbeit	nein	Eritrea	Flucht (Ehefrau)	nein	nein
1.6.	56–65	>30	Übersetzerin	nein	Spanien	Arbeits.	ja	ja
1.7.	25–35	<10	Erwachsenen- pädagogin	nein	Serbin	Arbeits. (Ehefrau)	nein	ja
1.9.	25–35	<10	Krankenschwester	ja	Äthiopien	Flucht	nein	nein
1.12.	25–35	10–20	Medizinerin	ja	Ukraine	Flüchtling	nein	nein
1.13.	36–45	10–20	Physiotherapeutin	nein	Polen	Aussiedl.	ja	ja
1.14.	46–55	10–20	Lehrerin	ja	Russland	Aussiedl.	ja	nein
1.15.	46–55	>30	Sozialarbeiterin	nein	Türkei	Arbeits. (Ehefrau)	ja	ja
1.16.	46–55	10–20	Geschäftsführerin	nein	Sibirien	Aussiedl.	ja	ja
1.17.	46–55	> 30	Geschäftsinhaberin	nein	Türkei	Arbeits.	ja	ja
1.19.	25–35	10–20	Geschäftsinhaberin	nein	Türkei (Kurdin)	Arbeits. (Ehefrau)	ja	ja
1.20.	46–55	> 30	Restaurantinhaberin	nein	Jugoslawien	Arbeits.	ja	ja
1.22.	46–55	20–30	Türkischlehrerin	nein	Türkei	Arbeits. (Ehefrau)	ja	ja

61 Kennzeichnung der verwendeten Interviews.

62 Alter in Jahren zum Zeitpunkt der Erhebung, zusammengefasst in Gruppen.

63 Dauer des Aufenthalts in Jahren, zusammengefasst in Gruppen.

64 Verwertung der mitgebrachten formalen Qualifikation.

65 Aussiedl. = Aussiedlerin, Flucht = Flüchtling oder Asylsuchende, Arbeits.= Arbeitsmigrantin.

66 Vorhandensein von Kindern.

67 Leben in einer häuslichen Gemeinschaft mit einem Partner zum Zeitpunkt der Erhebung.

Zweite Generation

Nr. ⁶⁸	Alter ⁶⁹	Beruf	A. ⁷⁰	Herkunft	Gruppe	K. ⁷¹	P. ⁷²
2.1.	36–45	Lehrerin	ja	Türkei	Arbeits.	ja	nein
2.2.	36–45	Friseurmeisterin	ja	Türkei	Arbeits.	0	ja
2.3.	25–35	Psychologin	ja	Griechenland	Arbeits.	0	nein
2.4.	36–45	Rechtsanwältin	ja	Türkei	Arbeits.	0	ja
2.5.	25–35	Verwaltungsfachangestellte	ja	Türkei (Kurdin)	Flucht	0	ja
2.6.	<25	Verwaltungsfachangestellte	ja	türkisch	Arbeits.	0	nein
2.7.	25–35	Erwachsenenpädagogin	ja	Eritrea	Flucht	0	nein
2.8.	25–35	Bankkauffrau	ja	Portugal	Arbeits.	0	ja
2.9.	36–45	Elektroingenieurin/ Nachhilfelehrerin	ja	türkisch	Arbeits.	0	nein
2.10.	25–35	Journalistin	nein	Sowjetunion	Aussiedl.	0	ja
2.11.	25–35	Pharmazeutisch-technische Assistentin	ja	Kasachstan	Aussiedl.	0	nein
2.12.	25–35	Pharmazeutisch-kauf- männische Angestellte	nein	Sowjetunion	Aussiedl.	0	ja
2.13.	25–35	Regisseurin	nein	Kasachstan	Aussiedl.	ja	ja
2.15.	25–35	Juristin	nein	Türkei (Kurdin)	Flucht	0	nein
2.16.	<25	Kauffrau für Bürokommunikation	nein	Bosnien	Flucht	0	ja

68 Kennzeichnung der verwendeten Interviews.

69 Alter in Jahren zum Zeitpunkt der Erhebung, zusammengefasst in Gruppen.

70 Eindeutige Aufstiegsmobilität im Vergleich zu den Eltern.

71 Vorhandensein von Kindern.

72 Leben in einer häuslichen Gemeinschaft mit einem Partner zum Zeitpunkt der Erhebung.

Die Autorinnen

Birgit Behrens, Dr. phil., geb. 1965, Soziologin, arbeitet zur Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Begabungsförderung im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) in Osnabrück, zuvor als wissenschaftliche Mitarbeiterin in den EQUAL-Projekten ›SPUK – Sprache und Kultur: Grundlagen für eine effektive Gesundheitsversorgung‹ und ›SAGA – Selbsthilfe, Arbeitsmarkt und Gesundheit von Asylsuchenden‹ sowie in verschiedenen kleineren Forschungsprojekten im Bereich der Bildung und Beschäftigungsfähigkeit von Flüchtlingen und MigrantInnen. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Interkulturelle Kompetenzen, mikrosoziologische Forschungen zu den Lebensbedingungen von Flüchtlingen und MigrantInnen. Aktuelle Publikationen: (zus. mit Manuela Westphal), Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung, in: Lothar Krappmann u.a. (Hg.), Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht, Bielefeld 2009, S. 45–58; Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen, in: Zeitschrift IVI – Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen: Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Antidiskriminierung und Inklusion, Bielefeld 2008, S. 91–93; (zus. mit Manuela Westphal), Rückkehrberatung und Rückkehrunterstützung in der pädagogischen Arbeit im Bereich Migration, Asyl und Menschenhandel, in: Axel Kreienbrink (Hg.), Rückkehr aus Deutschland: Forschungsstudie 2006 im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerkes, Nürnberg 2007, S. 299–336; (zus. mit Verena Groß), Blick zurück nach vorn – Zusammenfassende Betrachtung auf 6 Jahre EQUAL-Projektarbeit, Osnabrück 2007; ›In der Warteschleife‹ – Analysen zur Beschäftigungsfähigkeit Asylsuchender und geduldeter MigrantInnen, Forschungsergebnisse des Teilprojekts ›ABA – Analyse der Beschäftigungsfähigkeit Asylsuchender‹ im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft ›SAGA – Selbsthilfe, Arbeitsmarkt und Gesundheit von Asylsuchenden‹, Osnabrück 2007.

Manuela Westphal, Dr. phil, geb. 1964, ist Juniorprofessorin für Allgemeine Pädagogik und Geschlechterforschung an der Universität Osnabrück, Gastprofessorin für Heterogenität und Bildung an der Universität Augsburg 2008–2009. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Geschlechter- und Sozialisationsforschung. Aktuelle Publikationen: Gender und Heterogenität in der politischen Bildung mit eingewanderten Frauen und Männern, in: Jörg Ha-

gedorn u.a. (Hg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*, Wiesbaden 2009, S. 189–216; *Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern*, in: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, Wiesbaden 2009, S. 89–106; (zus. mit Birgit Behrens), *Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung*, in: Lothar Krappmann u.a. (Hg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht*, Bielefeld 2009, S. 45–58; (zus. mit Birgit Behrens), *Rückkehrberatung und Rückkehrunterstützung in der pädagogischen Arbeit im Bereich Migration, Asyl und Menschenhandel*, in: Axel Kreienbrink (Hg.), *Rückkehr aus Deutschland: Forschungsstudie 2006 im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerkes*, Nürnberg 2007, S. 299–336; *Auf allen Stühlen. Sozialisations- und Integrationsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, in: *vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik*, 2008, H. 3, S. 78–88; *Migration und Genderaspekte*, in: *Zwangsverheiratung in Deutschland*, hg.v. Deutschen Institut für Menschenrechte, Berlin 2007, S. 131–148.



Ute Frevert/Jochen Oltmer (Hg.) Europäische Migrationsregime

Migrationsregime bedingten in der europäischen Geschichte der Neuzeit die Umsetzung und Gestaltung von Migrationsoptionen, beeinflussten, kontrollierten, förderten, steuerten oder begrenzten das Handeln von Akteuren im Prozess der Migration. Elemente von Migrationsregimen sind für die Rahmung und Gestaltung von Migrationsprozessen relevante weltanschauliche und politische Prinzipien, obrigkeitlich bzw. staatlich gesetzte Regeln, institutionelle Gefüge und administrative Entscheidungsprozeduren. Strukturelemente neuzeitlicher Migrationsregime als Problem der Genese des Wechselverhältnisses von Migration und Staat diskutieren die fünf Beiträge des Themenheftes:

Jochen Oltmer

Einführung: Europäische Migrationsverhältnisse und Migrationsregime in der Neuzeit

Alexander Schunka

Konfession und Migrationsregime in der Frühen Neuzeit

Christiane Reinecke

Riskante Wanderungen. Illegale Migration im britischen und deutschen Migrationsregime der 1920er Jahre

Christoph Raß

Bilaterale Wanderungsverträge und die Entwicklung eines internationalen Arbeitsmarktes in Europa 1919–1974

Patrice G. Poutrus

Zuflucht im Nachkriegsdeutschland. Politik und Praxis der Flüchtlingsaufnahme in Bundesrepublik und DDR von den späten 1940er bis zu den 1970er Jahren

**Themenheft der Zeitschrift ›Geschichte und Gesellschaft‹, 35. 2009, H. 1
im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen ISSN 0340-613X
19,90 Euro**

Ein kostenpflichtiger Download der einzelnen Aufsätze ist möglich unter
<http://www.v-r.de/de/titel/1003190/>

IMIS-Schriften 14

Anne Walter / Margarete Menz /
Sabina De Carlo (Hg.)

Grenzen der Gesellschaft?

Migration und sozialstruktureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa

Göttingen 2006, 368 Seiten, kartoniert,
€ 39,90 ISBN 978-3-89971-224-2

Migrationsprozesse sind konstitutiver Bestandteil sozialstrukturellen Wandels in der Einwanderungsgesellschaft Europa. Nationale Wohlfahrtsstaaten werden dadurch ebenso in Frage gestellt wie tradierte kulturelle und soziale Zugehörigkeiten. Nationalstaaten und supranationale Staatengebilde reagieren auf die Herausforderungen, die mit internationaler Migration verbunden sind, mit der Stabilisierung äußerer und innerer Grenzen und einer Politik, die die Steuerung von Zuwanderung und Integration zum Ziel hat. Aus solchen interdependenten Prozessen resultieren neue soziale Strukturen, die den gesellschaftlichen Wandel vorantreiben.

Die Beiträge des Sammelbandes analysieren empirisch und theoretisch den Zusammenhang von gesellschaftlichem Strukturwandel durch Migration und daraus hervorgehenden individuellen Handlungspotenzialen und -restriktionen.

IMIS-Schriften 15

Utz Maas

Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft

Die schriftkulturelle Dimension

Göttingen 2008, 848 Seiten, gebunden,
€ 48,90 ISBN 978-3-89971-518-7

Thema dieses Bandes sind mit Migrationsverhältnissen verbundene Sprachprobleme. Sie werden sowohl aus Sicht der einschlägigen Disziplinen als auch in den verschiedenen Dimensionen dieses Feldes, insbesondere Mehrsprachigkeit und Sprachausbau zur Schriftpraxis, beleuchtet.

Der interdisziplinäre Aspekt des Werks spiegelt die Mitwirkung des Verfassers am Graduiertenkolleg »Migration im modernen Europa« des IMIS und an migrationsausgerichteten Studiengängen der Universität Osnabrück. Auch werden Ergebnisse von Forschungsprojekten zu marokkanischen Migrantenkindern einbezogen.

Der Autor klärt die Begrifflichkeit im vortheoretischen Feld und in außersprachwissenschaftlichen Disziplinen sowie die systematischen Grundlagen der Sprachreflexion. Er erläutert die Konsequenzen aus dieser Klärung in Hinblick auf die politischen Fragen der Integration, auf praktische Fragen der Pädagogik sowie die weitere sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Forschung.

Der Verfasser ist Professor für Allgemeine und germanische Sprachwissenschaft an der Universität Osnabrück.