"Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen."

Migrationsforschung

Band 2

herausgegeben von

Georg Auernheimer & Wassilios Baros

Schahrzad Farrokhzad

"Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen."

Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen

verlag irena regener berlin

© 2007 by verlag irena regener
lehderstr. 61, d – 13086 berlin
http://www.regener-online.de

Alle Rechte vorbehalten, auch die der fotomechanischen Wiedergabe und der Speicherung in elektronischen Medien.

Printed in Germany

ISBN 987-3-936014-11-2

Inhalt

	Vorwort	9
	Einleitung	11
1	Frauen mit Migrationshintergrund in Bildung und Beruf – ein Überblick	17
1.1	Die Situation in Deutschland	17
1.2	Bildungserfolgreiche Frauen mit Migrationshintergrund – ein verkanntes Potenzial?	32
2	Biographien im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Strukturbedingungen, Möglichkeitsräumen und individueller Handlungsfähigkeit – theoretische Überlegungen	43
2.1	Diskurse und ihre Relevanz für subjektive Orientierungen und Handlungsweisen	43
2.2	Die Bedeutung von Kategorien wie Ethnizität und Geschlecht für Lebensverläufe und Orientierungsmuster	56
2.3	Biographie und Biographisierungsprozesse	63
2.3.1	Allgemeine Prinzipien der Biographieforschung	65
2.3.2	Biographieforschung und Geschlechterverhältnisse	71
2.3.3	Biographieforschung im Kontext von Migrationsprozessen	75
2.4	Gedächtnis, Erfahrung und Handlung als Elemente von Biographisierungsprozessen	80
2.4.1	Gedächtnis	81
2.4.2	Erfahrungen und Wissensvorräte	85
2.4.3	Handlung und Handlungsformen	88
2.5	Fazit	95

3 Theoretische Grundlagen und empirische Vorgehensweise 97

3.1 Die Grounded Theory als Ausgangspunkt 98
3.2 Anregungen aus der Biographieforschung 100
3.3 Schritte in der Datenerhebung und -auswertung 101
3.3.1 Die Beschreibung der Untersuchungsgruppe und die Rolle der Forscherin im Forschungsprozess 101
3.3.2 Das Datenerhebungsverfahren 105
3.3.3 Die Auswertung des Datenmaterials 107

4 Iranische Migrantinnen 111

4.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen 111
4.1.1 Lebensbedingungen von Frauen und Mädchen im Iran 111
4.1.2 Migrations- und Fluchtbewegungen aus dem Iran nach Deutschland 119
4.1.3 Strukturelle Lebensbedingungen und Lebenssituation in Deutschland 122
4.2 Biographische Porträts von Akademikerinnen 134
4.2.1 Banafshe: "Ich könnte morgen alles verlassen, um wieder neu anzufangen." 134
4.2.2 Giti: "Das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden, hatt ich sowohl im Iran als auch hier." 159
4.2.3 Afsane: "Wir Frauen haben zu wenig Vorbilder." 179
4.2.4 Shabnam: "Ich bin meine eigene Therapeutin in schwierigen Zeiten." 195

5 Türkische Migrantinnen 212

5.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen 212
5.1.1 Lebensbedingungen von Frauen und Mädchen in der Türkei 212
5.1.2 Migrations- und Fluchtbewegungen aus der Türkei nach Deutschland 219
5.1.3. Strukturelle Lebensbedingungen und Lebenssituation in Deutschland 222
5.2 Biographische Porträts von Akademikerinnen 237
5.2.1 Yalcin: "Ich bin im Grunde meines Herzens Optimistin." 237
5.2.2 Seda: "Ich liebe auch Schwierigkeiten, weil meine Freiheit mir wichtig ist." 261
5.2.3 Sevgi: "Meine Mutter hat mich sehr geprägt, mit ihrem Mut, vor allem als Frau." 280
5.2.4 Nese: "Ich mach' gerne mein eigenes Ding." 296

6 Vergleichende Analyse der Biographien 313

6.1 Von Vorbildern und Pionierinnen: die Bedeutung der Herkunftsfamilie 313
6.2 Migrationsgeschichte und Migrationsgeschichten: Arbeits-, Bildungs- oder Fluchtmigration für ein besseres Leben. 317
6.3 Gesellschaftskritische Bewusstseinsbildung und gesellschaftspolitisches Engagement als biographische Erfahrung und Möglichkeit für die Erweiterung von Handlungspotenzialen 320
6.4 Sportliche Aktivitäten 323
6.5 Freundschaften und Bekanntschaften: Gatekeeper und emotionale Rückzugsfelder 324
6.6 Partnerschaft, Ehe und Kinder: Chancen und Konfliktfelder 326
6.7 Von linearen und brüchigen Bildungsbiographien – Bildungsprozesse innerhalb und außerhalb von Institutionen. 328
6.8 Der Arbeitsmarkt und die Bedeutung ethnischer Nischen: Werdegänge im Berufsleben 334
6.9 Selbstcharakterisierungen, Verortungen und Zukunftspläne 336

Ausblick 341

Literatur 345

Internetverweise 360

Tabellen und Statistiken 361

Transkriptionsregeln. 363

Sachregister 364

Vorwort

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Dissertationsschrift, die an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Februar 2006 angenommen wurde. Die Dissertation wurde von Prof. Dr. em. Georg Auernheimer und Prof. Dr. Helma Lutz betreut. Am 08. Februar 2007 wurde die mündliche Prüfung abgelegt.

Ich bedanke mich bei allen, die ihren Entstehungsprozess begleitet und unterstützt haben: zunächst bei meinem Doktorvater und Erstgutachter Prof. Dr. em. Georg Auernheimer, der die Arbeit erst ermöglichte, mir mit fachlichem Rat zur Seite stand und in dessen Kolloquium ich Gelegenheit hatte, meine Arbeit zu diskutieren. Mein weiterer Dank gilt meiner Zweitgutachterin PD Dr. Helma Lutz, die mir neue fachliche Impulse gab und mich im Rahmen eines Doktorandinnenkolloquiums an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster betreute. Außerdem danke ich all denen, die sich an den Kolloquien beteiligten, in denen ich mein Promotionsvorhaben vorstellen und besprechen konnte. Daneben bedanke ich mich bei all meinen Interviewpartnerinnen, die mir mit großer Offenheit ihre Lebensgeschichte erzählt haben und ohne die das Entstehen dieser Arbeit undenkbar gewesen wäre. Ich danke außerdem meinen Freund(inn)en, Kolleg(inn)en und Bekannten, die keine Zeit und Mühe scheuten, mich durch aufschlussreiche Fachdiskussionen bzw. durch inhaltliche und stilistische Anregungen und Korrekturvorschläge bei meiner Arbeit zu unterstützen. Hierzu gehören Dorothee Schwendowius, Linda Supik, Susanne Spindler, Andreas Habel, Adele Morreale und Heidrun Uta Ehrhardt. Bei Susanne Törber bedanke ich mich herzlich für das Abtippen eines großen Teils der Interviews. Darüber hinaus bedanke ich mich bei meiner Familie für die Unterstützung, besonders bei meinem Ehemann Michael Mager und meiner Mutter Christine Zeder, die mich vor allem mit ihrer Geduld, ihrem Verständnis und ihrer Liebe bei dieser Arbeit begleitet und mir viel Mut und Kraft gegeben haben, und bei meiner Schwägerin Helene Mager für die Durchsicht von Interviewmaterial.

Ich widme diese Arbeit einer Frau, die sich die erfolgreiche Beendigung meiner Promotion sehr gewünscht hat und die den Abschluss dieser Arbeit nicht mehr miterleben kann, meiner Großmutter Berta Zeder.

Einleitung

Die Idee, mich mit Chancen und Barrieren für Migrantinnen in Bildung und Beruf zu beschäftigen, entwickelte ich vor dem Hintergrund des in der Bundesrepublik vorherrschenden Einwanderungsdiskurses. Diesem Diskurs begegnet man immer wieder in den Medien, in politischen Zusammenhängen, in der pädagogischen Praxis und im Alltag. Eine wesentliche Grundlage des dominanten Einwanderungsdiskurses ist nach wie vor die Behauptung kultureller Differenzen bei der Erklärung der Lebenssituation vieler Migrant(inn)en. Gleichzeitig werden kulturelle Differenzen als Erklärungsmuster insbesondere bei Diskussionen um Geschlechterverhältnisse fortwährend betont.

Die Diskussionen um Migrant(inn)en, um "Parallelgesellschaften" und um Integration werden seit längerer Zeit besonders mit den muslimischen Einwandererfamilien verknüpft, wobei primär die türkische Migrationsgruppe thematisiert wird. Die Wahrnehmung dieser Familien als besonders "befremdlich" und die Problematisierung derselben hat sich zudem seit den Ereignissen des 11. September 2001 zusätzlich verschärft. Wie eng gerade Diskurse über die Lebenslagen von Migrant(inn)en aus muslimischen Ländern mit der Frage nach Geschlechterverhältnissen verknüpft sind und wie diese die Gemüter erhitzen, lässt sich exemplarisch anhand der Kopftuchdebatte rekapitulieren, die dadurch ausgelöst wurde, dass eine muslimische Lehrerin darauf bestand, im Unterricht ein Kopftuch tragen zu dürfen, was ihr vom Land Baden-Württemberg verweigert wurde.

Für mein Forschungsinteresse ist entscheidend, dass im öffentlichen Diskurs Integrationsbereitschaft auch mit Bildungswillen, Bildungserfolg und Integration[1] in den Arbeitsmarkt assoziiert wird. Jedoch liegt der Bildungserfolg eines Großteils der Migrantinnen trotz Verbesserungen in den letzten Jahrzehnten noch weit hin-

1 Unter Integration wird im bundesdeutschen Kontext häufig allzu einseitig Assimilation oder Anpassung verstanden. Wörtlich übersetzt heißt Integration jedoch Eingliederung und bezieht sich sowohl auf die Notwendigkeit von Integrationsleistungen seitens der Migrant(inn)en wie auch seitens des Einwanderungslandes. So gehört zu Integration, dass Migrant(inn)en die gleichen Pflichten erfüllen, aber auch die gleichen Rechte und damit auch gesellschaftlichen Partizipationschencen haben sollten wie Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. So wäre nicht nur die Motivation von Migrant(inn)en, die Sprache des Einwanderungslandes zu lernen und sich im Umgang mit den Werten und Normen der Einwanderungsgesellschaft flexibel zu zeigen, eine Integrationsleistung, sondern auch die Abschaffung rechtlicher Benachteiligungen von Bürger(inne)n mit nichtdeutschem Pass und die interkulturelle Öffnung von Institutionen wie etwa Schulen und öffentlichen Verwaltungen.

ter dem der deutschen Schülerschaft. Gemäß dem oben benannten Einwanderungsdiskurs werden Schulmisserfolge bei Migrationskindern und jugendlichen immer noch primär mit kulturellen Differenzen erklärt. Strukturelle Defizite im deutschen Schulwesen und ethnische sowie geschlechtsspezifische Zuschreibungen als weitere Ursachen hierfür werden erst in jüngster Zeit in einigen wissenschaftlichen Studien thematisiert (Radtke/Gomolla 2002, Weber 2003). Die tendenzielle Blindheit gegenüber strukturellen Defiziten und Fremdbildern in der Mehrheitsgesellschaft und die Betonung kultureller Differenzen als dominantes Erklärungsmuster findet sich sowohl im Schulwesen auch auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Sicherlich spielt die Familie als Sozialisationsinstanz bei der Betrachtung von Bildungserfolgen und misserfolgen eine bedeutende Rolle. In Anbetracht der oft einseitigen Schuldzuweisungen an Migrationsfamilien, denen häufig pauschal ein Bildungs- und Integrationsunwille[2] unterstellt wird, drängt sich jedoch der Verdacht auf, dass daneben strukturelle Defizite sowie Zuschreibungspraxen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft verdrängt oder zumindest bagatellisiert werden. Im Ergebnis werden soziale Problemlagen durch kulturelle Zuschreibungen ethnisiert.

Aus diesen Vorkenntnissen und Beobachtungen heraus entstand die Idee, die Werdegänge besonders bildungserfolgreicher Migrantinnen näher zu untersuchen. Auf Frauen eingegrenzt wurde die Untersuchungsgruppe, um unter anderem die Gemengelage aus ethnisierenden und geschlechtsspezifischen Zuschreibungen bei Migrantinnen zum Gegenstand der Analyse machen zu können, weil die bereits vorliegenden Untersuchungen und aktuelle Debatten um Zusammenhänge zwischen Rassismus und Sexismus[3] auf die besondere Bedeutung dieses Phänomens und dessen Einfluss auf individuelle Lebenslagen von Frauen verwiesen haben.

Die Fokussierung der Untersuchung auf bildungserfolgreiche Migrantinnen – meine Interviewpartnerinnen haben alle einen Hochschulabschluss – ist eine unmittelbare Folge der Argumentationsmuster im vorherrschenden Einwanderungsdiskurs. Folgt man diesen Argumentationsmustern, müssten hiernach im Umkehrschluss bildungserfolgreiche Migrantinnen gut integriert sein und ebenso gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Meine Annahme ist jedoch, dass auch ein hohes Maß an Integrationsbereitschaft und Motivation sowie ein vergleichsweise besonders hoch anzusiedelnder Bildungserfolg Migrantinnen nicht automatisch vor Ausgrenzung und Diskriminierungserfahrungen schützt. Zwar werden sie größere Chancen haben, sich auf dem Arbeitsmarkt und möglicherweise in anderen Bereichen der Gesellschaft erfolgreich zu platzieren als niedrig qualifizierte Mig-

2 In erster Linie beziehe ich mich hierbei auf die Deutschkenntnisse und die Bildungserfolge an Schulen als wesentliche Indikatoren für Bildung und Integration.
3 Vgl. Lutz (1992a) und Guiterrez Rodriguez (1999).

rantinnen. Jedoch könnte der Weg von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund zu einer beruflichen Position, die ihrer Qualifikation entspricht, steiniger sein als der Weg deutscher Akademikerinnen und Akademiker, aber auch als der Weg der männlichen Akademiker mit Migrationshintergrund. Sie müssen sich als Frauen und als "Ausländerinnen" auf dem Arbeitsmarkt der Hochqualifizierten behaupten. Das kann bedeuten, dass sie einerseits als "Ausländerinnen" mit Schwierigkeiten etwa mit einer möglichen Nichtanerkennung ausländischer Bildungstitel oder auch mit stereotypen Vorurteilen umgehen müssen; gleichzeitig könnten sie als Frauen mit dem Dilemma der Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder auch mit dem Kampf um Anerkennung als Frau in hohen beruflichen Positionen konfrontiert sein. Somit ist meine Arbeit als Kritik an einer Überbewertung kultureller Differenzen bzgl. ethnischer Minderheiten und einer Bagatellisierung struktureller Defizite und Fremdbilder bei der Mehrheitsgesellschaft zu verstehen, wobei zusätzlich ein besonderes Augenmerk auf den kulturübergreifend vorhandenen Geschlechterbias gelegt wird.

Dennoch ist es einigen Migrantinnen gelungen, nicht nur einen Hochschulabschluss zu erwerben, sondern sich auch recht erfolgreich auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt zu platzieren. Somit muss es neben Barrieren auch Chancen und Gelegenheiten geben, die Erfolge im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt fördern. Dem gehe ich in meiner Arbeit am Beispiel von Hochschulabsolventinnen nach. Hierbei verfolge ich zwei zentrale Untersuchungsziele:

- Rekonstruktion der *gesellschaftlichen und sozialen Lebensbedingungen* in den Biographien von Migrantinnen, welche einen Einfluss auf ihren bildungsbezogenen und beruflichen Werdegang genommen haben (als Chancen und als Barrieren);
- Erörterung der Rolle der Frauen als *Akteurinnen im eigenen biographischen Sozialisationsprozess*.

Um diesen Zielen nachzugehen, wählte ich zweierlei empirische Zugänge:

a) Anhand vorhandener Literatur und Statistiken erörtere ich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in welche die Lebenssituation von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund, deren Sozialisationsprozesse, Bildungs- und Berufswege eingebettet sind. Ich konzentriere mich dabei auf Frauen mit türkischem und mit iranischem Migrationshintergrund – das sind Frauengruppen, die sich beide sowohl mit dem hiesigen Diskurs um den Islam als auch mit den Geschlechterverhältnissen auseinander setzen müssen. Ich möchte die Situation von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund in ihrer Einbettung unter anderem in die Herkunftsgeschichte der Familien, Wanderungsmotive, Sozialstrukturen im Herkunftsland, Bildungsaspirationen und Lebenslagen in Deutschland aufzeigen. Die Konzentration auf nur zwei Herkunftsgruppen macht die Analyse der jeweiligen Migrationsgeschichte der Frauen (und gegebenenfalls ihrer Familien, sofern die Frauen nicht

allein migriert sind) sowie damit verbundene Transformationsprozesse im Einwanderungsland unter den hiesigen Bedingungen möglich. Zudem eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, nähere Informationen über die beiden Herkunftsländer und die jeweilige Migrationsgeschichte liefern zu können, denn m. E. wurde die Bedeutung der Lebensbedingungen in den Herkunftsländern und die damit zusammenhängende je spezifische Migrationsgeschichte bisher entweder unterschätzt oder diente erneut einer Kulturalisierung von Migrationsgruppen. Ich werde weder das eine noch das andere tun, sondern betrachte vielmehr die Geschichte der Herkunftsländer und die Migrationsgeschichte mehr unter historischen und politischen als unter kulturellen Aspekten.

b) Anhand von narrativen Interviews habe ich die Lebensgeschichten von insgesamt zehn Akademikerinnen mit Migrationshintergrund erhoben. Wie andere Personengruppen auch entwickeln diese Frauen individuelle Umgangsformen und Bewältigungsstrategien bezüglich ihrer biographischen Entwicklung. Hierbei korrespondieren berufliche mit familiären Entwicklungsprozessen ebenso wie die individuelle Nutzung von Ressourcen mit dem Umgang mit personenbezogenen, institutionellen und gesellschaftlichen Barrieren. Ich beschäftige mich im weiteren Sinne mit Biographisierungsprozessen, in deren Migrantinnen ihre Bildungs- und Berufswünsche und die daraus resultierenden Orientierungs- und Handlungsmuster entwickelten. Und dies tun sie unter anderem auf der Basis ihres Wissens und ihrer Erfahrungen, die sie mit den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in die ihre Biographien eingebettet sind, gemacht haben.

Aus meinen Untersuchungszielen leiten sich mehrere Fragen von besonderer Relevanz ab:

1. Welchen Stellenwert nehmen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Biographien von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund ein? Welche Rolle spielen die Herkunftsgeschichte, die Migrationsgeschichte und die allgemeinen Lebensbedingungen in der Bundesrepublik?
2. Welche Personen und/oder Institutionen nehmen Einfluss auf die Werdegänge der Akademikerinnen und in welcher Weise? Wie werden solche Einflüsse biographisch verarbeitet?
3. Welche Formen von Rassismus oder von Fremdwahrnehmung begegnen den Migrantinnen im Laufe ihres Lebens und wie gehen sie damit um? Was bedeutet dies für ihre Selbstwahrnehmung? Gibt es hieraus abzuleitende Synergieeffekte für ihren beruflichen Werdegang?
4. Welche Ressourcen, etwa in Form von Zweisprachigkeit oder Bildungstiteln, bringen Migrantinnen mit bzw. haben sie im Laufe ihres Lebens erworben? Wie setzen sie diese ein bzw. inwieweit können sie diese überhaupt nutzen? Welche Gelegenheiten bieten sich ihnen und wie gehen sie damit um?

5. Welche Chancen haben sie auf dem Arbeitsmarkt im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Gruppen? Welche Rolle spielen dabei Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozesse? Unter welchen Bedingungen gelingt den Migrantinnen mit Kindern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie?

Ein erklärtes Ziel meiner Arbeit ist das Aufzeigen der Chancen eines subjektorientierten Forschungszugangs zu Lebenswelten von Frauen mit Migrationshintergrund für die Entwicklung neuer (pädagogischer) Ideen und Konzepte zur Unterstützung ihrer Lebenspläne und -ziele. Denn aus den Erlebnissen der interviewten Frauen mit Blick auf Chancen und Barrieren in Bildung und Beruf lassen sich Rückschlüsse auf die gesellschaftlichen, bildungspolitischen und individuellen Rahmenbedingungen ziehen. Diese – so viel lässt sich angesichts des bisherigen Forschungsstandes bereits prognostizieren – sind teilweise sehr konkret über die Biographien der Frauen rekonstruierbar.

Im ersten Kapitel der Arbeit wird ein Überblick über die Situation von Migrantinnen im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt gegeben, um die Relationen zwischen Erfolgen und Misserfolgen zu verdeutlichen, denn die von mir interviewten Frauen haben als erwerbstätige Akademikerinnen mit Migrationshintergrund eine Sonderposition und sind zahlenmäßig in der Minderheit. Außerdem diskutiere ich den Stand der Forschung zum Thema bildungserfolgreiche Migrantinnen, um meine eigenen Ergebnisse zu den Erkenntnissen bereits vorhandener Studien in Beziehung setzen zu können.

Das zweite Kapitel beinhaltet Überlegungen zum theoretischen Konzept meiner Studie. Im dritten Kapitel erläutere ich das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Daten.

Im vierten Kapitel werden die Lebensverhältnisse im Iran und dessen Migrationsgeschichte sowie die allgemeine Situation iranischer Frauen in der Bundesrepublik ausführlich dargestellt. Die Betrachtung der Lebensverhältnisse im ersten Abschnitt des Kapitels dient einerseits Informationsquelle, um sich ein Bild von den strukturellen Lebensbedingungen iranischer Frauen unter besonderer Berücksichtigung von Bildung und Beruf machen zu können; andererseits ist sie eine wichtige Grundlage für die spätere Analyse der Biographien, denn die Lebensverläufe repräsentieren in gewisser Weise die gesellschaftspolitischen Entwicklungen im Iran und die damit zusammenhängenden Migrations- und Fluchtbewegungen ebenso wie die Lebensbedingungen in Deutschland. Diese strukturellen Voraussetzungen sind in unterschiedlichem Maße Teil der biographischen Konstruktionen, und die Vorstellungen, Handlungsoptionen und Visionen der Frauen korrespondieren damit. Der zweite Abschnitt des Kapitels beinhaltet vier Biographien von iranischen Akademikerinnen in der Bundesrepublik in Form von biographischen Porträts. Diese Biographien werden vor dem Hintergrund der Informationen über die strukturellen Lebensbedingungen analysiert.

Im fünften Kapitel werden analog zu Kap. 4 die Lebensverhältnisse in der Türkei, die Migrationsgeschichte sowie die allgemeine Situation türkischer Frauen in der Bundesrepublik erörtert. Auch hierbei sind Informationen über historische und politische Entwicklungen und strukturelle Lebensbedingungen für die Analyse der Biographien von vier türkischen Frauen erhellend. Das sechste Kapitel fasst wesentliche Themenfelder aller Biographien zusammen und stellt sie einander vergleichend gegenüber. Hier geht es darum, verschiedene Differenzlinien (z.B. soziale Herkunft, Alter) und deren Bedeutung für die biographischen Konstruktionen, aber auch Unterschiede in den Subjektkonstitutionen genauer zu betrachten. Darüber hinaus werden Gemeinsamkeiten zwischen den Frauen aufgespürt. Die Schlussbemerkungen schließlich versuchen eine Antwort auf die eingangs gestellten Fragen und legen Konsequenzen für die politische und pädagogische Praxis dar.

1

Frauen mit Migrationshintergrund in Bildung und Beruf – ein Überblick

1.1 Die Situation in Deutschland

In der Bundesrepublik gehören Akademikerinnen mit Migrationshintergrund zu den besonders bildungserfolgreichen Migrantinnen, sind aber zahlenmäßig in der Minderheit. Ihre Bildungs- und Berufsbiographien zeigen daher lediglich einen Ausschnitt aus der Lebensrealität hier lebender Migrantinnen. Da meine empirischen Ergebnisse jedoch vor dem Hintergrund der strukturellen Situation von Migrantinnen in Bildung und Beruf in ihrer Gesamtheit gelesen werden müssen, gebe ich zunächst einen Überblick über die Lage von Migrantinnen im Schulwesen, im beruflichen Ausbildungssystem, in den Hochschulen und auf dem Arbeitsmarkt.

Im Rückblick auf die letzten zwei Jahrzehnte wird deutlich, dass sich im *Schulwesen* ein zwar langsamer, aber dennoch sichtbarer Anstieg der Zahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen bemerkbar machte. So stieg ihr Anteil in den Realschulen von 1985 bis 1995 von 19 auf 27% und in den Gymnasien von 5,6 auf knapp 10%.[4] Im gleichen Zeitraum verringerte sich die Zahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die eine Hauptschule absolvierten oder keinen Bildungsabschluss erwarben, von 76 auf 57%. Im Jahr 2001 erwarben bereits von allen Jugendlichen mit Migrationshintergrund 15,4% die Hochschul- oder Fachhochschulreife und 29,3% den Realschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss. Allerdings waren die Quoten, die lediglich einen Hauptschulabschluss (38,9%) oder gar keinen weiterführenden Schulabschluss (16,4%) außer dem der Sonderschule erreichten, weiterhin überproportional hoch.[5] Damit ist die schulische Situation der Migrationsjugendlichen längst nicht mit derjenigen der deutschen Schüler(inne)n vergleichbar. Im Schuljahr 2004/

4 Vgl. den Familienbericht (2000). Bei den nun folgenden Statistiken muss berücksichtigt werden, dass diese lediglich die Migrant(inn)en ohne deutsche Staatsangehörigkeit erfassen. Daher können sie nur als Orientierungswert gesehen werden. Insgesamt dürfte sich die Situation der Frauen mit Migrationshintergrund ein wenig günstiger darstellen als die Zahlen zeigen, da von denen, welche die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben, ein überproportionaler Anteil vergleichsweise gute Bildungserfolge vorweisen kann. – Aufgrund der stellenweise schwierigen Datenlage stammen die Statistiken aus unterschiedlichen Erhebungszeiträumen.

5 Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2001e und 2001f. Abschlüsse deutscher Schüler(innen) in 2001: zu 31% Fach-/Hochschulreife, zu 39% Realschulabschluss, zu 23% Hauptschulabschluss, zu 6,9% ohne Hauptschulabschluss (Granato 2003, S. 115).

2005 besuchten 36,2% aller im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen befindlichen Migrationsjugendlichen eine Hauptschule, 17,5% eine Realschule, 17,6% ein Gymnasium und 12,6% eine Gesamtschule,[6] wobei die Mädchen prozentual etwas besser abschnitten als die Jungen,[7] was übrigens auch in der deutschen Schülergruppe der Fall war. Die Zahlen der deutschen Jugendlichen stehen dem diametral entgegen. Ungefähr so viele deutsche Jugendliche besuchten ein Gymnasium wie Migrationsjugendliche eine Hauptschule und umgekehrt.[8] Diese Entwicklungen werden unter anderem darauf zurückgeführt, dass der Anteil der Migrationsjugendlichen aus Arbeiterfamilien im Durchschnitt weit höher liegt als derjenige der deutschen Jugendlichen. Somit ist die Repräsentanz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem am ehesten mit derjenigen der deutschen Schülerschaft aus dem Arbeitermilieu vergleichbar. Dies unterstreicht, wie auch die PISA-Studien zeigten, die hohe soziale Selektivität im deutschen Schulsystem. Diese wird auch innerhalb der Gruppe der Migrationsjugendlichen deutlich, wenn man verschiedene Nationalitäten unter Berücksichtigung ihrer strukturellen Zusammensetzung miteinander vergleicht. So kommen die Migrationsjugendlichen, deren Familien im Zuge der Arbeitsmigration angeworben wurden, eher aus bildungsfernen Elternhäusern, während Jugendliche aus anderen Migrationsgruppen, bei denen der Anteil der Studienmigrant(inn)en überproportional hoch war, mehrheitlich aus bildungsnahen Elternhäusern kommen. Diese unterschiedlichen Bildungshintergründe machen sich in den Statistiken zur Bildungsbeteiligung bemerkbar, welche nach Nationalitätengruppen untergliedert sind und somit einige Nationalitätengruppen als besonders bildungserfolgreich erscheinen lassen und andere als weniger erfolgreich.[9]

Auernheimer (2003, S. 7ff.) macht darüber hinaus unter Bezug auf PISA (2000) und IGLU (2003) darauf aufmerksam, dass dem deutschen Schulsystem in den weiterführenden Schulen besonders schlechte, den Grundschulen indes vergleichsweise gute Ergebnisse bescheinigt wurden. Parallel dazu sind die Schulleistungen in den Grundschulen mit Blick auf die soziale Herkunft der Schüler(innen) weniger breit gestreut als im weiterführenden Schulwesen. Diese Ergebnisse stellen die weit verbreitete Annahme, dass homogene Klassen in besonderer Weise zum Schulerfolg beitragen, in Frage. Weiterhin ist auch die Praxis der Übergangsempfehlungen fraglich, denn zwischen der Lesekompetenz der Schüler(innen) in Grundschulen nach IGLU und den Übergangsempfehlungen besteht ein nur geringer Zusammenhang. Gleich-

6 Die Verteilung der deutschen Schülerschaft 2004/2005: Hauptschulen: 15,3%; Realschulen: 21,8%; Gymnasien: 40,1%, Gesamtschulen: 8,1% (Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2005a). Bei der Berechnung der Prozentanteile wurde neben den genannten Schulformen auch die Kategorie Sonstige berücksichtigt. Darunter fallen Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Freie Waldorfschulen, Kollegs sowie Abendhauptschulen, -realschulen und -gymnasien.

7 Dies gilt auch für die Schulabschlüsse (für 2002 siehe Granato 2004, S. 9).

8 Auf den Sonderschulen sind anteilig doppelt so viele Migrationsjugendliche (12%) wie deutsche Jugendliche (6,2%) zu finden (Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2005a).

9 Nähere Ausführungen vgl. Farrokhzad 2003.

zeitig lässt sich nach PISA und IGLU laut Auernheimer (2003, S. 10f.) eine große Überlappung der Leistungen zwischen den Schulformen nachweisen. Das zeigt, dass die soziale Herkunft mehr über die Auswahl der Schulform entscheidet als die Leistungsfähigkeit der Schüler(innen). Und dass diese Art der institutionellen Diskriminierung an Statuspassagen im Schulsystem insbesondere Migrationsjugendliche betrifft, haben Radtke und Gomolla (2002) in ihrer Studie über institutionelle Diskriminierung in der Schule hinreichend erörtert.[10]

Neben der sozialen Selektivität und den unterschiedlichen Bildungshintergründen bei den Migrationsgruppen können weitere Gründe für ihre unterschiedliche Bildungsbeteiligung vermutet werden. So wird beispielsweise die türkische Einwanderergruppe im gesamtgesellschaftlichen Einwanderungsdiskurs besonders stark problematisiert. Dies kann ein unterschiedliches Ausmaß und unterschiedliche Formen von Ethnisierung und Diskriminierung an Schulen zur Folge haben. Das Ausmaß von ethnisch begründeten Zuschreibungen bei der türkischen Gruppe wiederum hat sich augenscheinlich auch entlang der Entwicklung des Einwandererdiskurses über die türkische Community und entlang der steigenden Anzahl türkischer Schüler(innen) zu deren Ungunsten gewandelt, wie einige Studien zeigen.[11] Auch die Erzählungen meiner Interviewpartnerinnen geben Hinweise darauf, dass es im Zuge der vor allem seit den 80er Jahren aufgekommenen Problematisierung speziell der türkischen Einwanderergruppe im Einwanderungsdiskurs Synergieeffekte bezüglich des Ausmaßes der Diskriminierung türkischer Schüler(innen) zu geben scheint. Dies bezieht sich auf *alle* Schulformen. Insgesamt gesehen scheint es also einen Zusammenhang zwischen der Größe einer Einwanderergruppe, ihrem Bildungshintergrund, dem Ausmaß ihrer Beurteilung als "befremdlich Fremde" bzw. als "Problem" und der Art und Weise ihrer Diskriminierung zu geben.

Ein weiterer Aspekt, welcher am häufigsten zur Begründung der Schulmisserfolge von Migrant(inn)en herangezogen wird, sind die sprachlichen Kompetenzen. Radtke und Gomolla (2002) haben gezeigt, dass immer noch viele Kinder mit Migrationshintergrund faktisch aufgrund von Sprachproblemen auf Sonderschulen geschickt werden, obwohl dies rechtlich nicht zulässig ist, da Sprachdefizite nicht mit Lernbehinderung gleichzusetzen sind. Damit werden diese Jugendlichen offenkundig strukturell benachteiligt, denn das deutsche Bildungssystem entledigt sich immer noch der (Mit-)Verantwortung für die Misserfolge vieler dieser Schüler(innen), anstatt systematisch Voraussetzungen zu schaffen, die flächendeckend die Schulfähigkeit von Migrationsjugendlichen (und deutschen Jugendlichen) mit

10 Ergänzend macht Krüger-Potratz (2000) darauf aufmerksam, dass es in der Bundesrepublik schulpolitische Traditionslinien gibt, die das Schulwesen als national homogen konzipieren. Danach gab es immer wieder bildungspolitische Ansätze zur Segregation und/oder einseitigen Assimilation von "ausländischen" Schulkindern, um Bildung "störungsfrei" gestalten zu können.

11 Vgl. Weber (1999, 2003) und Ofner (2003).

sprachlichen Schwierigkeiten gewährleisten können. Auch wenn einige Migrationsfamilien sich zu wenig um die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder kümmern, worauf im Diskurs immer wieder verwiesen wird, ist doch die Herstellung der Schulfähigkeit eigentlich als öffentliche Aufgabe zu betrachten – in diese Richtung wird jedenfalls in anderen EU-Staaten wie z. B. in Schweden Bildungspolitik gemacht. Auf die doppelte Benachteiligung von Migrationsjugendlichen durch soziale Selektivität und sprachliche Sozialisation haben Auernheimer (2003, S. 8) und Gogolin (2003, S. 40) hingewiesen. So bildet erstens die sprachliche Ausgangslage der Mehrsprachigkeit unter den vorhandenen Bedingungen einen Belastungsfaktor. Zweitens müssen die Kinder das Deutsche sowohl als Alltagssprache wie auch als Fachsprache beherrschen, um bildungserfolgreich sein zu können. Und daran scheitern nicht nur Migrationsjugendliche, sondern auch Teile der deutschen Schülerschaft, und zwar die aus bildungsfernen Familien. Das bedeutet, dass nicht nur für den Erwerb einer bestimmten Nationalsprache, sondern für den Erwerb eines allgemeinen Sprachvermögens der Bildungshintergrund und die soziale Herkunft der Familien entscheidende Faktoren sind.

Eine zusätzliche Ursache für Bildungsmisserfolge in der Bundesrepublik ist die Demotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund durch das Verhalten einiger Lehrer(innen), welches auf den bereits oben erwähnten stereotypisierenden Fremdzuschreibungen basiert. Dies attestieren verschiedene Studien,[12] die aber auch darauf aufmerksam machen, dass es gleichzeitig einige Lehrer(innen) gibt, die einzelne Migrant(inn)en unterstützen. Jedenfalls zeigt sich in allen Arbeiten, dass das Verhalten der Lehrerschaft einen bedeutsamen Einfluss auf die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler(innen) hat. Dies hat zum Teil fatale Folgen, wenn es sich um Diskriminierungserfahrungen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit handelt. Und solche hat die Mehrheit der Befragten mindestens einmal in der Schullaufbahn erlebt. Solche Diskriminierungserfahrungen konnten im schlimmsten Fall zu Resignation und zum Fernbleiben vom Unterricht führen und im günstigsten Fall zu einem Protesthandeln der Betroffenen. Nach Weber (2003, S. 191) scheint dies vor allem denjenigen zu gelingen, die besonders wehrhaft sind und gute Schulnoten vorweisen können.

Zur Situation der Frauen mit Migrationshintergrund auf dem *Ausbildungsmarkt* lässt sich sagen, dass diese 1999 trotz besserer Schulabschlüsse mit 33% auf dem Ausbildungsmarkt im dualen System das Schlusslicht bildeten, wenn man ihre Ausbildungsquote vergleicht mit der von deutschen Jungen (78% der Gesamtzahl deutscher Jungen), deutschen Mädchen (57% ihrer Gesamtzahl) und Jungen mit Migrationshintergrund (44% ihrer Gesamtzahl) (Granato 2002, S. 10). Neuere Erkenntnisse von Granato zeigen, dass sich dieser Trend sogar zu Ungunsten der Frauen mit Migrationshintergrund weiter verschärft: 2002 hatten nur 31% der

12 Vgl. Weber (2003), Ofner (2003) und Hummrich (2002), die darüber hinaus alle zu bildungserfolgreichen Migrantinnen geforscht haben.

Schulabgänger(innen) mit ausländischem Pass Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt.

Genauso wenig wie bezüglich ihrer Schulbeteiligung kann diese Quote mit einer traditionellen Orientierung von Migrationsfamilien begründet werden. Dem widerspricht sowohl der im Vergleich mit den Jungen überdurchschnittliche Schulerfolg der Mädchen mit Migrationshintergrund als auch ihre hohe Bewerberinnenquote im dualen System (Granato 1999, S. 196). Gleichzeitig zeigt der relativ hohe Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund an außerhalb des dualen Systems liegenden Berufsschulen, dass eine mangelnde Motivation der Jugendlichen oder eine mangelnde Bereitschaft von Eltern, ihren Kindern eine Ausbildung zukommen zu lassen, nicht als allgemeingültige Begründung für ihre Situation auf dem Arbeitsmarkt herangezogen werden kann. Denn es ist bekannt, dass unterschiedliche Berufsschulen oder auch Berufslehrgänge außerhalb des dualen Systems für viele Schüler(innen), die erfolglos einen Ausbildungsplatz gesucht haben, eine Art Warteschleife darstellen. Genau dort sind viele Jugendliche mit Migrationshintergrund, welche erfolglos einen Ausbildungsplatz gesucht haben, zu finden, und zwar nahezu gleichermaßen Jungen und Mädchen.[13] Bei den betrieblichen Ausbildungsabschlüssen geraten die Mädchen wiederum ins Hintertreffen: während 2003 34% der Migranten zwischen 20 und 30 Jahren ohne anerkannten Berufsabschluss blieben, waren dies 43% der Migrantinnen.[14]

Diese Daten und darüber hinausgehende Analysen von Granato (2002, 2004) weisen überdies darauf hin, dass der deutsche Ausbildungsmarkt weit reichenden Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozessen unterliegt. Wenn junge Frauen mit Migrationshintergrund einen Ausbildungsplatz finden, sind sie überproportional häufig in zum Teil körperlich und/oder psychisch belastenden typischen Frauenberufen mit vergleichsweise niedriger Bezahlung und geringen Aufstiegschancen zu finden.[15] Solche Berufe sind z. B. Einzelhandelskauffrau, Friseurin oder Arzthelferin. Dies trifft, allerdings etwas eingeschränkter, auch auf junge deutsche Frauen zu (Granato 1999, S. 196f.).[16] Während 51% der Migrantinnen

13 So liegt etwa der Anteil der Migrationsjugendlichen an Berufsschulen im dualen System 2000/2001 bei 7% (darin Mädchen: 40,4%), ihr Anteil an Berufsfachschulen bei 9,8% (darin Mädchen: 54,6%), und ihr Anteil beim Berufsvorbereitungsjahr sogar bei 20% (darin Mädchen: 39%) (Statistisches Bundesamt 2001e).

14 Zum Vergleich: Junge Deutsche (Männer und Frauen) waren nur zu 12% ohne anerkannten Berufsabschluss (Granato 2004, S. 15).

15 Vgl. auch Granato/Schittenhelm (2000, 2003).

16 An der Reproduktion der Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt, was "typisch männliche" und "typisch weibliche" Berufe zur Folge hat, können neben Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern noch andere gesellschaftliche Gruppen beteiligt sein wie etwa Arbeitsamtberaterinnen und -berater, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und der Freundeskreis. Nicht zuletzt haben viele deutsche wie nichtdeutsche Mädchen selbst die geschlechtsspezifische Branchen- und Statusaufteilung stark verinnerlicht, was dazu führen kann, dass sie sich z.B. technische Berufe selbst nicht zutrauen. Einige "typisch weibliche" Berufe wie etwa Arzthelferin oder Friseurin haben zudem geradezu Konjunktur bei einigen Migrantinnengruppen. Auch Hahn (1991) bestätigt, dass Anfang der 90er Jahre 40% aller in Ausbildungsberufen befindlichen türkischen Frauen im Friseurhandwerk zu finden waren. Dies scheint sowohl mit Selbst- als auch mit Fremdzuschreibungen zu tun zu haben.

in nur vier Ausbildungsberufe gehen, tun dies immerhin noch 30% der deutschen Frauen. Die Migrantinnen waren 2002 am häufigsten in der Ausbildung zur Friseurin, Verkäuferin, Arzt- und Zahnarzthelferin und Einzelhandelskauffrau (in dieser Reihenfolge) zu finden (Granato 2004, S. 11ff.).[17] Trotzdem müssen sie in Anbetracht der hohen Zahl derjenigen ohne Berufsausbildung noch zu den Ausbildungsgewinnerinnen gezählt werden.

Granato (2004, S. 18ff.) fasst die wesentlichen Ausbildungshemmnisse für junge Frauen (und Männer) mit Migrationshintergrund folgendermaßen zusammen:

- Schule: Durch die strukturellen Schwächen und damit einhergehende Selektionsmechanismen sind besonders Migrant(inn)en von schulischen Bildungsmisserfolgen betroffen, was ungünstige Startbedingungen für den betrieblichen Ausbildungsmarkt zur Folge hat;[18]
- Ausbildungsmangel: Vom zunehmenden Stellenmangel auf dem Ausbildungsmarkt sind besonders Migranten und noch deutlicher Migrantinnen betroffen;
- Rekrutierungsstrategien und Vorbehalte von Betrieben und Verwaltungen: Die vielfach verwendeten "kulturneutralen" Einstellungstests sowie Vorbehalte und mangelnde Interessiertheit von potenziellen Arbeitgeber(inne)n gelten als erschwerende Bedingungen für Migrant(inn)en, wobei die Frauen noch mehr als die Männer auf Vorbehalte stoßen. Hinzu kommt der Mangel an informellen Netzwerken, die den Zugang zu Betrieben erleichtern könnten;
- Unterbewertung interkultureller Kompetenzen: Selbst in vielen Wirtschaftszweigen mit Bedarf an interkulturellem und mehrsprachigem Fachpersonal werden Migrant(inn)en noch zu selten als Auszubildende beschäftigt. Nur im sozialen und medizinischen Bereich, insbesondere im Pflegebereich, wird deren interkulturelle Kompetenz zunehmend anerkannt, allerdings noch vorwiegend auf den eher unattraktiven und nicht so prestigeträchtigen Arbeitsplätzen. Im Banken- und Versicherungsgewerbe und im öffentlichen Dienst hingegen – alles Branchen mit einer multikulturellen Kundschaft bzw. Klientel – sind Migrant(inn)en als Azubis kaum zu finden. Dort prägen insbesondere die Migrantinnen nach wie vor hauptsächlich als Putzfrauen das Bild. Ein weiteres Kriterium sind wiederum die Einstellungstests, die vielfach mitgebrachte interkulturelle Kompetenzen unsichtbar machen.

Während sich die Situation der Migrantinnen auf dem Ausbildungsmarkt verschlechtert hat, geben die Erkenntnisse zu ihrer Repräsentanz bei den Studieren-

17 Deutsche weibliche Auszubildende sind dagegen unter anderem auch als Industriekauffrauen, Bürokauffrauen und Bankkauffrauen tätig - Bereiche, in denen Migrantinnen stark unterrepräsentiert sind (Zahlen zu deutschen Frauen vgl. Cornelißen u.a. (2003, S. 41ff.).

18 Hier ist – so auch Granato (2003) – zu betonen, dass dieses Erklärungsmuster nur eines von mehreren sein kann, denn es vermag nicht zu erklären, warum Migrantinnen trotz besserer Schulerfolge gegenüber ihren männlichen Altersgenossen weniger Chancen haben, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden.

den Anlass zur Hoffnung: An *Hochschulen* lässt sich nämlich, wie in den höheren weiterführenden Schulen auch, im Zeitverlauf ein Anstieg der Studierenden mit Migrationshintergrund verzeichnen, vor allem der Frauen.
Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und das Studentenwerk führen seit einigen Jahren Umfragen und statistische Erhebungen zur Situation Studierender mit Migrationshintergrund durch, wobei diese Gruppe in den neueren Studien nach Bildungsinländer(inne)n und Bildungsausländer(inne)n unterschieden wird. Da in den Kapiteln 4 und 5 detailliert auf die Situation der untersuchten Migrationsgruppen eingegangen wird, soll im Folgenden lediglich ein kurzer Überblick über ihre Situation gegeben werden. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass zu geschlechtsspezifischen Mustern und Orientierungen in den vorliegenden Texten und Statistiken nur punktuell Informationen vorlagen.

Die Zahl der Studierenden mit Migrationshintergrund hat sich im Zeitraum von 1982/83 bis 2004/2005 vervierfacht.[19] Da die Zahl der deutschen Studierenden zwar auch erheblich, aber nicht ganz so stark zugenommen hat,[20] ist der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund an der Gesamtzahl Studierender gestiegen. Allerdings ist auch hierbei zu erwähnen, dass wie an Gymnasien die anteiligen Zahlen der Studierenden nach wie vor weit von denjenigen der Deutschen entfernt sind.
Der Frauenanteil unter den Studierenden mit Migrationshintergrund (Bildungsinländer(inne)n und Bildungsausländer(inne)n) ist von 30,2% im Winter 1982/83 auf 49,6% im Winter 2004/2005 angestiegen und liegt damit mit dem Männeranteil beinahe gleichauf.[21] Durchschnittlich gesehen wählen die Frauen mit Migrationshintergrund ähnliche Studienfächer wie die deutschen.[22] Damit kommt es auch hier in einigen Fachbereichen tendenziell zu einer "typisch männlichen" und "typisch weiblichen" Ausprägung. Allerdings ist die geschlechterspezifische Fächerwahl bei Bildungsinländer(inne)n weniger ausgeprägt. Und: Es gibt zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Nationalitäten. So weichen iranische und türkische Studentinnen von diesem Durchschnittswert ab und befinden sich vergleichsweise überproportional in sog. Männerdomänen wie Ingenieurwesen, wäh-

19 Die Anzahl Studierender mit Migrationshintergrund stieg von 66.435 in 1982/83 auf 246334 in 2004/2005 an (eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2001a und 2005d).
20 Ihre Zahl stieg von 979.000 in 1980/1981 auf 1.717.264 in 2004/2005 (BMBF 2001, S.154 und Statistisches Bundesamt 2005d).
21 Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt (2001a und 2005d). Bei den Studierenden mit Migrationshintergrund ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass sie aus sog. Bildungsinländer(inne)n und Bildungsausländer(inne)n bestehen und damit unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen mitbringen. Erstere haben in der Bundesrepublik ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben, während letztere diese in einem anderen Land erworben haben. Von den Studierenden mit Migrationshintergrund sind derzeit 34,5% Bildungsinländer(innen) (BMBF 2005, S. 454). Der Anteil der Bildungsinländer(innen) aus Arbeiterfamilien ist höher als bei den anderen Studierenden mit Migrationshintergrund.
22 Detaillierte Tabellen hierzu finden sich in: BMBF (2001) sowie in ergänzenden Tabellen des Statistischen Bundesamtes (2005e, 2005f und 2005g).

rend sie z.B. in der klassischen Frauendomäne Sprach- und Kulturwissenschaften eher unterproportional vertreten sind.[23]

Im Jahr 2003 waren Studierende mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit zu 11,7% an deutschen Hochschulen vertreten.[24] Hiervon waren 3,3% Bildungsinländer(innen) und 8,4% Bildungsausländer(innen), wobei prognostiziert wird, dass aufgrund der hohen Zuwachsraten vor allem aus den osteuropäischen Staaten und China der Anteil der Bildungsausländer(innen) steigen und der Anteil der Bildungsinländer(innen) sinken wird (BMBF 2005, S. 2).[25] Nominal haben die türkischen Studierenden den größten Anteil an den Studierenden mit Migrationshintergrund, wobei von ihnen vier Fünftel Bildungsinländer(innen) sind (BMBF 2005, S. 16ff.). Bei den Bildungsinländer(inne)n sind die ehemaligen Anwerbestaaten wie die Türkei, das ehemalige Jugoslawien und Griechenland dominant, gefolgt von iranischen Studierenden, die mittlerweile ebenfalls einen hohen Anteil von Bildungsinländer(innen) stellen (BMBF 2000, S. 424). Bei den Bildungsausländer(inne)n war die Rangfolge der wichtigsten Herkunftsländer 2003 mit Abstand angeführt von China, gefolgt von Polen, Bulgarien, der Russischen Föderation, Marokko und der Türkei, die auch in dieser Gruppe einen der oberen Plätze belegt. Der Iran lag nach dieser Statistik auf Rang 17 (BMBF 2005, S. 21).

Die Sozialerhebung des BMBF (2003) und Karakasoglu (2001) geben speziell Auskunft zur/über die Situation der Bildungsinländer(innen). 2003 waren 57% der Bildungsinländer(innen) männlich und 43% weiblich, und mehr als die Hälfte aller Bildungsinländer(innen) hatte die Staatsangehörigkeit eines der ehemaligen Anwerbestaaten. Auffällige Unterschiede innerhalb der Gruppe der Bildungsinländer(innen) gibt es bei der sozialen Herkunft und beim Bildungshintergrund zwischen denen aus den ehemaligen Anwerbeländern und denen aus anderen Staaten. Die erstgenannte Gruppe kommt überproportional häufig aus bildungsfernen Familien. Deren Eltern konnten 2003 zu 27% keinen Abschluss vorweisen (bzw. der Abschluss war nicht bekannt) und zu 37% einen Hauptschulabschluss. Lediglich 17% der Elternteile hatten (Fach-)Abitur. Gleichzeitig verfügte gut die Hälfte der Eltern über keinerlei Berufsausbildung Bei den Bildungsinländer(innen) aus anderen Staaten hingegen hatte in fast drei Vierteln der Herkunftsfamilien mindestens ein Elternteil die Hochschulreife (dieser Anteil lag damit zahlenmäßig auch über der Gruppe der Elternhäuser der deutschen Studierenden) und bei 55% hatte sogar mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss (Deutsche: 45%) (BMBF 2003, S. 411f.).

23 Eigene Berechungen nach: Statistisches Bundesamt (2001b, 2001d, 2005e, 2005f und 2005g). Vgl. auch: Rosen (1997).

24 Die nun folgenden Erkenntnisse beruhen schwerpunktmäßig auf den aktuellen Ausführungen zur Lage ausländischer Studierender in der Bundesrepublik (BMBF 2005), wobei geschlechtsspezifische Aspekte leider nur punktuell berücksichtigt werden.

25 Diese Prognose halte ich nur dann für wahrscheinlich, wenn die Chancen der Bildungsinländer(innen) auf Abitur und Hochschulzulassung in der Bundesrepublik mittels Abbau struktureller Defizite nicht erhöht werden können.

Bildungsinländer(innen), und hier besonders diejenigen aus den ehemaligen Anwerbestaaten, absolvieren überproportional häufig eine Fachhochschule. Dieser Tatsache können zwei Ursachen zugrunde liegen: Karakasoglu (2001, S. 65) schreibt, dass diese Gruppe stärker als andere bestrebt ist, ein anwendungsorientiertes Studium zu absolvieren. Ein anderer Grund könnte in dem Umstand liegen, dass weniger Studierende dieser Gruppe das Vollabitur erreichten und damit lediglich eine Fachhochschule besuchen können. Fachbezogen sind die Bildungsinländer(innen) aus den ehemaligen Anwerbeländern überproportional häufig in ingenieur-, wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studiengängen eingeschrieben, während die aus anderen Staaten häufiger Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften studieren (BMBF 2003, S. 416ff). Die Bildungsinländer(innen) bekommen weniger finanzielle Unterstützung vom Elternhaus als deutsche Studierende (was offensichtlich deren finanzieller Lage geschuldet ist). Daher hat die Nebenerwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums für diese eine höhere Bedeutung als für deutsche Studierende. Zugleich wohnten 2003 mit 45% weitaus mehr Bildungsinländer(innen) als deutsche Studierende im Elternhaus, was die finanzielle Lage dieser Studierendengruppe ebenfalls erleichtert (BMBF 2003, S. 426).

Das BMBF hat 2004 eine gesonderte Befragung von Bildungsausländer(inne)n durchgeführt, deren Ergebnisse darauf verweisen, dass bei der Betrachtung der Gruppen Bildungsinländer(innen) und Bildungsausländer(innen) unterschiedliche Faktoren berücksichtigt werden müssen. So gestaltet sich die Organisation des Studiums bei den Bildungsausländer(inne)n anders, da sie diese vom Ausland aus in die Wege leiten müssen. 83% von ihnen haben ihr Studium in der Bundesrepublik selbst organisiert, und 17% sind im Rahmen eines Mobilitäts-, Partnerschafts-, Kooperations- oder Austauschprogramms nach Deutschland gekommen. Aus den sog. Entwicklungsländern kommen mehrheitlich männliche Studierende (66%), während aus den sog. Schwellen- und Industrieländern mit 68% bzw. 56% mehr Frauen als Männer zum Studium nach Deutschland kommen. Von den Studierenden der ersten Gruppe sind mit 30% überproportional viele in den Ingenieurwissenschaften eingeschrieben, während in der zweiten und dritten Gruppe mit 34 bzw. 43% die Sprach- und Kulturwissenschaften besonders stark vertreten sind (BMBF 2005, S. 2). Bei einer geschlechtsspezifischen Betrachtung der Daten fällt auf, dass die Bildungsausländer eher "typisch männliche" Studiengänge und die Bildungsausländerinnen eher "typisch weibliche" Studiengänge wählen (BMBF 2005, S. 28). Diese geschlechtsspezifische Diskrepanz fällt bei den Bildungsinländer(inne)n, wie bereits gezeigt, nicht so deutlich aus.
Viele der befragten Bildungsausländer(innen) kamen bereits mit Studienerfahrungen in die Bundesrepublik, und knapp die Hälfte hatte schon einen Studienabschluss. Mit der Anerkennung ihrer Vorbildung ist ein Viertel aller Befragten unzufrieden. Dies verweist auf die Problematik der Nichtanerkennung von Bildungsabschlüssen aus dem Ausland, welche viele Migrant(inn)en betrifft.

Die meisten in der Bundesrepublik studierenden Bildungsausländer(innen) (61%) kommen aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat. Sie sind damit im Vergleich zu allen anderen (auch den deutschen) Studierenden die Gruppe mit den bildungserfolgreichsten Elternhäusern (BMBF 2005, S. 37).
Ihren Lebensunterhalt finanzieren sie zu einem Drittel durch das Elternhaus und zu einem guten Drittel durch Nebenerwerb. Eine weitere Einnahmequelle (16%) sind Stipendien. Die Finanzierung des Studiums stellt für viele Bildungsausländer(innen) das größte Problem in ihrem studentischen Alltag dar. Diesem Problemfeld folgen andere wie Mangel an Kontakt zu deutschen Studierenden, Orientierung im Studiensystem, Zimmer-/Wohnungssuche, Arbeitserlaubnis und geringer Kontakt zur Bevölkerung. Und diese Problemfelder werden mehrheitlich von den Studierenden aus den sog. Entwicklungsländern am häufigsten wahrgenommen, gefolgt von denjenigen aus sog. Schwellenländern und danach denen aus Industrieländern (BMBF 2005, S. 96ff.). Diese Art der Repräsentanz von Schwierigkeiten im studentischen Alltag spiegelt in gewisser Weise die Hierarchisierung dieser Studierendengruppen in der bundesdeutschen Gesellschaft nach der Herkunftsregion wider. So ist beispielsweise bekannt, dass viele Studierende aus afrikanischen Staaten größere Schwierigkeiten haben, eine Aufenthaltserlaubnis zu bekommen, als beispielsweise diejenigen aus Schwellen- oder Industrieländern des europäischen oder amerikanischen Kontinents.

Besondere Erwähnung finden muss an dieser Stelle die Praxis der Anerkennung von Bildungsabschlüssen, die ebenfalls durch eine Hierarchisierung der Herkunftsstaaten bestimmt ist. Die Anerkennungsregeln für ausländische Bildungsabschlüsse in der Bundesrepublik sind darüber hinaus sehr kompliziert und hängen von verschiedenen Entscheidungsinstanzen ab wie z.B. der Anerkennungsstelle für ausländische Bildungsabschlüsse bei der KMK, den Bundesländern und den einzelnen Hochschulen. Ebenso vielfältig sind die Bewertungskriterien: Die Bewilligung des Besuchs eines Studienkollegs und/oder (später) einer Universität oder Fachhochschule kann vom Herkunftsland, vom Schultyp, vom Abschlusstyp, von der fachlichen Orientierung und von der Verfügbarkeit von Studienplätzen in verschiedenen Regionen und Hochschulen der Bundesrepublik abhängig sein.[26] Darüber hinaus wurden im Laufe der Zeit immer wieder Änderungen an Gesetzeswerken und Verordnungen vorgenommen.

Anders als bei den bereits vorgestellten gesellschaftlichen Bereichen war es schwierig, aussagekräftige Statistiken über die Situation von Frauen mit Migrationshintergrund auf dem *Arbeitsmarkt* zu finden. Bei meiner Recherche stellte ich fest, dass die entsprechenden Statistiken und Analysen noch deutlicher als die anderen zumeist nur drei Kategorien kannten: Männer, Frauen und "Ausländer".

26 Quelle: telefonische Auskunft beim DAAD in Bonn vom 28.02.05.

"Ausländerinnen" bleiben weiterhin häufig unsichtbar. Ich muss mich also nicht nur auf Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit, sondern auch zum Teil auf Sonderauswertungen älteren Datums stützen.

1994 waren sozialversicherungspflichtig beschäftigte Frauen mit nichtdeutschem Pass zu 52,8% Arbeiterinnen, zu 37,1% Angestellte und zu 5,7% Selbständige. Deutsche sozialversicherungspflichtig beschäftigte Frauen waren hingegen zu 22,1% Arbeiterinnen, zu 64,9% Angestellte und zu 5,9% Selbständige (Familienbericht 2000, S. 148). Die Zahlen zeigen, dass die deutschen Frauen nach wie vor mehrheitlich Angestellte und die Frauen mit Migrationshintergrund mehrheitlich Arbeiterinnen sind. Allerdings hat sich die Zahl der Arbeiterinnen mit nichtdeutschem Pass mit der Zeit erheblich verringert und die der angestellten Frauen erheblich erhöht. Aktuellere Hinweise auf diese Entwicklungen geben Zahlen etwa aus Nordrhein-Westfalen: Dort waren noch 1990 87% der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Frauen mit Migrationshintergrund Arbeiterinnen und nur 13% Angestellte (MAGS 1992, S. 28f.).[27] 1997 hingegen waren in NRW bereits 38% der Frauen mit Migrationshintergrund Angestellte und 67% Arbeiterinnen (Zuwanderungsstatistik NRW 1998, S. 186).[28] Dies sind weitere Indizien für eine tendenzielle Bildungsmobilität und Aufstiegsorientierung von Einwandererfamilien. Die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt erklärt sich zum Teil aus der zunehmenden Inanspruchnahme von Fortbildungsmaßnahmen, zum Teil aus der intergenerationalen Mobilität im regulären Bildungs- und Ausbildungssystem. Das heißt, dass viele Mädchen der sog. Zweiten Generation, die aus Arbeiterfamilien stammen, nun im Angestelltensektor tätig sind. Im Zuge dessen gewann auch der Bereich der staatlichen, speziell auch sozialen Dienste als Arbeitsplatzangebot – wenn auch noch geringfügig – an Bedeutung. Allerdings können Frauen mit einem nichtdeutschen Pass nur unter schwierigen Bedingungen verbeamtet werden. Dies stellt vor allem für diejenigen, die Karriere im öffentlichen Dienst machen wollen, ihre Staatsangehörigkeit aber behalten wollen, ein noch kaum zu überwindendes Hindernis dar.

Darüber hinaus gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Frauen mit Migrationshintergrund in der Stellung im Beruf nach Nationalitäten und Kontinenten. Die meisten in der Bundesrepublik tätigen un- oder angelernten Arbeiterinnen kamen 1999 aus Griechenland (72% aller Arbeitnehmerinnen dieser Nationalität), gefolgt von der Türkei und Portugal (70%), Afrika (67%)[29] und dem ehemaligen Jugoslawien (64%), während aus USA/Kanada (14%) und Westeuropa (26%) mit Abstand die wenigsten un- oder angelernten Frauen stammten. Umgekehrt kommen – neben den deutschen Frauen, die mit 76% auf Platz zwei der Liste stehen – die

27 Vgl. auch Familienbericht 2000, S. 148f.

28 Die Zahlen zu den selbständigen Migrant(inn)en in NRW werden hier nicht aufgeführt, da zu der Kategorie Selbständige auch mithelfende Familienangehörige hinzugezählt werden (Zuwanderungsstatistik NRW 1998, S. 197).

29 Leider wurden keine einzelnen afrikanischen Staaten ausgewiesen.

meisten Angestellten aus USA/Kanada (83%) und Westeuropa (69%), während von den portugiesischen (24%), türkischen (25%) und ex-jugoslawischen Frauen (31%) die wenigsten im Angestelltenmilieu zu finden sind (Bender u.a. 2000, S. 68f.). So ist trotz der Verbesserungen die Struktur der Anwerbung in den beruflichen Positionen nach wie vor noch gut zu erkennen. Hinzu kommt eine offenkundige Privilegierung einiger Herkunftsstaaten gegenüber anderen. So sind etwa Frauen aus Mittel- und Südamerika, die ein ähnliches Qualifikationsniveau aufweisen wie die aus den nordamerikanischen Staaten, trotzdem viel häufiger als Un- oder Angelernte tätig (ebd., S. 72ff.).

An dieser Stelle soll gesondert darauf hingewiesen werden, dass es eine Vielzahl geringfügig beschäftigter Frauen mit Migrationshintergrund gibt (etwa im Bereich Gaststätten, Reinigung, Pflege oder auch als mithelfende Familienangehörige), die z. T. nicht zahlenmäßig erfasst werden. Besondere Erwähnung sollen an dieser Stelle noch die illegalisierten Migrantinnen finden. Ihre Arbeitsverhältnisse sind prekär. Sie sind häufig im Bereich der Prostitution oder in Haushalten tätig, wo sie mit vergleichsweise sehr schwierigen Arbeits- und Lebensbedingungen konfrontiert sind, die nicht zuletzt mit ihrer Illegalisierung zu tun haben. Hierzu gibt es noch relativ wenige wissenschaftliche und statistische Informationen (Lutz 2000, S. 4f.).

Bender u.a. (2000, S. 74ff.) gibt einen Überblick über die weiblichen Beschäftigten in der Bundesrepublik nach Branche und Staatsangehörigkeit im Jahr 1999. Demnach lässt sich von 1980 bis 1999 bei den Frauen insgesamt eine weitaus deutlichere Verschiebung vom Industrie- in den Dienstleistungssektor feststellen als bei den Männern. Dies fällt besonders bei den Frauen aus den ehemaligen Anwerbeländern auf, die überproportional häufig im Industriesektor tätig waren. Diese sind zwar immer noch am häufigsten im Produzierenden Gewerbe tätig, nun aber auch häufiger (in dieser Reihenfolge) in den Bereichen Handel und Verkehr, Haushaltsbezogene Dienste, Wirtschaftbezogene Dienste und Staatliche/Soziale Dienste zu finden.
Wenn man sich die Verteilung aller Frauen mit Migrationshintergrund näher ansieht, so sind die Frauen aus USA/Kanada häufiger als alle anderen Frauen im Bereich der wirtschaftsbezogenen Dienste tätig, dafür aber kaum in den haushaltsbezogenen, wo vor allem Frauen aus Asien/Australien[30] arbeiten, gefolgt von Frauen aus Afrika, Italien und Griechenland. Die Frauen aus Ostmittel- und Osteuropa waren dort nur zu 8% tätig. In den staatlichen/sozialen Diensten waren 1999 mit 21% am häufigsten Frauen aus Lateinamerika beschäftigt, gefolgt von USA/Kanada sowie Asien/Australien und Ostmittel- und Osteuropa (ebd.). Leider lässt sich aus den Zahlen nicht ablesen, welchen beruflichen Status die Frauen in den genannten Branchen im Einzelnen einnehmen.

30 Die Angaben zu den Herkunftsregionen sind leider zu ungenau für tiefer gehende Analysen.

Weiteren Aufschluss über die Situation von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt geben Zahlen zu ihrem Einkommen und zur Arbeitslosigkeit.

Insgesamt gesehen verdienen die Frauen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschen Männern, deutschen Frauen und ausländischen Männern durchschnittlich am wenigsten (Familienbericht 2000, S. 152). Gleichzeitig zeigen die Arbeitslosenquoten,[31] dass sie am häufigsten von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Gemessen an den abhängig Beschäftigten waren im Jahr 2000 deutsche Männer zu 10,9%, deutsche Frauen zu 10,3%, Männer mit Migrationshintergrund zu 19% und Frauen mit Migrationshintergrund zu 21% arbeitslos.[32] Das weist darauf hin, dass das gute Abschneiden im Bildungsbereich den Frauen immer noch zu wenig zugute kommt.[33] Teilweise scheint sogar das Gegenteil der Fall zu sein: Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hat herausgefunden, dass die Akademikerinnen in ihrer Gesamtheit in jedem Studienfach häufiger arbeitslos sind als die Akademiker. Dies scheint ebenso für Frauen mit Migrationshintergrund zu gelten: So sind von allen arbeitslos gemeldeten Frauen dieser Gruppe 7,2% Hochschulabsolventinnen. Von allen arbeitslos gemeldeten Männern mit Migrationshintergrund sind hingegen nur 4,9% Hochschulabsolventen.[34] Zusätzlich zeigt eine weitere Statistik, dass die Arbeitslosigkeit bei den Akademiker(inne)n ohne deutschen Pass und mit Universitätsabschluss bei 17,1% liegt und damit mehr als das Dreifache der Quote der Deutschen beträgt (5,1%). Bei den Fachhochschulabsolvent(inn)en beträgt die Quote mit 14,8% mehr als das vierfache der Deutschen (3,6%) (ibv 50/2001, Anhang 3). Hier zeigt sich, dass selbst bei gleicher Qualifikation im Hochschulbereich die Chancen der Migrant(inn)en erheblich schlechter sind, und das, obwohl bei diesen Abschlüssen von der Arbeitergeberseite aus nicht (mehr) mit erheblichen Sprach- oder sonstigen Qualifikationsmängeln argumentiert werden kann. Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass, ähnlich wie bei der Berufsausbildung, auch die Hochschulabsolventinnen mit Migrationshintergrund die größten Schwierigkeiten haben, eine ihrer akademischen Qualifikation entsprechende Arbeit zu finden.

31 Hier werden die Arbeitslosenquoten auf der Basis der jeweiligen Gesamtzahl der abhängig Beschäftigten und der arbeitslos Gemeldeten zugrunde gelegt. Daher sind diese Quoten mit der offiziellen Arbeitslosenstatistik nur eingeschränkt vergleichbar. Berechnungsgrundlage: Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit (2002e, f und h).

32 Hierbei konnten allerdings die Selbständigen aufgrund der schwierigen Datenlage nicht eingerechnet werden. Da jedoch die Selbständigenquoten bei Frauen insgesamt weitaus geringer als bei Männernsind, ist davon auszugehen, dass a) die Arbeitslosenquote der deutschen Frauen diejenige der deutschen Männer insgesamt übersteigt und b) die Arbeitslosigkeit bei Frauen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu allen anderen Gruppen noch ungünstiger als oben beschrieben ausfällt – und dies trotz eines insgesamt höheren Bildungserfolges von Mädchen und Frauen, unabhängig von der Herkunft.

33 Dies gilt – in etwas eingeschränkterem Maße – auch für die deutschen Frauen.

34 Quelle: eigene Berechungen nach: Bundesanstalt für Arbeit (2002j). Gerade im Bereich der Hochqualifizierten geht die Schere der arbeitslosen Männer und Frauen zu Ungunsten der Frauen auseinander.

Einige Erhebungen geben Auskunft über die Gesamtstruktur der Frauenbeschäftigung in Deutschland, die weiterhin ungünstiger ist als bei den Männern. Dies gilt z. T. für Frauen insgesamt und z. T. für Frauen mit Migrationshintergrund im Besonderen.
Die Zahlen zur allgemeinen Frauenarbeitslosigkeit gerade auch unter den Akademikerinnen legen den Schluss nahe, dass viele von ihnen auf dem akademischen Arbeitsmarkt mit höheren Barrieren konfrontiert sind als Männer. Augenscheinlich sind die Vorurteile, welche Arbeitgeber(innen) gegenüber Frauen häufig hegen (z.B. geringere Eignung für Managementaufgaben, Sorge um Arbeitsausfall wegen Schwangerschaft und/oder Kleinkindern, geringere Belastungsmöglichkeit, geringere Flexibilität), immer noch wirksam. Zwar scheint es nach Brehm (2002) beim Berufseinstieg noch ähnliche Chancen zu geben; diese relativieren sich aber im Laufe der Zeit zu Ungunsten der Frauen.[35] Vor allem ein Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt, und hier in höhere berufliche Statusgruppen, ist insbesondere nach einer Kindererziehungsphase schwierig.[36]

Es zeichnen sich innerhalb der institutionellen Strukturen in Deutschland nach wie vor noch keine befriedigenden Lösungen für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ab. Es gibt weiterhin zu wenig Kindergartenplätze und Ganztagsbetreuungsmöglichkeiten – sowohl innerhalb als auch außerhalb von Kindergärten, Schulen und Betrieben. Dies ist ein gesellschaftliches Problem, mit welchem Frauen aus allen Schichten und Herkunftsländern zu kämpfen haben. Hinzu kommt die nach wie vor mangelnde Bereitschaft vieler Männer, die Hausarbeit und Kinderbetreuung mit den Frauen zu teilen und/oder beruflich zurückzustecken. An dieser Stelle macht sich die Hartnäckigkeit althergebrachter geschlechtsspezifischer Rollenklischees bemerkbar. Die Zuständigkeit für Haushalt und Kinder wird weiterhin – und zwar kulturübergreifend – mehrheitlich an die Frauen delegiert. Aus dem Bericht "Leben und Arbeiten" (Basis: Mikrozensus) geht hervor, dass 38% aller erwerbstätigen Frauen teilzeitbeschäftigt sind. Dies gilt nur für 5% aller Männer. Das bedeutet überdies, dass die finanzielle Unabhängigkeit vieler Frauen nach wie vor eingeschränkt ist. Teilzeitarbeit ist darüber hinaus in klassischen Karriere-Berufsfeldern wie etwa Management oder Politik kaum möglich. Damit verzichten augenscheinlich vor allem Frauen mit Kindern auf einen beruflichen Aufstieg. Außerdem sind es immer noch zu 95% Frauen, welche den Erziehungsurlaub in An-

35 Dies geht aus den Studien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie aus einschlägigen Daten der Bundesanstalt für Arbeit hervor

36 Hinweise darauf geben die Ergebnisse der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E an der Universität Erlangen-Nürnberg (Projektleitung: A. E. Abele-Brehm). Die spezielle Situation von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund, welche vermutlich auch beim Berufseinstieg schwieriger ist als bei den deutschen Frauen, wurde hier jedoch nicht speziell ausgewiesen. Allerdings weisen die Arbeitslosenzahlen der Akademiker(innen) mit Migrationshintergrund in diese Richtung. Einschränkend muss gesagt werden, dass die Daten des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung die Ergebnisse von Abele-Brehm dahingehend einschränken, dass dort gerade für die technischen Studienfächer eine hohe Chancenungleichheit zwischen Akademikerinnen und Akademikern auf dem Arbeitsmarkt festzustellen ist, unabhängig vom Berufs(wieder)einstiegszeitpunkt.

spruch nehmen (IAB-Werkstattbericht Nr. 6/2001). Auch dies bedeutet bekanntlich in den meisten Fällen einen Karriereknick.
Frauen mit Migrationshintergrund haben häufig mit zusätzlichen Problemen zu kämpfen. Sie haben – auch und gerade als Akademikerinnen – Schwierigkeiten mit der mangelnden Akzeptanz von Arbeitgeber(innen) aufgrund deren Wahrnehmungen und Fremdbilder gegenüber "Ausländerinnen" – dies gilt vor allem für Migrantinnen aus Herkunftsländern mit geringem Sozialprestige. Diese Umstände korrespondieren häufig mit möglichen arbeits- und aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten und der Nichtanerkennung von im Ausland erworbenen Bildungstiteln. Allein dadurch sind sie, sofern sie überhaupt einen Arbeitsplatz innehaben, häufig unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt. Gleichzeitig trägt die Fremdwahrnehmung vieler Migrantinnen als Hausfrau und Mutter und/oder als Opfer patriarchaler Machtstrukturen zu ihrem Misserfolg auf dem Arbeitsmarkt bei. Die Diskussion um "traditionelle" Orientierungen bei Migrationsfamilien im Allgemeinen und bei türkischen Familien im Besonderen wird nach wie vor häufig einseitig unter dem Blickwinkel der kulturellen Differenz geführt, insbesondere im Politik- und Mediendiskurs. Dabei bringen die Berücksichtigung anderer, nichtkultureller Aspekte und der Vergleich von Familien aus verschiedenen Herkunftsländern differenziertere Ergebnisse zutage. Unter Bezug auf Nauck und auf die Ergebnisse von US-amerikanischen Forschungsarbeiten stellte etwa Herwartz-Emden fest, dass die Migrationssituation selbst zu einer verstärkten Koorientierung der Migrationsfamilien untereinander führt. Zudem spielen sowohl eine individuelle wie auch eine kollektive Selbstdefinition eine bedeutsame Rolle für die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Integration, wobei die jeweilige ethnische Community – neben ihrer Bedeutung als unterstützendes soziales Netzwerk – bei interethnischen Beziehungen eine Moderationsfunktion innehaben kann (Herwartz-Emden 2000, S. 16ff.). Damit kann sich für Migrant(inn)en sowohl eine Familienorientierung (z.B. als Schutzraum vor Diskriminierung und als Ressource etwa für kulturelles Kapital) als auch eine Koorientierung an eigenethnischen sozialen Strukturen als funktional erweisen und muss einer Integration in die Mehrheitsgesellschaft nicht im Wege stehen – im Gegenteil: Wenn die Migrant(inn)en sich für ihre eigenen Belange stark machen können, haben sie bessere Chancen, ihre gesellschaftlichen Partizipationschancen zu erhöhen. Zugleich muss immer wieder betont werden, dass die familiären Bindungen von Migrationsfamilien eine große Heterogenität aufweisen.
Herwartz-Emden (ebd., S. 25) beschreibt die hohe Bedeutung von Erwerbstätigkeit für innerfamiliäre Machtpositionen und gesellschaftliche Partizipationschancen insbesondere bei Frauen. Im Familienbericht wird außerdem die hohe Bedeutung familialer sozialer Netzwerke für Migrantinnen betont und darauf hingewiesen, dass der Frau als Gestalterin des Eingliederungsprozesses in das Einwanderungsland und damit der besonderen Bedeutung ihrer Ressourcen und Handlungskompetenzen zu wenig Beachtung geschenkt wird (Familienbericht

2000, S. 94). M. E. müsste zudem die ebenso hohe oder manchmal noch höhere Bedeutung von außerfamilialen sozialen Netzwerken für den Lebensentwurf von Migrantinnen Erwähnung finden, denn eine bedeutende Anzahl von ihnen ist politisch aktiv.

Granato (2004, S. 42ff.) hält in ihrer Expertise zu Migrantinnen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt im Wesentlichen folgende Ergebnisse fest[37]:

- Migrantinnen sind besonders häufig von Arbeitslosigkeit betroffen;
- sie nehmen immer noch überwiegend die unteren bzw. untersten beruflichen Positionen ein;
- zwar lässt sich bei Migrantinnen häufig eine intergenerationale Aufstiegsmobilität gegenüber den Elternhäusern feststellen; gleichzeitig aber liegen ihre beruflichen Chancen weiterhin beträchtlich unter denen der deutschen Frauen;
- Migrantinnen sind auffällig häufig befristet oder geringfügig beschäftigt; was sich negativ auf deren Einkommensdurchschnitt auswirkt, der im Vergleich zu allen anderen Gruppen am niedrigsten liegt;
- sie werden immer häufiger in ungeschützte Arbeitsverhältnisse und in den informellen Sektor abgedrängt.

Für meine Studie ist zudem die Erkenntnis relevant, dass auch ein besonderer Bildungserfolg wie ein Hochschulstudium sie nicht unbedingt vor Arbeitslosigkeit und/oder dem Abrutschen/Verbleiben in Beschäftigungsverhältnisse/n weit unter ihrem Qualifikationsniveau schützt. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse von Granato (S. 48), dass viele Frauen mit Migrationshintergrund mit Durchhaltevermögen und Kreativität versuchen, das Beste aus der Situation zu machen, indem sie z. B. in ökonomischen Nischen Arbeit suchen und/oder in die Selbständigkeit gehen.

1.2 Bildungserfolgreiche Frauen mit Migrationshintergrund – ein verkanntes Potenzial?

Nachdem bis in die 80er Jahre hinein die Migrantin vorwiegend als unterdrücktes Opfer, als Mutter und Ehefrau und als ein zwischen zwei Kulturen hin- und hergerissenes und mit Identitätskonflikten behaftetes Wesen konstruiert wurde,[38] entstanden in den letzten 15 Jahren in zunehmenden Maße Studien, welche Migrantinnen als Subjekte und als Akteurinnen in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern zeigen.[39] In den meisten dieser Arbeiten lässt sich zugleich eine kri-

37 Vgl. auch Castro Varela/Clayton (2003).

38 Huth-Hildebrandt (1999), die eine ausführliche Recherche zu wissenschaftlichen Arbeiten über Migrantinnen in den letzten Jahrzehnten unternommen hat, zeigt die stereotypen Bilder über diese Gruppe auf und die Art und Weise, wie sie in den vergangenen Jahrzehnten konstruiert wurden.

39 Vgl. Lutz (1991), Otyakmaz (1995), Hummrich (2002), Riesner (1990), Guiterrez Rodriguez (1999), Ofner (2003), Badawia (2002), Agha (1997) und Weber (2003).

tische Distanzierung von den bisher diskursiv hergestellten Klischees über die "fremde Frau" erkennen. Im Zuge dessen werden einseitige Kulturalisierungen und Unterstellungen von Modernitätsdifferenzen problematisiert. Neben einer stärker subjektorientierten Sichtweise auf Migrantinnen haben sich in diesen Studien darüber hinaus die Themen und Perspektiven, unter welchen sie betrachtet werden, ein Stück weit verschoben: Nun werden die strukturellen und institutionellen Barrieren der Einwanderungsgesellschaft stärker in den Blick genommen. Damit wird die Frage nach den vorherrschenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen mit den dazugehörigen In- und Exklusionsmechanismen behandelt. Gleichzeitig werden die biographischen Erfahrungen von Migrantinnen in verschiedenen Gesellschaftsbereichen zum Thema gemacht, so z.B. ihre rechtliche Situation, Diskriminierungsmechanismen, Chancen und Barrieren bezüglich einer (gleichberechtigten) gesellschaftlichen Partizipation und ihre subjektiven Handlungsstrategien im Umgang mit ihrer Lebenssituation. In jüngerer Zeit werden insbesondere die Bereiche Bildungswesen und Arbeitsmarkt häufiger thematisiert,[40] entweder als Nebenthema bei der Analyse von biographischen Konstruktionen und/oder Handlungsformen[41] oder explizit als Hauptthema der Studie.[42] All diese Arbeiten sind im Kontext einer interkulturellen Frauenforschung erschienen, die vor allem in der Soziologie und in den Erziehungswissenschaften[43] angesiedelt ist und in dem auch die vorliegende Untersuchung verortet ist.

Im Zuge des beschriebenen Wechsels der Sichtweise auf Migrantinnen, wie er in neueren Studien forciert wird, sind ebenfalls Arbeiten zu bildungserfolgreichen Migrantinnen entstanden, in denen bereits die Wahl der Untersuchungsgruppe den Perspektivenwechsel markiert, weil durch die Untersuchung einer erfolgreichen Gruppe die Kulturdefizithypothese relativiert bzw. auf den Kopf gestellt wird. Da diese Gruppe auch Gegenstand meiner Analyse ist, konzentriere ich mich im Folgenden auf die Auswertung dieser Studien. Zuvor soll aber noch der Begriff bildungserfolgreich geklärt werden.

Welche Gruppe(n) von Frauen mit Migrationshintergrund als bildungserfolgreich gelten, ist eine Frage der Perspektive. So können etwa im Hinblick auf die bereits geschilderte problematische Situation auf dem betrieblichen Ausbildungsmarkt solche, die eine Lehrstelle als Bankkauffrau bekommen haben, als bildungserfolgreich gelten. In meiner Studie jedoch wird der Begriff enger eingegrenzt. Da ich mich mit Akademikerinnen beschäftige, beziehe ich mich, wenn ich von Bildungs-

40 Neuerdings sind auch einige Arbeiten zur Lebenssituation von Männern mit Migrationshintergrund unter Analyse ihrer Männlichkeitskonstruktionen verfasst worden (z.B. Spindler 2004) bzw. sind noch in Arbeit.
41 Vgl. Agha (1997), Riegel (2003) und Guiterrez Rodriguez (1999).
42 Vgl. Erel (2002), Weber (2003), Ofner (2003), Lutz (1991) und Hummrich (2002).
43 Guiterrez Rodriguez (1999, S. 29) bezeichnet den Forschungsstrang als interkulturelle Frauenforschung, in welchem die Deutungsmuster von Frauen mit Migrationshintergrund zentraler Ausgangspunkt der Analysen sind.

erfolg spreche, auf die verhältnismäßig kleine und besonders bildungserfolgreiche Gruppe von Migrantinnen, die das (Fach-)Abitur geschafft, ein Studium aufgenommen und/oder einen (Fach-)Hochschulabschluss absolviert haben. Entsprechend sind für mich die Ergebnisse von Studien aufschlussreich, die sich mit dieser Gruppe von Migrantinnen beschäftigen.

Guiterrez Rodriguez (1999) zeigt in ihrer Arbeit über intellektuelle Migrantinnen und Bildungsaufsteigerinnen die komplexe Struktur biographischer Konstruktionen und ihr Zustandekommen im Spannungsfeld von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Die Autorin schildert die Handlungs- und Deutungsmuster sowohl von im Erwachsenenalter eingewanderten Frauen wie auch von Töchtern aus Arbeitsmigrantenfamilien. Die Biographinnen haben einen höheren Schulabschluss und/oder einen anderweitig qualifizierten Bildungsabschluss erreicht, z.B. eine Berufsausbildung oder einen Hochschulabschluss.
Ein zentrales Ergebnis von Guiterrez Rodriguez ist die Feststellung, dass die von ihr interviewten Frauen zwar mittels formaler Bildung eine (bedingte) soziale Mobilität erfahren haben, die sich in Form eines Zugewinns an kulturellem Kapital niederschlägt, aber wenig oder gar nicht in ihrer sozialen, politischen oder ökonomischen Position. Denn trotz ihrer Bildungstitel sind sie häufig arbeitslos oder arbeiten unterhalb ihrer Qualifikation. Dieser Umstand ist vor allem auf die gesellschaftliche Position der Frauen als Töchter aus dem Arbeitermilieu und auf ihre Position als "Ausländerinnen" mit den dazugehörigen rechtlichen Nachteilen und ungünstigen Startbedingungen zurückzuführen (S. 249). Weiterhin arbeitet die Autorin heraus, dass Mechanismen der Ethnisierung wie auch der Vergeschlechtlichung insbesondere in der Kindheit und Jugend konstitutive Momente im Subjektivierungsprozess darstellen, was sich in unterschiedlichen biographischen Mustern manifestiert. Während bei den im Erwachsenenalter eingewanderten Frauen diese Prozesse diachron verlaufen – sie werden erst als Erwachsene im Einwanderungsland zur "Ausländerin" und "Fremden" gemacht –, müssen sich die im Einwanderungsland geborenen Frauen von Anfang an mit ihrer Position als Frau und als "Ausländerin" in der Bundesrepublik auseinander setzen.
Entsprechend haben diese verschiedenen Verläufe unterschiedliche Auswirkungen auf die Subjektkonstitutionen. Das erfordert beispielsweise bei den als Erwachsenen eingewanderten Frauen ein Umdenken in den eigenen Verortungen und Handlungsstrategien im Erwachsenenalter, während die Töchter der Arbeitsmigrant(inn)en sich mit dem Phänomen der Ethnisierung schon als Kind oder Jugendliche auseinander zu setzen hatten und bereits in dieser Zeit subjektive Deutungsmuster und Strategien entwickelt haben, damit umzugehen. Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozesse korrespondieren darüber hinaus mit anderen Differenzlinien wie sozialer Herkunft und sexueller Orientierung. Und dieser Differenzierungsprozess wird von Ein- und Ausgrenzungspraktiken begleitet, die von Behörden wie dem Sozialamt, aber auch von Bildungseinrichtungen wie

Universitäten ausgehen (S. 250ff.).
Nun stellt Guiterrez Rodriguez fest, dass die Migrantinnen im Umgang mit strukturellen In- und Exklusionsmechanismen, Prozessen der Ethnisierung und Vergeschlechtlichung, aber auch im Hinblick auf ihre persönlichen Wünsche, Bedürfnisse und Bestrebungen eigene und individuelle Formen des Selbstverständnisses und der Verortung aufweisen, die sich nicht innerhalb nationalstaatlicher Grenzen oder Kulturmuster bewegen, denn der Alltag dieser Frauen ist von einer transkulturellen Praxis geprägt. Die Biographinnen "entwickeln einen Umgang mit der Erfahrung der Deklassierung, Ethnisierung und Vergeschlechtlichung, die sich von einer *Ablehnung von Identitätskategorien bis hin zu einem strategischen Essentialismus* bewegt. ... Alle sechs Biographie-Erzählerinnen bewegen sich zwischen diesen beiden Polen" (S. 253/254). So lassen sich verschiedene Strategien der Verortung finden, die in ihrer subjektiven Bedeutung mehr oder weniger erfolgreich sind.[44]
Zusammenfassend hält die Autorin fest, dass die Migrantinnen zwar durch strukturelle Barrieren und Zuschreibungspraktiken in ihrem Handeln begrenzt sind, aber auch unter diesen Bedingungen eine Produktivität entwickeln und eine Motivation haben, Veränderungen voranzutreiben (S. 254). Dies zeigt sich auch daran, dass sie zum Zeitpunkt der Interviews alle politisch aktiv waren und folglich einen Prozess der politischen Bewusstseinsbildung durchlaufen haben. M. E. zeigt diese Studie, dass politische Bewusstseinsbildung und politisches Engagement trotz aller Barrieren Formen kulturellen wie sozialen Kapitals darstellen können. So haben Lernprozesse in politischen Zusammenhängen wie z.B. in der (bundesdeutschen) Frauenbewegung einigen Migrantinnen den Einstieg in weiterführende Bildungsmaßnahmen ermöglicht, andere wiederum verknüpften auf produktive Weise ihre beruflichen mit ihren politischen Interessen.

Die Bedeutung von kulturellem und sozialem Kapital bei bildungserfolgreichen Migrantinnen wurde auch von Erel (2002, 2003a, 2003b) untersucht. Anhand der Lebensgeschichten von türkischen qualifizierten Migrantinnen in Großbritannien und der Bundesrepublik hat sie sich unter anderem mit der Frage beschäftigt, inwieweit dieses Kapital in der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft anerkannt wird und wie dies mit der Subjektivität und der Positionierung der Migrantinnen korrespondiert. Außerdem stellt sie die Frage nach alternativen Möglichkeiten der Erlangung kulturellen und sozialen Kapitals zur Erreichung erhöhter beruflicher Mobilität.
Zunächst stellt Erel ebenso wie Guiterrez Rodriguez fest, dass formale Kriterien wie Staatsbürgerschaft und Aufenthaltsstatus über die berufliche Mobilität von Mi-

44 So stellt sich für einige Biographinnen der Zustand der Wanderung als Verortungsstrategie als nützlich heraus, indem sie sich in ihren Zukunftsplänen nicht auf einen geographischen Ort festlegen, sondern mehrere Orte in Erwägung ziehen und dies als Chance begreifen. Als nicht zufrieden stellend hingegen muss der Zustand der Entortung als Verortungsstrategie bezeichnet werden. Diese Weder-noch-Haltung ist kontraproduktiv, wenn nicht ein dritter (z.B. übergeordneter) Ort geschaffen wird, an dem die Person sich situiert und mit dem sie sich identifizieren kann (Guiterrez Rodriguez 1999, S. 243ff.).

grantinnen mitentscheiden und dass ihre berufliche Entwicklung durch Ethnisierungs- wie Vergeschlechtlichungsprozesse beeinflusst wird. Hierbei kommen auch geschlechtsspezifische Aspekte zum Tragen, von denen auch Frauen der Mehrheitsgesellschaft betroffen sind, wie etwa das Dilemma der Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder das Bestreiten technischer Fähigkeiten qua Geschlecht im Berufsleben (Erel 2003b, S. 113ff.).
Soziales wie kulturelles Kapital von Migrantinnen wird in der Mehrheitsgesellschaft häufig nicht anerkannt. So werden Bildungsabschlüsse aus dem Ausland oder Kontakte innerhalb der eigenethnischen Community meist entweder nicht als Ressourcen für das Berufsleben anerkannt, oder nur dann, wenn z. B. mehrsprachige Arbeitnehmerinnen die Kosten für Dolmetscher(innen) sparen (S. 109ff.). Als Alternative erwarben einige Migrantinnen informelles kulturelles Kapital in Form von Bildung (auch Bewusstseinsbildung) in sozialen Bewegungen wie in der Frauenbewegung (im Herkunftsland und/oder im Einwanderungsland). Diese Bewegungen stellten nicht nur eine Quelle kulturellen Kapitals dar, sondern waren auch soziale Netzwerke, welche ebenfalls zur beruflichen Mobilität der Migrantinnen beitragen konnten (S. 113ff.).
Erel (2003a, S. 178ff.) hält im Ergebnis fest, dass das soziale und kulturelle Kapital von Migrantinnen als je ausdifferenzierte und dynamische Ressource betrachtet werden muss, die sich in vielen Fällen in einem transnationalen Rahmen ausgestaltet hat. So muss der Binnendifferenzierung innerhalb der ethnischen Communities stärker Rechnung getragen werden, wenn über die Kompetenzen und die Motivation von Migrantinnen geurteilt wird. Die Interviews zeigen darüber hinaus die immense Bedeutsamkeit der Strukturkategorie Geschlecht in den Lebensgeschichten der Migrantinnen, auch im Hinblick auf ihre berufliche Mobilität.

Die ethnischen Nischen als berufliche Chance für Migrantinnen und damit verbundene Ambivalenzen waren Thema einer Studie von Lutz (1991) über türkische Sozialarbeiterinnen in der Bundesrepublik und in den Niederlanden. Sie untersuchte die Rollendefinitionen, in denen sich diese Frauen als Mittlerinnen zwischen der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft in einem beruflichen Kontext wieder finden, und ihren Umgang mit diesen Rollenzuweisungen bzw. ihre eigenen Wege zwischen Widerstand und Anpassung.
Ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist die Konstatierung des Dilemmas, in dem sich die Frauen befinden, sofern sie sich gleichzeitig in der Rolle der Mittlerinnen und in der Rolle der Betroffenen wiederfinden. Einerseits wird ihnen als Mittlerinnen und als qualifizierten Sozialarbeiterinnen vonseiten der Aufnahmegesellschaft eine professionelle Distanz zu ihrer Klientel abgefordert bzw. kann es vorkommen, dass sie in ihrem Nähe-Distanz-Verhältnis zu ihrer Klientel besonders kritisch beäugt werden. Andererseits gibt es Erwartungen der eigenethnischen Community im Hinblick auf ihre Loyalität. Überdies kann es vorkommen, dass ihnen entweder ein Übermaß an persönlichem Engagement abverlangt wird, da ihre Rolle als pro-

fessionelle Sozialarbeiterin mit eingegrenztem Zuständigkeitsbereich nicht anerkannt wird, oder dass ihnen aufgrund ihrer durch die berufliche Tätigkeit vorhandenen Nähe zur "westlichen" Gesellschaft mit Misstrauen begegnet wird. Hinzu können dann noch geschlechtsspezifische Zuweisungen kommen, z.B. mangelndes Vertrauen der Herkunftsgesellschaft in die professionellen Kompetenzen aufgrund des Frau-Seins (S. 156ff. und S. 221ff.).
Eine weitere wichtige Erkenntnis ist die bereits angesprochene Kosten-Nutzen-Haltung gegenüber den qualifizierten Migrantinnen seitens der Aufnahmegesellschaft. Gerade am Beispiel der Sozialarbeiterinnen, die Lutz untersucht hat, wird diese Haltung besonders deutlich: Einerseits wurden ihnen das Türkisch-Sein und die Mehrsprachigkeit als persönliche Kompetenzen zugeschrieben, die sie sich beruflich nutzbar machen konnten; andererseits wurden sie auf diese Kompetenzfelder reduziert. Damit ging häufig nicht nur eine übermäßige Arbeitsbelastung durch zusätzliche Tätigkeiten wie Dolmetschen einher, sondern ihr Fachwissen als professionelle Sozialarbeiterinnen wurde in Frage gestellt, wenn es um Themenfelder ging, die sich unmittelbar auf die Strukturen der Aufnahmegesellschaft bezogen. Dann wurde ihnen aufgrund ihres "Ausländerin-Seins" das entsprechende Fachwissen nicht zugetraut, obwohl sie dieselbe Ausbildung durchlaufen hatten wie die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft (S. 202ff.).

Lutz und Erel beschreiben verschiedene Umgangsformen der Migrantinnen mit dieser Situation. Einige nahmen die Rollenzuschreibung als Mittlerin und Expertin qua ethnische Zugehörigkeit hin und versuchten, dies als Chance zu nutzen und darin eigene Möglichkeiten zu erschließen, andere lehnten diese Zuschreibung ab und versuchten, sich durch Zusatzstudien oder andere Weiterbildungsgänge neue berufliche Tätigkeitsfelder außerhalb der ethnischen Nischen zu erschließen.

Einen anderen thematischen Schwerpunkt als die besprochenen Autorinnen setzt Hummrich (2002), die sich mit Studentinnen mit Migrationshintergrund beschäftigt. Sie erörtert unter besonderer Berücksichtigung von Schule und Familie, wie aufstiegsorientierte Migrantinnen Sozialisations- und Transformationserfahrungen in ihrer Subjektkonstitution verarbeiten.[45] Entsprechend stehen die Bedeutung von Generationenbeziehungen, die Bildungsprozesse sowie institutionelle und personelle Spezifika der jeweils besuchten Schulen für die biographischen Konstruktionen im Vordergrund.

Zur Bedeutung der Familie lässt sich anhand dieser Studie zweierlei festhalten: a) die Familie als erste und engste Sozialisationsinstanz der jungen Frauen hat – nicht überraschend – eine große Bedeutung für ihren Lebensverlauf und b) die familiären Bindungen der Biographinnen und die Auswirkungen auf ihre Subjektkonstitution sind heterogen und zum Teil widersprüchlich (S. 76ff.).

45 Die Autorin definiert *externe Transformation* als Wandlungsprozesse auf der Ebene der äußeren Bedingungen des Handelns und *interne Transformation* als Wandlungsprozesse auf der Ebene der individuellen Verarbeitung dieser Bedingungen (Hummrich 2002, S. 10).

Die Väter waren häufig Identifikationsfiguren, die für Selbständigkeit und Unabhängigkeit stehen. Ihnen wird eine aktive und unterstützende Rolle in der Statustransformation, den Autonomiebestrebungen und der Individuierung der Töchter bescheinigt. Den Müttern hingegen wird eine ambivalente Wirkung auf den Bildungserfolg der Töchter unterstellt. Einerseits tragen sie das Projekt Bildungserfolg mit; andererseits erwarten sie von den Töchtern die Einhaltung traditioneller geschlechtsspezifischer Rollenvorstellungen, etwa im Bereich der Familienbindung (S. 303ff.). Diese Erkenntnisse müssen allerdings m. E. dahingehend relativiert werden, dass die Frage, ob der Vater oder die Mutter für Autonomiebestrebungen und beruflichen Erfolg eine Vorbildfunktion innehat oder nicht, auch von der Beziehung der Elternteile untereinander und deren beruflichem Status abhängen dürften.
Im Bereich der Schule arbeitet Hummrich heraus, dass einige Migrantinnen zwar von einzelnen Lehrer(inne)n Unterstützung erfuhren, insgesamt aber dominierten schulische Diskriminierungserfahrungen. So erlebten einige Biographinnen, dass ihnen an schulischen Übergangspassagen wie von der Grundschule in die Sekundarstufe I eines Gymnasiums oder von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe davon abgeraten wurde, diese Bildungswege zu beschreiten und sich stattdessen mit einem Hauptschulbesuch bzw. mit einem Abschluss der 10. Klasse zufrieden zu geben. Einigen wurde außerdem ein Modernitätsdefizit unterstellt, vor allem wenn sie Musliminnen waren. Entsprechend wurden ihre Kompetenzen und Leistungen häufig nicht angemessen gewürdigt oder gestärkt; vielmehr wurden ihre Möglichkeiten, bildungserfolgreich zu sein, auf der Basis ethnisierter und vergeschlechtlichter Fremdbilder geschmälert. Einige Lehrkräfte argumentierten dabei offen rassistisch. Neben Modernitätsdefiziten wurden Sprachprobleme, der Kulturkonflikt und andere Belastungen vorgebracht, um Bildungsaspirationen zu dämpfen.
Die Verarbeitungsformen der Schulzeit stellen sich in Hummrichs Studie recht unterschiedlich dar. So sahen einige Frauen in der Diskriminierung von Migrantinnen im Schulalltag eine Normalität und nahmen entsprechende Äußerungen letztendlich nicht ernst, auch wenn sie diese im ersten Moment als verletzend empfunden hatten. Für andere waren die Diskriminierungserfahrungen ernsthafte biographische Zäsuren und beeinträchtigten in der Folge ihre Leistungsfähigkeit und ihr Selbstbewusstsein. Sie nutzten dann beispielsweise die Familie als emotionalen Schutzraum und/oder wandten sich an einzelne ihnen wohlgesonnene Lehrkräfte, um ihre Bildungskarriere fortsetzen zu können.

Weber (2003), die sich mit der Situation von türkischen Mädchen in der gymnasialen Oberstufe beschäftigt hat, kommt zu ganz ähnlichen Ergebnissen. Die von ihr gefundenen Diskriminierungen und Stereotypisierungen seitens der Lehrerschaft spitzen sich auf das im Diskurs vorherrschende Bild der "Türkin" zu, und die mit diesem Fremdbild einhergehenden Assoziationen beeinflussen die Argumentati-

onsmuster der Lehrer/innen, wenn sie den türkischen Gymnasiastinnen bei ein oder zwei schlechten Noten – anders als deutschen Schüler(inne)n – bereits vom Vollabitur abraten. Auch in dieser Studie wird deutlich, dass die türkischen Schülerinnen einen konstruktiven Umgang mit diesen Erfahrungen entwickeln und/ oder sich Verbündete suchen mussten, um den gewünschten Bildungserfolg zu erreichen.[46]

Ofner (2003) hat anhand von 23 biographisch-narrativen Interviews die Situation von Akademikerinnen türkischer Herkunft behandelt. Die zentralen Anliegen der Untersuchung waren a) die Erörterung der Lebensverhältnisse der Frauen türkischer Herkunft aus der sog. 2. Generation, die einen Hochschulabschluss haben und die bereits im Berufsleben stehen, und b) die Einschätzung der Auswirkungen des Migrationskontextes auf deren Bildungs- und Berufskarrieren. Hierbei setzte sie sich mit den Handlungsspielräumen und -strategien der Frauen auseinander.

Zur familiären Situation stellt Ofner fest, dass trotz gelegentlich vorkommender intergenerationaler Differenzen zwischen Eltern und Töchtern die beteiligten Familienmitglieder um Lösungen bemüht waren und vor diesem Hintergrund ein gutes Verhältnis zu ihren Herkunftsfamilien für die Interviewten emotional bedeutsam war. Bisweilen half den Frauen ihre erfolgreiche Bildungskarriere bei der Durchbrechung traditioneller (geschlechtsspezifischer) Werte und Normen. Im Gegensatz zu Hummrich kommt Ofner zu dem Ergebnis, dass nicht primär die Väter, sondern beide Elternteile unabhängig vom Geschlecht als innerfamiliäre Entscheidungsträger(innen) und dominante Familienmitglieder benannt wurden. Allerdings kennzeichnete nur eine Interviewpartnerin ein Elternteil – ihre Mutter – explizit als Vorbild. Diese war ebenfalls Akademikerin in der Fachrichtung, die später auch die Tochter eingeschlagen hat. Ansonsten bewunderten einige Töchter ihre Mütter für deren Durchsetzungskraft oder auch für deren erfolgreiche Strategien, Beruf und Familie zu vereinbaren, ohne sie jedoch ausdrücklich als Vorbilder zu titulieren. Vielmehr beklagten viele vor allem mit Blick auf ihre Bildungs- und Berufskarrieren, kaum Vorbilder gehabt zu haben, ebenso wie das Fehlen von Mentorinnen und Weggefährtinnen (Ofner 2003, S. 235ff.). Die Autorin verweist unter Berücksichtigung ihrer Ergebnisse und der aus anderen Studien darauf, dass die türkische Community eine erhebliche Binnendifferenzierung aufweist, was Bildungserfolge, Lebensführung und die Einstellung zur Mehrheitsgesellschaft angeht. Dies machte sich beispielsweise dahingehend bemerkbar, dass ihre Interviewpartnerinnen aus bildungsnahen wie bildungsfernen Elternhäusern stammten, dass deren Eltern unterschiedliche Erziehungsstile pflegten, aus städtischen oder ländlichen Gebieten der Türkei kamen und dass die Migrationsmotive sehr unterschiedlich waren (S. 272f.). Ein interessanter Aspekt bei einigen Frauen ist deren Qualifizierung durch die Rolle der ältesten Tochter. Da sie besonders in

46 Für eine ausführlichere Darstellung der Ergebnisse dieser Studie vgl. Kap. 5.

bildungsfernen Familien häufig viel Verantwortung übernehmen mussten, lernten sie erfolgreiche Coping-Strategien in Sachen Selbständigkeit, Durchsetzungsvermögen und Verantwortungsbewusstsein – soziale Kompetenzen, die im beruflichen Bereich als Führungsqualitäten bezeichnet werden und anerkannte Soft Skills sind (S. 271).
Besonders die Familien, aber auch Freund(innen) und Bekannte aus dem eigenethnischen Umfeld stellten wichtige emotionale Rückzugsfelder und Stützen für die Frauen dar, die sie für ihren Erfolg als wichtig erachteten, denn "beim Umgang mit Angehörigen und Institutionen der Mehrheitsgesellschaft in Bereichen, in denen sie als Jugendliche und Erwachsene als 'Pionierinnen' auftreten, sind Bildungsaufsteigerinnen türkischer Herkunft auf sich selbst angewiesen" (ebd.).

Zu den schulischen Karrieren resümiert Ofner, dass alle Eltern bereit waren, ihre Kinder zu unterstützen. Dies fiel den Eltern mit höherem Bildungsstand auf fachlicher Ebene leichter als denen mit niedrigem Bildungsniveau. Aber auch die Letztgenannten konnten ihre Kinder zumindest durch Zuwendung, Ermutigung, Geschenke und in Einzelfällen durch die Finanzierung von Nachhilfeunterricht sinnvoll unterstützen. Für die Institutionen der Mehrheitsgesellschaft bestätigt Ofner die Ergebnisse von Weber und Hummrich. Auch bei guten, sehr guten bzw. bei mit deutschen Schüler(inne)n vergleichbaren Leistungen wurde den türkischen Mädchen nach ihrer Grundschulzeit häufig keine Gymnasialempfehlung ausgestellt.[47] Besonders schwierig wurde es dann, wenn sie die Entscheidung gefällt hatten, das Abitur abzulegen und in die gymnasiale Oberstufe einzutreten, denn dort hatten sie als Türkinnen einen Exotinnenstatus. Und wenn sie gegenüber Lehrkräften hohe Berufsziele wie etwa Ärztin formulierten, wurden sie nicht selten dafür belächelt. In ihren Bildungskarrieren erhielten sie also nur in Einzelfällen von Lehrer(inne)n und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft Unterstützung. Ansonsten wurden sie mit stereotypisierenden Vorstellungen über die "Türkin" konfrontiert und mussten sich gegen Vorurteile zur Wehr setzen. Vor diesem Hintergrund kommt Ofner (2003, S. 244). zu folgender Schlussfolgerung: "Die Türkisierung durch die deutsche Institution Schule ist daher als eine wichtige Ursache für die Verhinderung eines erfolgreichen Durchlaufs des deutschen Bildungssystems anzusehen".
Der Umgang der Frauen mit diesen Diskriminierungen war unterschiedlich. Während die einen sie als besondere Belastung empfanden, sahen andere sie als besondere Herausforderung an, sich nun erst recht durchzusetzen. So kam es nicht auf die Art der Diskriminierung an, sondern auf deren subjektive Verarbeitung.

47 Die Frauen besuchten mehrheitlich entweder eine türkische Regelklasse und/oder eine Grundschulklasse mit nahezu ausschließlich deutschen Mitschüler(inne)n. Beides wurde als eher hinderlich angesehen (die türkischen Regelklassen, weil sie aus strukturellen Gründen den Bildungsaufstieg behinderten, und die "deutschen" Klassen aufgrund der Vorurteile von Schüler(inne)n und Lehrkräften). Am angenehmsten wurden die Schulen mit multikultureller Schülerschaft empfunden. Diese Schulen wurden jedoch nur von einer Minderheit der Befragten besucht (Ofner 2003, S. 245ff.).

Entsprechend erlangten die Frauen in ihrer Gymnasialzeit unterschiedliche Positionen in den Schulen, die von der Außenseiterin bis zur Schülersprecherin reichten. Hierbei ist noch zu erwähnen, dass der Kampf gegen Vorurteile den Späteingewanderten leichter fiel als denen, die in Deutschland geboren wurden (S. 240ff.).

Zu Prozessen der Studienwahl und dem Kontakt mit Studienkolleg(inn)en konnte Ofner keinerlei eindeutige Strategien feststellen, die als typisch hätten bezeichnet werden können. Die Studienfachwahl kam auf unterschiedlichsten Wegen zustande und wurde von verschiedenen Personen, Institutionen und den persönlichen Neigungen und Interessen der Frauen mitbestimmt. Nur bei einer Minderheit waren die Eltern entscheidend daran beteiligt. In dem Sample sind die verschiedensten Studienrichtungen vertreten, z.B. Germanistik, Medizin, Jura, Sozialarbeit, BWL, Publizistik und Anglistik. Ähnlich vielfältig waren die Gründe für die Studienfachwahl. Sie reichten von Begeisterung für das Fach über das Ausrechnen von besonders günstigen Berufschancen bis hin zu der Einstellung, Landsleute unterstützen zu wollen, und sind insgesamt als heterogen zu bezeichnen (S. 250ff.). Auch die Kontakte zu den Studienkolleg(inn)en gestalteten sich unterschiedlich. Während einige sich vor allem mit türkischen Kommiliton(inn)en besonders wohl und verbunden fühlten, schätzten andere die multinationale Zusammensetzung der Studierenden und knüpften Kontakte zu deutschen wie auch zu Studierenden anderer Nationalitäten (S. 245ff.). Nach Ofners Ergebnissen wurde der Studienverlauf weitaus weniger ausführlich thematisiert als die Schullaufbahn.
Zur Situation der Frauen auf dem Arbeitsmarkt und ihren diesbezüglichen Handlungsstrategien kommt Ofner zu ähnlichen Ergebnissen wie Lutz und Erel. So hatten die von Ofner interviewten Frauen vor allem in ethnischen Nischen gute Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden. Für viele stellte aber die Reduktion ihrer Qualifikationen auf das "Türkisch-Sein", auf ihre Mehrsprachigkeit und ihre Bikulturalität ein Problem dar. Daher versuchten sie, diesen ethnischen Nischen zu entkommen (S. 254ff.). Aus diesem Grund resümiert Ofner, dass das kulturelle Kapital dieser hochqualifizierten türkischen Frauen zwar gegenüber deutschen Bewerber(inne)n unter bestimmten Voraussetzungen (z.B. in Stadteilen mit einem hohen Anteil von Migrationsfamilien, und dort in verschiedenen beruflichen Branchen, vor allem aber im sozialen und medizinischen Bereich) von Vorteil sein kann. Es gibt aber für sie trotz ihrer hohen fachlichen Qualifikation Schwierigkeiten, auf dem deutschen Arbeitsmarkt unterzukommen, sobald Migrant(inn)en als Klientel oder in anderer Weise beruflich kein Thema sind und keine bikulturellen Kompetenzen für nötig erachtet werden.

Auch Agha (1997) beschäftigt sich mit bildungserfolgreichen Migrantinnen. Sie hat untersucht, wie iranische Frauen Flucht und Exil biographisch verarbeiten. Zu diesem Zweck führte sie biographisch-narrative Interviews mit 21 Frauen durch, die alle aus der städtischen Bildungs- und Mittelschicht des Iran kamen und erst als (junge) Erwachsene in die Bundesrepublik einwanderten. Das zentrale For-

schungsinteresse der Autorin lag in der Verarbeitung der durch die Flucht und das Exil herbeigeführten Veränderungen, den damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten und -barrieren sowie dem jeweiligen Ausmaß der Selbst- und Fremdbestimmung (S. 11ff.). Aghas Interviewpartnerinnen haben studiert und waren auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt erwerbstätig oder strebten eine Erwerbstätigkeit an. Die Situation der Frauen in Bildung und Beruf ist gewissermaßen ein Teilthema, da diese Lebensbereiche als zwei unter anderen betrachtet werden.
Im Vergleich zu den vorher besprochenen Studien beleuchtet die Arbeit einen neuen Aspekt, nämlich die Situation von bildungserfolgreichen Flüchtlingsfrauen. Die Flucht und der Status als Flüchtlingsfrau beeinträchtigten deren Bildungs- und Berufschancen massiv. So mussten einige Frauen in den Asylverfahren lange Wartezeiten, nicht selten über mehrere Jahre, hinnehmen. In diesem Status durften sie offiziell weder arbeiten noch Weiterbildungen besuchen oder ein Studium aufnehmen. Selbst die Teilnahme an Deutschkursen wurde ihnen verwehrt. Damit bedeutete der Asylbewerberinnenstatus praktisch einen Stillstand bezüglich Bildungs- und Berufschancen. Hinzu kamen die oft psychisch belastende Fluchterfahrung, die verarbeitet werden musste, die Lebensumstände in den Flüchtlingsheimen und die häufige Nichtanerkennung von Bildungs- und Berufserfahrungen, die auch nach dem Erhalt eines gesicherten Aufenthaltsstatus für eine berufliche und soziale Absicherung hätten sorgen können. Und schließlich hatten auch diese Frauen in ethnischen Nischen des Arbeitsmarktes am ehesten Chancen, sich beruflich zu etablieren.[48]

48 Für weitere Ergebnisse der Studie vgl. Kap. 4.

2

Biographien im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Strukturbedingungen, Möglichkeitsräumen und individueller Handlungsfähigkeit – theoretische Überlegungen

2.1 Diskurse und ihre Relevanz für subjektive Orientierungen und Handlungsweisen

Diskurse können einerseits auf einer makrostrukturellen und somit gesellschaftlichen Ebene betrachtet werden. So kann z.B. der in der Bundesrepublik vorherrschende Einwanderungsdiskurs unter besonderer Berücksichtigung der diskursiven Effekte im Hinblick auf Frauen mit Migrationshintergrund analysiert werden. Andererseits müssen sich Subjekte mit vorherrschenden Diskursen auseinander setzen. Damit werden diese auch auf einer mikrostrukturellen Ebene wirksam. So wird im empirischen Teil meiner Arbeit deutlich, dass in einigen Biographien der Einwanderungsdiskurs und der Islamdiskurs in ihren unterschiedlichen Dimensionen präsent sind. Anhand des empirischen Materials kann analysiert werden, auf welche Weise sich die Interviewten innerhalb der Diskurse positionieren (können), inwieweit sie ihnen aber auch mehr oder weniger ausgesetzt sind und inwiefern dies mit ihren Handlungsorientierungen und Werdegängen in Bildung und Beruf korrespondiert.

Um systematisch auf in der Bundesrepublik vorherrschende und für das Thema relevante Diskurse eingehen zu können, erläutere ich zunächst die diskurstheoretischen Ausführungen von Jäger und Link (Jäger/Link 1993 und Jäger 2001), auf die ich mich stütze.
Unter Bezug auf den Diskursbegriff Foucaults und die Tätigkeitstheorie Leontjews wurde insbesondere von Link und Jäger die Kritische Diskursanalyse entwickelt.[49]

49 Im seit 1987 existierenden Institut für Sprach- und Sozialforschung in beschäftigen sich die Wissenschaftler(innen) mit Hilfe der Diskursanalyse unter anderem mit der Untersuchung von Rassismus in den Medien, in Politikerreden und im Alltag. Der Anlass hierfür waren die pogromartigen Gewalttaten gegenüber Migrant(inn)en Anfang der 90er Jahre und das daraus resultierende Nachdenken über deren Hintergründe. Unter Kritische Diskursanalyse wird eine Methode subsumiert, mit welcher die verschiedenen Diskurse auf ihre Inhalte und Strategien befragt werden und analysiert wird, wie verschiedene Diskurse zusammenhängen, auf welchen Diskursebenen sie ausagiert werden und wer mit welchen Absichten an den Diskursen beteiligt ist. Näheres vgl. Jäger (2001) und Jäger (1995).

Sie verstehen *Diskurs* als "eine institutionell verfestigte Redeweise, insofern eine solche Redeweise schon Handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt" (Link 1983, zit. n. Jäger 2001, S. 128). Darüber hinaus beschreibt Jäger Diskurs als "Fluss von 'Wissen' durch die Zeit" (Jäger 2001, S. 129). Schließlich wird Diskurs wiederum in Anlehnung an Foucault und Link als die sprachliche Seite einer diskursiven Praxis (S. 125) bestimmt. Das bedeutet, dass Diskurse nicht irgendwelche 'flüchtigen' geistigen Phänomene oder Abbildungen von Realität, sondern selbst Realität *sind*. Außerdem wird der Machtaspekt stark betont: Diskurse entstehen und entwickeln sich nicht in macht- und herrschaftsfreien Räumen, sondern sind immer von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchzogen.
Jäger setzt im obigen Zitat den Begriff Wissen in Anführungszeichen, um zu verdeutlichen, dass richtiges Wissen oder auch Wahrheiten das Ergebnis von diskursiven Aushandlungsprozessen sind, bei denen sich die jeweils hegemonialen Definitionen durchsetzen. Dies deutet jedoch zugleich an, dass Wissen und Wahrheiten zeitlich gebunden sind. Wahrheit wird historisch-diskursiv erzeugt und ist daher nichts anderes als ein diskursiver Effekt (S. 129). Schließlich markiert der Begriff diskursive Praxis die aktive Seite der Subjekte und Institutionen als Beteiligte an der Formierung und Ausgestaltung von Diskursen.

Jäger und Link unterscheiden verschiedene Diskursarten und -ebenen. Ich konzentriere mich auf die für mein Thema relevanten Kennzeichnungen.
Zeitlich gesehen besteht ein an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gebundener gesamtgesellschaftlicher Diskurs wie etwa derjenige der Bundesrepublik aus verschiedenen Diskurssträngen. Somit wäre der Einwanderungsdiskurs(strang) ein Teil des gesamtgesellschaftlichen Diskurses, wobei sich thematisch ähnlich gelagerte Diskursstränge gegenseitig beeinflussen können. Darüber hinaus sind Diskursstränge jeweils verzweigt. Sie haben ihnen zuzuordnende Haupt- und Unterthemen (beim Einwanderungsdiskurs z.B. den Kulturkonflikt), die zum Teil ihrerseits aus zusätzlichen Diskurssträngen wie dem Diskurs um Kultur gespeist werden können.[50] Angelehnt an Jäger bezeichne ich im Folgenden die Diskursstränge der Einfachheit halber als Diskurse (Einwanderungsdiskurs etc.) (Jäger 2001, S. 158ff.).
Weiterhin unterscheiden Link und Jäger verschiedene Diskursebenen, die sie auch als soziale Orte umschreiben, "von denen aus jeweils gesprochen wird" (Jäger 2001, S. 163). Sie differenzieren zwischen a) akademischer Ebene, b) Politikern,

50 Verschiedene Autoren, die sich mit dem Diskursbegriff auseinander gesetzt haben, sehen von einem verschachteltem Diskursstruktursystem, wie es Link/Jäger entwickelt haben, entweder gänzlich ab (wie Hall 1994, S. 150ff.) oder verwenden eine etwas anderes Schema. Auernheimer (2002) hat analog zum Diskursstrang von Jäger Kultur als Diskursfeld beschrieben, auf welchem Kämpfe um kulturelle Hegemonie und als Folge dessen mögliche kulturelle Transformationen stattfinden können, aber auch aufgrund angenommener Selbstverständlichkeiten Reproduktionen von Vorstellungen und Praxen bezüglich der eigenen Kultur und fremden Kulturen in relativ stabile einseitige Sichtweisen wie die Kulturdefizithypothese münden können.

c) Medien, d) Alltag und e) Erziehung. Diese Diskursebenen beeinflussen und durchdringen sich gegenseitig.
Die Verschränkungen von Diskursen miteinander (sowie die jeweiligen Wirkungsweisen der Diskursebenen) können zu eigenen diskursiven Effekten führen; so kann beispielsweise eine rassistisch eingefärbte Argumentation nationalistische Argumentationszusammenhänge stützen (S. 160f.) Darüber hinaus können diskursive Ereignisse für den Verlauf von Diskursen bedeutsam sein, z.B. die diskursiven Ereignisse seit dem 11. September 2001 für den (globalen) Islamdiskurs.[51]
Ein weiterer wichtiger Begriff der Kritischen Diskursanalyse ist die Diskursposition. Sie ist für meinen Forschungszusammenhang von besonderer Bedeutung, da sie die (politische) Position von Personen und Personengruppen markiert. Das Subjekt und dessen (Selbst-)Verortung wird damit in Diskursen sichtbar.

"Unter einer Diskursposition verstehe ich den (ideologischen, S.J.) Ort, von dem aus eine Beteiligung am Diskurs und seine Bewertung für den Einzelnen und die Einzelne bzw. für Gruppen und Institutionen erfolgt. Sie produziert und reproduziert die besonderen diskursiven Verstrickungen, die sich aus den bisher durchlebten und aktuellen Lebenslagen der Diskursbeteiligten speisen. Die Diskursposition ist also das Resultat der Verstricktheiten in diverse Diskurse, denen das Individuum ausgesetzt war und die es im Verlauf seines Lebens zu einer bestimmten ideologischen bzw. weltanschaulichen Position verarbeitet hat" (M. Jäger, zit. nach S. Jäger 2001, S. 164).[52]

In dieser Definition bleibt allerdings die aktive, gestalterische Kraft der Subjekte für die Diskurse bzw. die wechselseitige Beeinflussung von Diskursen und Subjekten etwas unterbelichtet. Um die aktive Rolle der Individuen bzw. Gruppen in Diskursen und deren soziale Praxen deutlicher hervorzuheben, stütze ich mich auf Hall, der sich ebenfalls auf Foucault bezieht und den Machtaspekt berücksichtigt. Allerdings arbeitet er m.E. die Bedeutung der Beteiligten und ihre gestalterische Kraft deutlicher heraus. Ihm geht es vor allem um die (Selbst- und Fremd-)Verortung und die (kollektive) Identitätsentwicklung von Subjekten und sozialen Gruppen im Rahmen diskursiver und sozialer Praxen (1994, S. 150ff.). Als ein Beispiel dafür führt Hall das Thema Palästinenser an. Diese können diskursiv entweder als Freiheitskämpfer oder als Terroristen konstruiert werden. So kann der Kampf, den sie führen, unterschiedliche Bedeutungen annehmen.

"Ob die Palästinenser Terroristen sind oder nicht, wenn wir glauben, dass sie welche sind und aufgrund dieses Wissens 'handeln', werden sie tatsächliche Terroristen, weil wir sie als

51 Jäger (2001, S. 132) unterscheidet reale Ereignisse von diskursiven. Letztere bezeichnen einen entfalteten Diskurs um ein reales Ereignis.

52 Nach S. Jäger lassen sich Diskurspositionen zwar nicht vorab von klassischen soziologischen Kategorien wie Schicht, Geschlecht usw. ableiten. An dieser Stelle zitiert er nochmals M. Jäger: "Tendenziell machen sich in der Diskursposition Momente wie Alter, Geschlecht, Einkommen, Beruf, Religionszugehörigkeit, Traditionen, Familienformen, ideologische Ansprache etc. geltend. Im Unterschied zu einem eher traditionellen soziologischen Verständnis verstehe ich diese Momente (unter Berücksichtigung diskurstheoretischer Bestimmungen) jedoch so, dass sie gleichsam durch die Diskurse hindurch wirken. D.h. die Kategorien ... sind selbst bereits diskursiv vermittelt, sind bereits Resultate von Diskursen" (M. Jäger 1996, zit. nach S. Jäger 2001, S. 165).

solche behandeln. Die Sprechweise (der Diskurs) hat reale Auswirkungen auf die Praxis: Die Beschreibung wird 'wahr'" (S. 152).

Das Beispiel macht zweierlei deutlich: Die Unterscheidung zwischen "Wir" und "Sie" markiert, dass in einen Diskurs immer mehrere Individuen und/oder Gruppen und/oder Institutionen verstrickt sind, die ähnliche, aber auch gegenteilige Interessen verfolgen können. Darüber hinaus wird das unterschiedliche Ausmaß der Definitionsmacht der Beteiligten deutlich, von denen es einige vermögen, wie auch Jäger (2001, S. 165) andeutet, den Diskurs zu dominieren, wohingegen andere eine eher machtlose Position einnehmen und sich definieren lassen müssen, was wiederum, wie oben gezeigt, zu einer Selffulfilling Prophecy werden kann. Das Phänomen des Sich-definieren-lassen-Müssens wird an später etwa bei den Diskurspositionen der meisten Migrant(inn)en im (hegemonialen) bundesdeutschen Einwanderungsdiskurs mit seinen Varianten erneut deutlich.

Exkurs: Kennzeichen des bundesdeutschen Einwanderungsdiskurses

Rommelspacher (2002) hat wesentliche Bestandteile des Einwanderungs- und des Islamdiskurses aufgezeigt und sowohl deren Funktion für die Aufnahmegesellschaft als auch die Wirkungsweisen auf ethnische Minderheiten umschrieben. Es ist zu berücksichtigen, dass beide Diskurse auf allen Diskursebenen ausgetragen werden, die wiederum ineinander verzahnt sind.
Für den Umgang mit "Fremden" in der heutigen Bundesrepublik ist ein ethnisches Nationenverständnis kennzeichnend, was trotz der Lockerung des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 weiterwirkt. Das ethnische Nationenverständnis, das Verteidigen gemeinsamer kultureller Traditionen und Vorstellungen davon, wer dazugehört oder dazugehören soll und wer nicht, wird z. B. in der ALLBUS-Untersuchung (1996) deutlich. Die Ergebnisse zeigen, dass rund die Hälfte der Deutschen meint, nur deutschstämmige Menschen sollten eingebürgert werden. Über 60% sind der Ansicht, dass diejenigen, die eingebürgert werden, sich dem deutschen Lebensstil anzupassen hätten (Rommelspacher 2002, S. 136).
Im Einwanderungsdiskurs werden bestimmten Gruppen von "Fremden" je nach Kontext und Interessenlage bestimmte (kulturelle) Eigenschaften zugeschrieben und soziale Positionen zugewiesen. Dies geht einher mit den Entwicklungen der Migrationspolitik. Rommelspacher (S. 152ff.) zeigt, dass in der Einwanderungspolitik der Bundesrepublik mit verschiedenen Migrationsgruppen unterschiedlich umgegangen wurde. So wurden aufgrund des ethnischen Nationenverständnisses Unterschiede zwischen Aussiedler(inne)n auf der einen und Migrationsgruppen ohne deutsche Abstammung auf der anderen Seite gemacht. Die erstgenannte Gruppe hatte eine privilegierte Position. Aussiedler(innen) bekamen aufgrund ihrer Abstammung den deutschen Pass, und vor dem Fall der Mauer wurde Einwanderung und Flucht aus den ehemaligen Ostblockstaaten finanziell gefördert, beispielsweise durch Kreditzusagen oder Geldleistungen an diese Länder. Die sog.

Gastarbeiter waren aufgrund wirtschaftspolitischer Interessen zwar auch willkommen, jedoch unter der Voraussetzung, dass sie nur so lange bleiben, wie sie als Arbeitskräfte in der Bundesrepublik benötigt werden.[53]

"Die Einwanderungspolitik Deutschlands war so bis in die 80er Jahre hinein eine Politik der doppelten Negation: Die einen waren keine richtigen Einwanderer, weil sie ja Deutsche waren, und die anderen waren keine, weil sie ja nur Gäste waren und wieder gehen würden. Deutschland konnte so von sich das Bild eines ethnisch homogenen Staates weiter pflegen und aus dieser Logik heraus über Jahrzehnte kontrafaktisch behaupten, Deutschland sei kein Einwanderungsland" (S. 152f.).

Aufgrund von Familiennachzug und Flüchtlingsbewegungen ging Deutschland allmählich von der offenen Gastarbeiterpolitik zu einer Abschottungspolitik über, was 1992 in die Änderung des Grundrechts auf Asyl mündete. Eine Abschottungspolitik dieser Art wird mittlerweile auch in anderen europäischen Ländern praktiziert, insbesondere bei Flüchtlingen und/oder bei ökonomischer Migration (ausgenommen bei angeworbenen Hochqualifizierten). Allerdings ergibt ein Vergleich der EU-Länder erhebliche Unterschiede in der Integrationspolitik mit Blick auf die bereits länger hier lebenden Menschen. Die Bundesrepublik hat die geringste Einbürgerungsquote in Europa, denn für viele Migrant(inn)en ist der Erwerb der doppelten Staatsbürgerschaft ausgeschlossen (S. 154).

Das Flüchtlingsthema prägt den Einwanderungsdiskurs verstärkt seit Ende der 80er Jahre. Während zu Flucht und Asyl im Vergleich zur Arbeitsmigration noch relativ wenige wissenschaftliche Arbeiten veröffentlicht wurden, wurde die Fluchtthematik in Politik und Medien besonders intensiv verhandelt. Verschiedene Studien zu Asyldebatten belegen, dass hierbei in besonderer Weise Bedrohungsszenarien aufgebaut wurden. Es war die Rede von "Fluten" und "Schwemme". Man warnte: "Das Boot ist voll." Zugleich wurden Asylbewerber(innen) unter den Generalverdacht gestellt, das deutsche Sozialsystem lediglich auszunutzen, und viele seien überdies kriminell.[54] Folgen dieser Diskursentwicklung waren die Zustimmung zur Asylrechtsänderung seitens der SPD und pogromartige Ausschreitungen rechtsradikaler Gruppierungen gegen Asylbewerber(innen)heime, aber auch gegen türkische Wohnhäuser, zum Teil unter dem Beifall der dortigen Bevölkerung. Die Debatten um Flucht und Asyl schürten wiederum Ressentiments auch gegen "alteingesessene" Einwanderergruppen, und die Frage danach, welches Recht die "Fremden" überhaupt gegenüber den "angestammten" Vorrechten der Einheimischen haben, wurde immer lauter gestellt.[55]

53 Tatsächlich sind viele der Gastarbeiter auch zurück- oder weitergewandert. Heute leben – alle Migrationsgruppen ohne deutsche Staatsangehörigkeit zusammengerechnet – ca. 9 Millionen "Ausländer" in der Bundesrepublik.

54 Vgl. Jäger/Link (1993) und Butterwegge/Hentges/Sarigöz (1999).

55 So war ein Ergebnis des Eurobarometers (1998), dass 40% der Deutschen meinten, die "Ausländer" würden den Deutschen Arbeitsplätze wegnehmen und das Sozialsystem übermäßig belasten (Rommelspacher 2002, S. 142). Überdies gilt weiterhin insbesondere die Gruppe der muslimischen Migant(inn)en aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit als "nicht integrierbar".

Unter Bezug auf van Dijk kennzeichnet Rommelspacher (S. 141) drei wesentliche Elemente des Einwanderungsdiskurses:

- die *Differenz* (Betonung von Unterschieden, in der die eigene Überlegenheit implizit ist),
- die *Konkurrenz* (die Einheimischen glauben, dass die Migrant(inn)en ihr Land, ihre Stadt, ihre Arbeitsstelle, ihre Häuser und Nachbarschaften und auch ihr Wohlfahrtssystem in Beschlag nehmen) und
- die *Bedrohung* (die Einwanderer würden durch ihre Präsenz, ihre Zahl, ihr Verhalten die eigene kulturelle Identität, Sicherheit und die eigenen materiellen Interessen bedrohen).

Von ihnen wird der Einwanderungsdiskurs noch immer bestimmt. Dies haben Studien exemplarisch für den Bereich der Medien deutlich gemacht.[56] Insbesondere das Sprechen von der kulturellen Differenz oder auch dem Kulturkonflikt ist in allen gesellschaftlichen Gruppen und Lagern verbreitet.[57] In den bundesdeutschen Debatten wurden und werden kulturelle Differenzen übermäßig betont (ebd.), und von einigen wird ein "Kampf der Kulturen" angenommen – ein Begriff, der von Samuel Huntington stammt. Da der Kampf der Kulturen allerorten zitiert wird, kann er als diskursiver Effekt gefasst werden. Gleichzeitig hat der Kulturkonflikt (und bei der zweiten Einwanderergeneration der Identitätskonflikt und das Sprechen vom "Zerrissensein zwischen den Kulturen") im wissenschaftlichen Diskurs Karriere gemacht: als sog. Kulturkonflikthypothese oder Kulturdifferenzhypothese oder auch Modernitätsdifferenzhypothese.
Bukow/Llaryora (1998) haben sich mit diesen Begriffen kritisch auseinander gesetzt und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass diskursive Effekte wie die Kulturdifferenzhypothese zu einer Politik der Ethnisierung im strukturellen und alltäglichen Bereich beitragen. Sie beschreiben diese Politik als einen Prozess der Etikettierung von Einwanderergruppen und bemerken kritisch, dass der Ethnisierungsprozess

"ein 'reiner' Konstruktionsprozess (ist), der damit beginnt, dass eine Bevölkerungsgruppe durch Etikettierung erzeugt wird und sich danach gewissermaßen verselbständigt, an Gewicht und Schwung gewinnt, wobei erst zum Schluss beide Seiten 'mitspielen'. Erst zum Schluss stehen sich z.B. 'Deutsche' und 'Türken' gegenüber. ... So avanciert die ethnische Identität ganz ähnlich der Geschlechterkonstruktion zu einem Bestandteil eines völlig alltäglichen Spieles zwischen 'beiden' Seiten. Ethnisierung korrespondiert auf diese Weise schließlich mit der Selbst-Ethnisierung. Beides sind weitgehend strategische Maßnahmen eines Macht- und 'Gegen'-machthandelns. Die Ethnizität wird danach aus Übertragung und Gegenübertragung auf beiden Seiten 'logisch' verankert" (1998, S. 19f.).

56 Vgl. Jäger/Link (1993), Pinn/Wehner (1995) und Jäger (1996).
57 Vgl. Auernheimer (1998), Lutz (1991), Jäger (1996), Bukow/Llaryora (1998), Butterwegge/Hentges/Sarigöz (1999) und Huth-Hildebrandt (1999).

Diese Beschreibung unterstützt die Annahme einer durch Zuschreibungen entstehenden Selffulfilling Prophecy, wie ich bereits an früherer Stelle unter Bezugnahme auf Hall (1994, S. 152) deutlich gemacht habe.
Auernheimer, der sich in seinem Buch "Der sogenannte Kulturkonflikt" (1988) mit der Kulturkonflikthypothese ausführlich beschäftigt hat, stellt ebenfalls Ethnisierungs- bzw. Kulturalisierungsprozesse im Hinblick auf Einwanderergruppen fest. In einem anderen Text zeigt er am Beispiel der Fernsehserie "Das Schwert des Islam" von Peter Scholl-Latour die Konstruktion kultureller Differenzen (1993, S. 267ff.). Diese Fernsehserie kann als exemplarisch für den Umgang mit dem Kulturbegriff in verschiedenen Gesellschaftsbereichen angesehen werden. Kultur wird hier als statisches Gebilde gedacht, wie Auernheimer (S. 272) am Kulturverständnis von Peter Scholl-Latour verdeutlicht:

"Kulturen sind in der Vorstellungswelt von Peter Scholl-Latour – und hier steht er vermutlich seinem Publikum recht nahe – weitgehend monolithische Gebilde, deren Wesenszüge sich vor Zeiten herausgebildet haben. Sie haben etwas von Lebewesen an sich. Auch wenn sie zeitweise 'geschlummert' haben mögen, wie der Islam, so verschaffen sich diese Wesen doch immer wieder ihr historisches Recht, und zwar 'unerbittlich' ... . Die Menschen machen sich nach dieser Vorstellung nicht kulturelle Traditionen schöpferisch zu eigen, um sich in ihrer Welt zu orientieren oder um die vorgefundenen Verhältnisse umzugestalten. Sie bedienen sich nicht ihrer Symbolwelt, um Konflikte zu deuten und Interessen zu artikulieren. Sie sind Geschöpfe und Gefangene ihrer jeweiligen Kultur, die 'zutiefst' ... ihr Leben und Denken, ihre 'Mentalität' prägt."

Dem setzt Auernheimer (1995, S. 110) einen anderen Kulturbegriff entgegen. Nach seiner Definition besteht Kultur "in ihrem Repertoire an Symboldeutungen, d.h. in ihrem Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln". Sie dient als Orientierungssystem und damit der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und der Handlungsorientierung (ebd.). In diesem Kulturverständnis wird das Individuum nicht als "Gefangener" seiner Kultur gesehen, sondern vielmehr als Gestalter von Kultur wahrgenommen. Kultur ist demnach kein statisches, unveränderliches Gebilde, sondern wird durch die gesellschaftlichen Akteure ausgestaltet. Dies bedeutet weiterhin, dass Kultur als dynamisches System zu betrachten ist, welches aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen Wandlungsprozessen unterliegt. So haben viele Untersuchungen zu Migrant(inn)en längst belegt, dass diese keineswegs in einer bestimmten kulturellen Mentalität gefangen sind, sondern dass sich deren Selbstbild und Selbstverständnis und ihre damit verbundenen lebensweltlichen Orientierungen in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickeln. Im Ergebnis findet sich (neben der vielbeklagten kulturellen "Rückzugstendenz") eine große Vielfalt von (kulturellen) Identitäten, in die häufig mehrere kulturelle Orientierungen integriert sind oder in denen neuartige individuelle Orientierungsmuster kreiert werden, die sich nicht selten jeglicher "kultureller Orientierung" im ethnischen Sinne verweigern.[58]

58 Vgl. Badawia (2002), Riegel (2003) und Guiterrez Rodriguez (1999).

Die Kritik an Scholl-Latour ist gerade in den aktuellen Debatten um kulturelle Differenzen wieder aktuell, da Differenzmarkierungen z.Zt. wieder insbesondere entlang der Grenze zwischen einem "westlichen" und einem "islamischen" Kulturkreis gesetzt werden.

Die auf der Basis unterstellter Kulturdifferenzen gemachten Fremdzuschreibungen können eine psychische und eine soziale Funktion haben. Rommelspacher bezieht sich in ihrer Schilderung der psychischen Funktion auf die Psychoanalyse:

"So spricht Sigmund Freud (1966) davon, dass das Heimelige und Vertraute heimlich, d.h. verdrängt werden musste und dann als Unheimliches beim Anderen erscheint. Dem Selbst werden dabei in erster Linie positive Attribute zugeordnet wie Kompetenz, Reinheit und Stabilität, dem Fremden die negativen wie Gewalt, Schmutz und Chaos. Diese Psychodynamik der Fremdheitskonstruktion dient dazu, das Selbst abzusichern, indem im Bild des Fremden all das angesammelt wurde, was für das Ich bedrohlich erscheint. ... Daraus läßt sich auch die Faszination des Fremden erklären, er stellt die Kehrseite des Eigenen dar" (2002, S. 9f.).

Die soziale Funktion von Fremdzuschreibungen und damit einhergehende Distanzierungen bei den Einheimischen sieht Rommelspacher vor allem im Statuserhalt:[59]

"Mit der Distanzierung wird ... auch eine soziale Asymmetrie hergestellt, indem den Anderen Wertschätzung und Anerkennung verweigert wird. Die soziale Distanz ist dabei notwendige Voraussetzung für die Abwertung, denn aus der Nähe betrachtet ist nicht zu verstehen, warum z.B. Menschen mit schwarzer Hautfarbe weniger Wert haben und weniger Ansehen genießen sollen als Weiße. Insofern haben in dem Fall die Stereotypien die Funktion, gesellschaftliche Statuszuweisungen zu rechtfertigen. Dabei 'erklärt' die Fremdheit der Anderen die soziale Distanz, und ihre negativen Konnotationen begründen die Herabsetzung" (S. 14).

Die soziale Asymmetrie zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und den ethnischen Minderheiten spiegelt sich in der Unterrepräsentanz der Migrant(inn)en in privilegierten gesellschaftlichen Positionen. Gleichzeitig Voraussetzung und Folge des Einwanderungsdiskurses ist der Umstand, dass Migrant(inn)en in diesem kaum eine Stimme haben. An den Schaltstellen gesellschaftlicher Macht, von welchen aus der Einwanderungsdiskurs wesentlich mitbestimmt wird, sind sie nach wie vor unterrepräsentiert. Es gibt kaum Politiker(innen) nichtdeutscher Herkunft, ebenso wenig wie Wissenschaftler(innen) mit Migrationshintergrund und Migrant(inn)en als verantwortlich Mitwirkende in der Medienbranche. Zwar arbeiten

59 Der eigene Status gegenüber ethnischen Minderheiten wird im hegemonialen Einwanderungsdiskurs allerdings nicht ausschließlich durch (kulturelle) Fremdzuschreibungen legitimiert, sondern je nach sozialer Herkunft und Position in der (beruflichen) Statushierarchie auch durch das Gleichheitspostulat und das Leistungsprinzip. Es wird unterstellt, dass in der bundesdeutschen Gesellschaft jede(r) die gleichen Chancen hat, "etwas aus sich zu machen", wenn nur ausreichend Leistung erbracht wird. Dieser Ansatz negiert die nachweislich unterschiedlichen Bildungs- und Berufschancen in der Bundesrepublik, die sich auf der Basis von verschiedenen sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen als Zugangsvoraussetzungen bilden, und speziell im Bereich der Erwerbsarbeit ist die Kategorie der Geschlechtszugehörigkeit ebenfalls nachweislich weiterhin wirksam.

öffentliche Vertreter(innen) von Ausländerbeiräten und Migrant(inn)enselbstorganisationen, die sich zum Teil auch über (eigene) Fachzeitschriften Gehör verschaffen; sie werden aber meist, wenn überhaupt, nur von wissenschaftlichen Fachkreisen wahrgenommen und nehmen auf den hegemonialen Einwanderungsdiskurs kaum Einfluss. Schmidtke (2001, S. 148) bringt diese Schieflage folgendermaßen auf dem Punkt: "Es ist Teil der Logik bestehender Machtverhältnisse, dass konkurrierende Deutungen der Welt nicht mit vergleichbaren Durchsetzungschancen ausgestattet sind und dass bestimmte soziale Akteure über einen privilegierten Zugriff auf die Definitionsmacht dessen verfügen, was in das Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit tritt. In diesem Idealtypus eines situativen Kontextes liegt die symbolische Macht darin, dass die dominante Gruppe ihre Sicht der Dinge auf eine für die 'sprachlose' Gruppe kaum angreifbare Weise durchzusetzen im Stande ist. Deshalb scheint es auch legitim, von einer 'institutionalisierten symbolischen Macht' zu sprechen, da in ihr ein Vermögen der Repräsentation gesellschaftlicher Fragen angelegt ist, das relativ stabil bestimmte soziale Gruppen privilegiert, andere hingegen von dem Zugang zum öffentlichen Diskurs ausschließt."[60]

Dem bundesdeutschen Einwanderungsdiskurs sind jedoch nicht nur soziale, sondern auch geschlechtsspezifische Distinktionsmechanismen inhärent. Diesen haben sich Lutz/Huth-Hildebrandt (1998).[61] Sie weisen auf die besondere Bedeutung von Geschlecht als Konstruktion hin, welche in ihrer Kontextualisierung mit den Dichotomien privat/öffentlich sowie Modernität/Traditionalität betrachtet werden muss. Außerdem gehen sie davon aus, dass "die Kategorie Geschlecht zunehmend an Bedeutung (gewann) und ... als *Katalysator für die Konstruktion und Festschreibung der angenommenen Differenzen* zwischen den Angehörigen von Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft (funktionierte)" (S. 160). Vor dem Hintergrund ihrer Feststellung, dass in vielen wissenschaftlichen Arbeiten dichotomisierende Unterschiede zwischen ethnischen Minderheiten und Angehörigen der Aufnahmegesellschaft beschrieben wurden, bezeichnen sie das Geschlecht als "Kernstück ethnischer Semantik" (Huth- S. 161).
Entlang der chronologischen Entwicklungslinien im wissenschaftlichen Migrationsdiskurs – der im Übrigen den Entwicklungen in den Medien und in der Politik entspricht – erläutern die Autorinnen die unterschiedlichen Varianten der Thematisierung von Migration und Geschlechterverhältnissen, an denen sich die folgenden Ausführungen orientieren (S. 164ff.).

60 Zu einer Analyse der Diskurspositionen von Migrant(inn)en vgl. Schmidtke (2001).
61 Vgl. auch ausführlicher Huth-Hildebrandt (1999).

Weib und Mutter als Inbegriff der "Südländerin"

Arbeitsmigration wurde bis Mitte der 60er Jahre ausschließlich als männliches Phänomen beschrieben. Arbeitsmigrantinnen galten als Ausnahme. Die Migrantin wurde in ihrer Rolle als Ehefrau und Mutter, die im Heimatland "die Stellung hält", erwähnt. Mitte der 60er Jahre wurde das Bild korrigiert und die arbeitende Migrantin unter den männlichen Begriff Gastarbeiter subsumiert. Damit wurden geschlechtsspezifische Perspektiven auf Arbeitsmigration nicht berücksichtigt. Ab Anfang der 70er Jahre rückte die Migrantin in ihrer Funktion als Weib und Mutter in den Blick. Es gab vor allem Untersuchungen zu Migrantinnen im Gesundheitsbereich (Geburtsverhalten etc.). Jedoch stellten sie bereits 1960 20% der eingewanderten Personen. Ihre Beschäftigungsquote lag Mitte der 60er Jahre bei 50% (deutsche Frauen: 41%) und 1970 bei 72% (deutsche Frauen: 38%) (Westphal 1996).
Hier zeichnen sich bereits erste Ethnisierungsprozesse der Kategorie Geschlecht ab. Der Migrantin wurde nicht nur biologisches und auch psychisches Anderssein bescheinigt, sondern auch, dass sie sich auf einer "teilweise geringeren zivilisatorischen Stufe" (S. 165) befände. Außerdem wurde die außerhäusliche Beschäftigung der Migrantinnen als besonderes Problem für den Erhalt und die Pflege der Familie gesehen.

Hilflosigkeit und Isolation als Ehefrau und Mutter

Im Zuge der Familienzusammenführung Mitte der 70er Jahre wurde das Bild von der Migrantin als Ehefrau und Mutter um die generalisierte Annahme der Abhängigkeit vom Ehemann und eine dadurch bedingte Hilflosigkeit und Isolation ergänzt. Zunächst wurde kein Unterschied zwischen den Pionierwanderinnen der 60er und 70er Jahre, die arbeiteten und ein eigenständiges Aufenthaltsrecht besaßen, und den nachgezogenen Frauen gemacht. Auch die arbeitenden Migrantinnen wurden vorwiegend in ihrer Rolle als Ehefrau und Mutter untersucht. Darüber hinaus wurde das Thema patriarchale Familienstrukturen aktuell, das vor allem an der türkischen Migrationsgruppe festgemacht wurde. Zwischen 1974 und 1980 bezogen sich die meisten Untersuchungen zu Migrantinnen auf türkische Frauen[62], in denen Geschlechterverhältnisse nicht nur ethnisiert, sondern speziell mit Blick auf das islamische Herkunftsland orientalisiert wurden. Dass oft gerade Frauen aus ländlichen Regionen der Türkei vormals dort dieselbe Arbeit verrichtet hatten wie ihre Ehemänner, wurde ignoriert. Statt dessen wurde der Migrantin eine Opferrolle zugeschrieben. Sie sei doppelt isoliert; einerseits verschuldet durch die ablehnende Umwelt, andererseits durch ihren Ehemann.

62 Huth-Hildebrandt (1999, S. 34ff.) stellt fest, dass im selben Zeitraum ein überproportional hoher Anteil von Arbeiten schon im Titel das Wort Problem enthält in denen vor allem über die türkische Frau geschrieben wird. Nicht selten wird auch der Begriff Ausländerin verwendet, auch wenn ausschließlich Türkinnen gemeint sind.

Kulturdifferenz und Kulturkonflikt

Anfang der 80er Jahre wurde der Topos des Kulturkonflikts mit seinen Folgen für Integrationsmöglichkeiten aktuell. Vor allem Migrantinnen und ihre Kinder seien kulturell isoliert und damit sei es schwierig, sie in diese Gesellschaft zu integrieren. Viele Studien aus dieser Zeit waren Auftragsarbeiten für die sozialpädagogische Praxis. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Einwandererfamilien mit ihrer "rückständigen" Kultur für mangelnde Integration verantwortlich gemacht wurden und weniger die mangelnde Effizienz der von der Aufnahmegesellschaft eingerichteten Eingliederungshilfen. Vor allem die Sozialisation ausländischer Mädchen, die ganz besondere Probleme "zwischen den Kulturen" hätten, rückte in den Blick.

Divergenzen und Differenzen

Ende der 80er und im Verlauf der 90er Jahre entstanden kritische Studien in der Migrationsforschung, die den Kulturkonflikt als Konstrukt bezeichneten, welches soziale Probleme ethnisiert. Zudem wurde Migration nun eher im Zusammenhang mit Machtverhältnissen und Menschenrechtsfragen diskutiert. Während die Migrationsforschung eine kritische Bilanz zog, sich jedoch nicht dezidiert mit den Geschlechterverhältnissen beschäftigte, zeichnete sich auch in der Frauen- und Geschlechterforschung eine verstärkte Öffnung hin zu Konzepten ab, die Differenzen zwischen Frauen stärker berücksichtigen.

Die Tendenz, den Einwanderungsdiskurs zu vergeschlechtlichen, kann man besonders deutlich anhand des Diskursstranges zu Orient und Islam feststellen. Der orientalische Diskurs als Teil des Einwanderungsdiskurses ist für meine Untersuchung von besonderer Bedeutung, weil einige der interviewten Frauen in ihren Lebensverläufen vorherrschenden Bildern über Türkinnen, Iranerinnen oder Orientalinnen begegnet sind und sich hierzu verhalten mussten. In der empirischen Analyse wird deutlich werden, welchen Einfluss diese Bilder insbesondere auf den Bildungsweg und auf dem Arbeitsmarkt hatten. So kann sowohl das Bild von der erotischen Orientalin als auch das Bild von der unterdrückten Muslimin dazu führen, dass die beruflichen Kompetenzen selbst der besonders bildungserfolgreichen Frauen aus islamischen Ländern angezweifelt werden.

Die (nach der Flüchtlings- und Asyldebatte) wiederkehrende Dominanz des Orient- und Islamdiskurses in der Bundesrepublik ist ein Beleg dafür, dass gerade der sog. Islamische Kulturkreis weiterhin als besonders fremd oder auch als mit "unserer" (der westlichen) Kultur unvereinbar betrachtet wird. Die Ereignisse des 11. September 2001 und die darauf folgende (Medien-)präsenz der von islamistischen Terroristen unternommenen Anschläge in verschiedenen Regionen der Welt haben diese Vorstellungen weiter verstärkt.
Einige Autorinnen haben sich mit diesem Phänomen unter besonderer Berücksichtigung des Konstrukts der "Orientalin" bzw. der "Muslimin" auseinander gesetzt

(Rommelspacher 2002 und Lutz 1989, 1991, 1997). Darüber hinaus gibt es hierzu einige Medienanalysen (z.B. Pinn/Wehner 1995 und Farrokhzad 2002).
Rommelspacher (2002, S. 99ff.) beschreibt die wechselnden Bilder vom Orient in der westlichen Welt unter Berücksichtigung des historisch-politischen Kontextes. In Zeiten der Kämpfe des christlichen Europas gegen die Osmanen wurde der Orient als blutrünstiger Aggressor wahrgenommen. Als Europa nach den Kreuzzügen weitaus sicherer wurde, wandelte sich das Bild: Es gab eine Exotisierung des Orients als "eine(r) spielerische(n) Form der Vereinnahmung, die quasi mühelos auf die eigene Dominanz verweist". Im Zuge dieser "Orientschwärmerei" gab es nicht nur in Theatern Aufführungen zu orientalischen Themen; auch die sog. Türkenmode wurde beliebt.
Während des Kolonialismus verstärkte sich die Vorstellung von der Dominanz der westlichen Welt gegenüber dem Orient. Rommelspacher erklärt den in dieser Zeit deutlich werdenden Orientalismus: "Er (der Orient, S.F.) war nicht mehr ein militärischer und ideologischer Gegner, auch nicht mehr nur Projektionsfläche für exotische Phantasien, sondern er sollte nun sowohl in die Vision einer universalistischen Menschheitsentwicklung und zugleich als das Andere auf einer unteren Stufe eingeordnet werden. Der Orient musste also vereinnahmt und gleichzeitig auf Distanz gehalten werden. Dies geschah durch seine Re-Konstruktion mithilfe europäischer Kategorien und damit seiner Einordnung auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe. Diese Funktion der Vereinnahmung und gleichzeitigen Distanzierung erfüllte im Zeitalter des Kolonialismus der *Orientalismus*, wie ihn vor allem Edward Said (1981) beschrieben hat. Dabei wird der Orient durch Kunst, Literatur und Wissenschaft einverleibt. Die Europäer eignen sich Geschichte und Kultur des Orients auf ihre Weise an und bringen sie in eine 'objektiv gültige' Darstellung. Sie sprechen mit den Orientalen so, wie wenn sie ihnen erklären müssten, wer und wie sie sind. Diese kulturelle Enteignung nährt die Phantasien von Macht und Kontrolle, ohne sie als solche zu thematisieren. Es werden 'allgemein gültige' wissenschaftliche, ästhetische und moralische Bewertungsstandards entwickelt, an denen sich alle messen lassen müssen, sei es in Bezug auf den gesellschaftlichen Entwicklungsstand oder auf persönliche Einstellungen und Verhaltensweisen" (Rommelspacher 2002, S. 106).
Mit Blick auf die Einwanderung von Menschen aus dem Orient und im Zuge der Debatten über den Islam werden diese Haltungen weiterhin sichtbar. Am Beispiel der Konstruktion von "Orientalinnen" und "Musliminnen" wird das besonders deutlich. Immer noch meinen Angehörige des Westens, sich z.B. beim Verfassen von Romanen oder auch in den Massenmedien als Expert(inn)en für den Orient resp. die "Islamische Welt" ausweisen zu können, insbesondere auch bezüglich der Lebenswelten der Frauen. Es gibt kaum andere Themen, bei welchen Meinungen von (tatsächlichen oder selbsterklärten) Expert(inn)en so fraglos als objektive Wahrheit hingenommen werden.

Auch Lutz (1991) und Akashe-Böhme (1997) belegen in ihren Studien, dass durch eine Vielzahl von Romanen und Reiseberichten ein Orient aus westlicher Sicht gezeichnet wurde, der voller Projektionen steckte. Ein berühmtes Beispiel hierfür ist der Roman "Nicht ohne meine Tochter" von Betty Mahmoody, welcher in der Bundesrepublik weit häufiger verkauft wurde als in den USA, obwohl die Schriftstellerin Amerikanerin ist. Die iranische Autorin und Frauenrechtlerin Nasrin Bassiri hat in ihrem Buch "Nicht ohne die Schleier des Vorurteils" (1991) nachweisen können, dass Mahmoody ihren Beschreibungen ihren (US-amerikanischen) Orientierungsmaßstab zugrunde legt und damit viele z.T. rassistische Vorstellungen von der "iranischen Kultur" und "den Iraner(inne)n" transportiert, die bei Überprüfung der Realität kaum standhalten. Kritische Kommentare oder auch nüchterne Beschreibungen des Orients können sich dagegen nur selten durchsetzen. Viel zu sehr wird an den Projektionsflächen Orient und Islam festgehalten. Dies gilt sowohl für männliche Phantasien über die "Orientalin" als auch für Vorstellungen von der "unterdrückten Muslimin". Lutz (1992, S. 86) macht an Letzterem die Funktion der Aufrechterhaltung von Dichotomien deutlich: "Vieles weist darauf hin, dass sich die Vorstellungen und Bilder 'unserer' westlichen Weiblichkeit geradezu konstituieren über die Abgrenzung der westlichen Frau gegenüber der Orientalin. Bilder und Selbstbilder über 'unsere' Emanzipation benötigen sozusagen die tägliche Rekonstruktion der Unterdrückung und Rückständigkeit islamischer Frauen." Analog dazu beschreibt Rommelspacher (2002, S. 102):

"Der Europäer braucht den Orient, so die These Saids, um Europa als den Ort von Freiheit und Aufgeklärtheit zu definieren und die eigene Identität abzusichern. Die enormen Umwälzungen in Wirtschaft, Technik und Wissenschaft, in der Politik, der religiösen und sozialen Ordnung im Europa der Moderne ließen das Gegenbild einer statischen, ewig gleichen, unveränderbaren Welt erschaffen, einer Welt der Trägheit, der Rückständigkeit und des ewigen Vergnügens."

Mit dem Bild des Orients unterlag auch das der Orientalin Wandlungsprozessen. Vor der Arbeitsmigration dominierte das Bild der geheimnisvollen, erotischen Orientalin, vor allem im Zusammenhang mit Harem und Bauchtanz. Ihr wurden bestimmte Eigenschaften zugeschrieben: Sie galt als schön, devot, hingabebereit und passiv. Derartige Ausführungen, welche, so Said (1981), weit entfernt von der Realität und augenscheinlich voller Projektionen verdrängter sexueller Wünsche waren, finden sich in vielen Reiseberichten des 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts. Akashe-Böhme (1997) weist dies in ihren Analysen des Bildes der "Perserin" in solchen Reiseberichten nach.
Auch wenn sich dieses Bild von der Orientalin – das zeigen auch meine Interviews – in der Bundesrepublik weiterhin hält, so wurde es im Zuge der Arbeitsmigration doch zurückgedrängt bzw. ergänzt durch das Bild von der kopftuchtragenden türkischen Mutter mit vielen Kindern. Auffällig daran ist das Verschwinden der erotischen Affinitäten, die durch stark wertende Attribute wie "rückständig", "unzivilisiert" oder "nicht integrationsfähig" ersetzt wurden. Die "Kopftuchträge-

rinnen" der ersten Generation wurden zunächst eher bemitleidet und als Opfer bewertet. Bezüglich der zweiten Einwanderergeneration entstanden nun zwei weitere, immer noch vor allem auf türkische Frauen fokussierte Bilder: die "moderne türkische Frau" und die "Fundamentalistin". Während die "moderne junge Türkin", die sich freizügig anzieht, einen Freund hat und in Diskotheken geht, noch eher akzeptiert wird, richtet sich – gerade auch mit Blick auf die Ereignisse des 11. September – der Unmut auf kopftuchtragende junge Musliminnen, die zum Teil einen höheren Schulabschluss haben oder eine Universität besuchen. Dieser Unmut mündete vor einiger Zeit in die sog. Kopftuchdebatte, in der es darum ging, ob die kopftuchtragende Lehrerin Fereshta Ludin an einer öffentlichen Schule unterrichten darf oder nicht.[63]

Auch in feministischen Kreisen ist die Kopftuchdebatte ein großes, heiß diskutiertes Thema. Während einige der Meinung sind, im Rahmen von Demokratie und Menschenrechten müsse das Tragen eines Kopftuchs möglich sein, sehen andere das Kopftuch als religiös-politisches Symbol und als Symbol von Unterdrückung und meinen, dass das Tragen eines Kopftuchs eben gerade nicht mit demokratischen Rechten vereinbar sei. Jedenfalls bergen diese Debatten wiederum die bereits geschilderte Gefahr in sich, dass westliche Frauen zu wissen vorgeben könnten, ob muslimische ein Kopftuch tragen dürfen (sollen) oder nicht, insbesondere solange an diesen Diskussionen nach wie vor so gut wie keine kopftuchtragenden Musliminnen in einer größeren Öffentlichkeit teilnehmen.

2.2 Die Bedeutung von Kategorien[64] wie Ethnizität und Geschlecht für Lebensverläufe und Orientierungsmuster

Eine systematische Erfassung von Ethnizität im Zusammenhang mit Geschlechterverhältnissen wurde lange Zeit sowohl in der bundesdeutschen Frauen- und Geschlechterforschung als auch in der Migrationsforschung vernachlässigt.[65]

63 Weiterführende Analysen zu bundesdeutschen "Kopftuchdebatten" vgl. Rommelspacher (2002) Lutz (1989, 1991), Pinn/Wehner (1995) und Farrokhzad (2002).

64 Nach Gildemeister (2000, S. 216ff.) sind für die Definition von Geschlecht in der Frauen- und Geschlechterforschung derzeit zwei Pole auszumachen: a) Geschlecht als Strukturkategorie und b) Geschlecht als soziale Konstruktion. In aktuellen Debatten wird um die Vermittlung beider Positionen gerungen. M. E. kann man bei der Umschreibung von Geschlecht (und anderen Begriffen wie etwa Ethnizität) beides integrieren: Ich fasse Geschlecht zunächst als soziale Konstruktion, welche in Interaktion mit gesellschaftlichen Entwicklungen und mit der sozialen Umwelt immer wieder hergestellt wird und damit auch Veränderungsprozessen unterliegt. Geschlecht ist einerseits in der je aktuellen "Konstruktionsform" für die Subjekte als Strukturkategorie wirksam; andererseits verhalten sich die Subjekte je individuell zu "ihrem" Geschlecht, was wiederum als Doing-Gender-Prozess bezeichnet werden kann. Jüngere Beiträge führen als dritte, vermittelnde Alternative die Differenz ein (z.B. Wenning, Lutz 2001). Da der Differenzbegriff jedoch bereits sehr vielfältig interpretiert wurde und insbesondere im interkulturellen Forschungsbereich lange Zeit als einseitig und statisch konzipierte kulturelle Differenz Karriere gemacht hat, werde ich in meinen Analysen im empirischen Teil den Begriff Kategorie verwenden, der sowohl Umschreibungen sozialer Konstruktionsprozesse wie auch, daraus abgeleitet, strukturell wirksame Tatbestände beinhaltet.

65 Vgl. Lutz (2004), Gümen (1996,1998), Lenz (1995) und Rommelspacher (1999).

Mittlerweile haben sich in der Frauen- und Geschlechterforschung die Debatten um Differenzen unter Frauen stärker für die Berücksichtigung der Lebensbedingungen und Lebenskonzepte der Migrantinnen geöffnet. Um die Entwicklungen dorthin nachzeichnen und um begründen zu können, warum es in der bundesdeutschen Forschung im Vergleich zum angloamerikanischen Sprachraum lange Zeit eine Sperre gegen bzw. eine Marginalisierung von Phänomenen wie Ethnizität und Rassismus in Bezug auf Migrantinnen gab, wird im Folgenden ein Überblick über die Anfänge der Frauen- und Geschlechterforschung und Entwicklungen der feministischen Theoriebildung in der Bundesrepublik gegeben.

Im Zuge (und als Folge) der Frauenbewegung in der Bundesrepublik begann sich Ende der 70er Jahre die Frauenforschung in Deutschland zu etablieren. Sie ging zunächst von einem internationalen Patriarchat aus, welches weltweit für die Unterdrückung von Frauen verantwortlich sei und machte dies an verschiedenen Gesellschaftsbereichen wie z.B. Familie, Politik und Wissenschaft fest. Am Beispiel der Positionierung gegenüber den "herkömmlichen" Wissenschaften, wie die Frauenforscherinnen es nannten, können ihre Thesen verdeutlicht werden.
Die Frauenforscherinnen strebten eine fundamentale Wissenschaftskritik an. Sie betrachteten den wissenschaftlichen Diskurs als Legitimationsdiskurs geschlechtshierarchischer Herrschaft (Brück/Kahlert u.a. 1997, S. 21) und kritisierten die immer wieder vermeintlich wissenschaftlich begründbare Naturalisierung von Geschlechterunterschieden, wie sie in verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen zu finden war, z.B. bei Kant in der Philosophie und bei Freud in der Psychoanalyse, um nur einige prominente Beispiele zu nennen.
Ein weiterer Kritikpunkt richtete sich gegen die androzentristische Orientierung der Wissenschaft und damit die Zentrierung "auf Männlichkeiten und Männer, ihre Werte, Normen und Lebenszusammenhänge" (S. 22). Der Wissenschaftsbetrieb war lange Zeit ausschließlich von Männern besetzt und wird auch heute noch insbesondere in gehobenen Positionen von ihnen dominiert. Als Folge, so argumentierten die Frauenforscherinnen, entstanden Theorien, die sich einseitig an den Lebensverläufen und Weltbildern von Männern orientierten.
Die vermeintlichen Ansprüche der Wissenschaften im Hinblick auf Wertfreiheit, universelle Gültigkeit, Rationalität und Objektivität standen damit ebenfalls zur Diskussion.[66] Diese Kriterien konnten zwar behauptet, jedoch nie wirklich erfüllt werden, da auch die Wissenschaften nie frei von Interessen und subjektiven Einstellungen der Forschenden waren. Auch dem Universalismusanspruch konnten sie nicht gerecht werden, da dieser mit einer androzentristischen Weltsicht nicht vereinbar ist.

66 Hierbei konnten die Frauenforscherinnen an bereits vorhandene wissenschaftskritische Positionen wie der Kritischen Theorie, des Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie anknüpfen und diese um die Geschlechterperspektive erweitern (Brück,/Kahlert u.a. 1997, S. 22).

So war es ein Ziel der Frauenforschung, diese Prinzipien der herkömmlichen Wissenschaften zu hinterfragen und sie zu revidieren bzw. Alternativen anzubieten. Wie erkenntnisfördernd diese Wissenschaftskritik war, zeigen Beispiele aus der Soziologie, in der sich seitdem neue Fragestellungen und Begrifflichkeiten etabliert haben:

"Arbeit wurde nun als Erwerbsarbeit und (unbezahlte) Hausarbeit betrachtet; Gewalt als im 'privaten' Bereich ausgeübte Männergewalt wurde überhaupt erst Thema infolge der Frauenbewegung und -forschung; die sogenannte Normalbiographie wurde als am männlichen Lebenslauf orientiert entlarvt" (Brück/Kahlert u.a. 1997, S. 20).

Prägend für die bundesdeutsche Frauenforschung waren lange Zeit Diskussionen um Gleichheit und Differenz. Auf der Basis der bereits von Simone de Beauvoir formulierten Erkenntnis "Wir werden nicht als Frauen geboren, wir werden zu Frauen gemacht" und der damit einhergehenden Zurückweisung der Naturalisierung von Geschlechterunterschieden wurde Gleichheit im Sinne von Gleichberechtigung gefordert ebenso wie ein differenzierter (wissenschaftlicher) Blick auf die Unterschiede in den Lebensformen und Lebensbedingungen von Männern auf der einen und Frauen auf der anderen Seite und damit insbesondere eine Sichtbarmachung der Lebenswelten von Frauen. Differenz wurde als dichotome (soziale) Differenz zwischen Männern und Frauen aufgefasst. Damit einher gingen Konzepte wie das des weiblichen Arbeitsvermögens und der weiblichen Moral. Was ursprünglich als Versuch gewertet werden kann, Weiblichkeit einen eigenen Wert zuzuschreiben, damit Frauen sich nicht lediglich an männliche Lebensbedingungen anpassen müssen, um eine Gleichbehandlung zu erreichen, wird aus Sicht des heutigen Standes der feministischen Diskussion als Rekonstruktion der Geschlechterdichotomie – nur mit anderen Vorzeichen – kritisiert (Gildemeister 2001, S. 65ff.).
In Folge dieser Kritik und in Anlehnung an die im angloamerikanischen Sprachraum bereits früher begonnenen Debatten näherte sich auch die bundesrepublikanische Forschung der Kategorie Geschlecht als sozialer Konstruktion. Die Einführung der Unterscheidung von Sex als biologischem und Gender als sozialem Geschlecht weitete die Frauen- auf eine Geschlechterforschung aus. Geschlecht wurde als soziale Konstruktion begriffen, deren Konstruktionsprozesse stärker in den Blick kamen. Alsbald wurde jedoch die analytische Trennung von Sex und Gender wieder hinterfragt, da dieser ein neuerlicher latenter Biologismus innewohnt. So geht etwa Hagemann-White in ihren Analysen nicht von einem biologischen Geschlechtsunterschied aus, sondern von der sog. Nullhypothese, nach der Weiblichkeit, Männlichkeit und Zweigeschlechtlichkeit in ihrer Gesamtheit als kulturelle Setzungen oder Konstruktionen von Geschlecht gesehen werden.[67]

67 Als Vorreiterinnen der konstruktivistisch orientierten Debatten in der Frauen- und Geschlechterforschung können Hagemann-White (1984, 1993), Gildemeister und Wetterer (1992) gelten.

Obwohl Hagemann-White bereits Mitte der 80er Jahre auf Konstruktionsprozesse von Männlichkeit und Weiblichkeit hingewiesen hatte, wurden solche Perspektiven in der Bundesrepublik erst von Butler (1991) in größerem Ausmaß berücksichtigt. Gildemeister weist kritisch darauf hin, dass seitdem Begriffe wie Konstruktion, Dekonstruktion und Diskurs in der Frauen- und Geschlechterforschung zum Teil unsystematisch verwendet werden. Sie macht deutlich, dass die konstruktivistische und die dekonstruktivistische Position aus je unterschiedlichen wissenschaftlichen Hintergründen entstanden sind.
Das feministische Verständnis von Konstruktivismus ist – im Gegensatz zum radikalkonstruktivistischen – dem sozialkonstruktivistischen Zweig zuzuordnen und entstammt interaktionstheoretischen und ethnomethodologischen Wissenschaftstraditionen (z.B. Mead, Garfinkel). Geschlecht wird nicht als soziale Wirklichkeit begriffen, die "einfach da" ist, sondern als soziale Konstruktion, welche in Korrespondenz mit gesellschaftlichen Zusammenhängen immer wieder erzeugt und aufgeschichtet wird. In diesen Wissenschaftstraditionen entstandene empirische Arbeiten legen das Augenmerk auf das Wie im Herstellungsprozess, also in diesem Fall auf das Doing Gender.
Auch wenn für Autorinnen wie Butler Konstruktionsprozesse im oben beschriebenen Sinne ebenfalls von großer Bedeutung sind, beziehen sie sich auf poststrukturalistische sprachphilosophische und psychoanalytische Wissenschaftstraditionen (z.B. Foucault, Lacan, Derrida). Im Gegensatz zu den konstruktivistischen Positionen steht bei ihnen die Macht von Sprache als Repräsentationsmittel im Fokus des Interesses. Die Sprache soll durch subversive Strategien wie Sprachspiele dekonstruiert werden (Gildemeister 2001, S. 66ff.).

Mittlerweile zeichnet sich die feministische Forschung durch eine Vielzahl an theoretischen und empirischen Zugängen aus, die nebeneinander existieren. Einen Überblick über den derzeitigen Stand der bundesdeutschen Forschung geben Becker-Schmidt/Axeli-Knapp (2000). Die Autorinnen machen drei Hauptforschungsstränge aus:

a) Forschungen zum Geschlechterverhältnis auf der Grundlage der herrschenden Gesellschaftsstrukturen wie der Entstehung der bürgerlichen Kleinfamilie oder Analysen der kapitalistischen Wirtschaftsordnung und ihrer Implikationen für Geschlechterverhältnisse (z.B. Karin Hausen, Ursula Beer);
b) Forschungen, welche die Konstituierung der Geschlechterverhältnisse nicht als Folge, sondern als Voraussetzung für die Entstehung von bestimmten Machtverhältnissen sehen. Dieser Forschungsstrang ist ein Resultat der Sex-Gender-Debatte, in der Geschlecht als soziales Konstrukt und als Folie für die Errichtung von Machtverhältnissen gesehen wird und gleichzeitig der symbolische Gehalt von Zweigeschlechtlichkeit im Vordergrund steht (z.B. Carol Hagemann-White, Regine Gildemeister/Angelika Wetterer, Helga Bilden);

c) Forschungen, die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Frauen in den Vordergrund rücken. In diesem Rahmen lassen sich Forschungen zu Migrantinnen verorten. Hier werden u.a. Ethnizität und Geschlecht als Strukturkategorien und eine stärkere Subjektorientierung eingebracht. Dieser Forschungsstrang ist in der Bundesrepublik noch relativ jung und u.a. durch Auseinandersetzungen mit Migrantinnen auf Tagungen und Workshops und in Anlehnung an die angloamerikanischen Debatten um Race, Class und Gender entstanden (z.B. Sedef Gümen, Encarnacion Guiterrez Rodriguez, Helma Lutz, Ilse Lenz).

In dem Band "Unterschiedlich verschieden" widmen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dem Begriff der Differenz, der in den verschiedenen wissenschaftlichen Debatten mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen wird (Lutz/ Wenning 2001, S. 11ff.). Allein in der erziehungswissenschaftlichen Debatte lassen sich vielfältige Diskussionsstränge um Differenz ausmachen.
Differenz wird zunächst ganz allgemein im Kontext von Gleichheit und Pluralität verhandelt. In diesem Strang wäre z.B. die Diskussion um Chancengleichheit im Bildungswesen bei unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen zu verorten, die nach PISA wieder neue Aktualität erlangte. Gleichzeitig wird von verschiedenen Disziplinen, die sich mit der Erziehungswissenschaft überschneiden, mittlerweile die Anerkennung von Differenz in Form von Pluralität gefordert. In der Frauen- und Geschlechterforschung z. B. entwickelte sich die Diskussion vom Gleichheitspostulat über Vorstellungen von (essentialistischer) Geschlechterdifferenz, die als gleichwertig anerkannt werden müsse, hin zu Geschlecht als sozialem Konstrukt; in der Interkulturellen Pädagogik wird Differenz ebenfalls als Korrelat zu Gleichheit betrachtet, allerdings auf kulturelle Differenz bezogen. Die Gleichheitsdiskussion wird durch Debatten um Anerkennung von und das Recht auf Differenz ergänzt (S. 12ff.).
In beiden Disziplinen wird immer wieder auf die Gefahren aufmerksam gemacht, die Hinweise auf (kulturelle oder geschlechtsspezifische) Differenzen in sich bergen. So stellen sich Fragen danach, was Kultur eigentlich ist, ob überhaupt kulturelle oder geschlechtspezifische Differenzen pauschal auszumachen sind, inwieweit Geschlecht und Ethnizität (kulturgebundene) Konstruktionen sind und welche verschiedenen Differenzlinien ineinander greifen können.

Inzwischen sind einige Modelle vorgeschlagen worden, welche Differenzen zwischen Frauen angemessener berücksichtigen sollen. So gehen Lenz/Gerner (1996, S. 7ff.) davon aus, dass es sich bei den Auseinandersetzungen um Ethnizität und Geschlecht um eine der zentralen Zukunftsfragen moderner Gesellschaften handelt. Mit Blick auf Globalisierungsprozesse, Wanderungsbewegungen und damit einhergehend weitere Ausdifferenzierungen der Lebenslagen von Angehörigen verschiedener Gesellschaften müsse diesen Entwicklungen auch in Wissenschaft und Forschung Rechnung getragen werden.

Unter Bezugnahme auf die angloamerikanische Debatte um Race, Class und Gender und mit Blick auf den deutschsprachigen Raum plädiert Lenz (1996) dafür, sich von einseitigen Dualismen wie Geschlechter- oder auch Kulturdualismen und von einer Fortschreibung der Quasi-Naturalisierung von sozialen Unterschieden zu verabschieden. Stattdessen schlägt sie ein Konzept vor, welches diese Dualismen aufhebt. Sie begreift Ethnizität und Geschlecht als soziale Konstruktionen, die jeweils in gesellschaftlich-historischen Kontexten hergestellt werden (und damit auch wandelbar sind) und zugleich klassenspezifisch geprägt sind.

Lenz schlägt ein Modell der dreifachen Vergesellschaftung vor, das davon ausgeht, dass die Konstituierung von Geschlechterverhältnissen und ethnischen Beziehungen entlang dreier Vergesellschaftungslinien verläuft:[68]

- Familie/Haushalt und die darin involvierte Arbeitsteilung
- kapitalistischer Arbeitsmarkt
- Nationalstaat

Wenn man die Wirkungsweisen der Kategorien Ethnizität und Geschlecht auf diesen drei Ebenen systematisch analysiert, ergibt sich ein differenziertes Bild über Zugangschancen und Partizipationsmöglichkeiten verschiedener Personengruppen. Lenz macht dies an Beispielen deutlich: Frauen werden im Allgemeinen eher auf den privaten Bereich verwiesen, was mit diskriminierenden Strukturen auf dem Arbeitsmarkt einhergeht.[69] Ethnische Minderheiten (Männer und Frauen) werden wiederum als Nicht-Staatsangehörige ausgegrenzt, und auch dies hat Folgen für den Arbeitsmarkt. Innerhalb dieser Gruppe haben Frauen auf dem Arbeitsmarkt schlechtere Chancen als Männer, aber: Deutsche Frauen haben bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt als nichtdeutsche Männer usw.
Lenz schlägt vor, die Kategorien Ethnizität und Geschlecht nicht als additiv, sondern als ineinander greifend zu betrachten. Zudem lässt ihr Ansatz die gleichzeitige Berücksichtigung einer makro- und einer mikrostrukturellen Ebene zu. Auf einer Makroebene kann man anhand von Zahlen, Statistiken, gesetzlichen und anderen institutionalisierten Regelungen überprüfen, inwieweit Migrantinnen in verschiedenen Gesellschaftsbereichen ausgegrenzt werden, wo es aber auch Chancen und Möglichkeiten gibt. Andererseits ist es möglich, auf der biographischen Einzelfallebene Konstruktionsprozesse von Ethnizität und Geschlecht ent-

68 Lenz orientiert sich an dem Modell der doppelten Vergesellschaftung von Becker-Schmidt und Axeli-Knapp, die davon ausgehen, dass Frauen im Gegensatz zu den meisten Männern eher einer doppelten Vergesellschaftung, nämlich im produktiven und im reproduktiven Bereich, unterliegen, was die Schwierigkeit einer permanenten Doppelorientierung zur Folge hat. Vgl. Lenz (1996) und Treibel (1994).

69 Dies hat sich zwar in den vergangenen Jahrzehnten etwas relativiert. Trotzdem sind es nach wie vor meist die Frauen, die "haupt- oder nebenberuflich" die Kinderbetreuung übernehmen (siehe Erziehungsurlaub), weniger Einkommen beziehen, unterproportional häufig in Führungspositionen vertreten sind und am ehesten aufgrund von Kindern einen Karriereknick hinnehmen müssen. Dies zeigt auch die im Vergleich zu Männern sehr große Anzahl von kinderlosen Frauen in hohen Positionen.

lang des Lebensverlaufs zu verfolgen und die individuellen Verortungsprozesse von Migrantinnen bezüglich dieser Kategorien zu dokumentieren.[70]

Guiterrez Rodriguez (1999) und Lutz (2001) kritisierten, dass dieses Modell andere Differenzlinien vernachlässigt, die neben den Kategorien Ethnizität, Geschlecht und deren Klassengebundenheit bestehen können. Guiterrez Rodriguez macht in ihrer Untersuchung über intellektuelle Migrantinnen deutlich, dass eine weitere Kategorie die sexuelle Orientierung sein kann, welche ebenfalls auf allen Vergesellschaftungsebenen wirksam werden kann.
In der Folge dieser Kritik haben Krüger-Potratz und Lutz (2002, S. 81ff.) in Anlehnung an Studien im angloamerikanischen Sprachraum (z.B. Chrenshaw 1994) das Modell der Intersektionalitätsanalyse[71] vorgeschlagen, das die Möglichkeit einer weiterführenden Differenzierung und Ergänzung der Kategorien von Lenz bietet.

Lutz fordert wie Lenz, Kategorien oder, wie sie es nennt, Differenzlinien in ihrer Verschränkung zu betrachten und darüber hinaus einen größeren Komplex von Differenzlinien zu berücksichtigen. Gemeinsam mit Wenning (2001) und Krüger-Potratz (2002) schlägt sie als Grundlage empirischer Analysen neben "Rasse", Klasse und Geschlecht weitere Differenzlinien vor wie Alter, Gesundheit, Sprache und sexuelle Orientierung. Darüber hinaus unterscheiden diese Autor(inn)en zwischen Ethnizität, "Rasse"/Hautfarbe und nationaler Zugehörigkeit, da diese Differenzlinien unterschiedliche Auswirkungen auf gesellschaftliche Partizipationschancen wie auf Subjektkonstitutionen haben können.

Den Autorinnen ist es wichtig zu betonen, dass die Kategorien als Spannungsverhältnisse zu fassen und ihre Beziehungen untereinander zu untersuchen sind (Krüger-Potratz/Lutz 2002, S. 88f.).

Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, dass mit dem Konzept der Differenzlinien keine Essentialisierung von Unterschieden beabsichtigt ist. Die Kategorien sind im Kontext von gesellschaftlichen Ungleichheiten, von Selbst- und Fremdzuschreibungen und in Bezug auf die jeweilige Relevanz für das Subjekt zu untersuchen. So können Differenzlinien für den/die Einzelne(n) subjektiv bedeutend oder unbedeutend, strukturell ausschlaggebend oder weniger ausschlaggebend sein. Ebenso muss die zeitliche Dynamik berücksichtigt werden. So können Differenzlinien in frühen Lebensabschnitten bedeutsam sein und später an Bedeutung verlieren und umgekehrt. Ebenso können Gefahren sozialer Benachteiligung (z.B. durch die Kategorie Krankheit/Gesundheit) abgemildert werden durch andere Kategorien (z.B. Besitz).

Solche Kategorien und deren potenzielle Wirksamkeit für Biographisierungsprozesse sind eine Analysedimension für mein empirisches Material. Allerdings möchte

70 So geht z.B. Guiterrez Rodriguez (1999) vor.
71 Auch Guiterrez Rodriguez (2003) bezieht sich auf den Intersektionalitätsbegriff.

ich betonen, dass es zwar einerseits von großer Bedeutung ist, viele unterschiedliche Differenzlinien zu berücksichtigen. Andererseits zeigen meine Interviews, dass die Kategorien Ethnizität, Geschlecht und sozialer Status diejenigen sind, welche in meinem Forschungszusammenhang am offensten zutage treten und die sich wie ein roter Faden durch die meisten Lebensverläufe ziehen. Dies ist meiner Ansicht nach nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Debatten um "Ausländerinnen" und damit einhergehende Selbst- und Fremdzuschreibungen in hiesigen Diskursen vornehmlich über die Kategorien Geschlecht und Ethnizität und – in einem vergleichsweise geringerem Ausmaß – soziale Herkunft geführt werden und sich die von mir interviewten Migrantinnen daher insbesondere mit diesen Kategorien auseinander gesetzt haben.

Diskurse und Kategorien wie Ethnizität und Geschlecht, welche immer in ihrer Kontextbedingtheit hinsichtlich gesellschaftlicher Entwicklungen zu betrachten und damit in ihrer Dynamik zu verstehen sind, können somit in ihrer Wechselwirkung zu Biographieverläufen von Individuen und damit auch in ihrer Verknüpfung mit deren subjektiven Orientierungen und Handlungsformen analysiert werden.

2.3 Biographie und Biographisierungsprozesse

Die Biographieforschung als Zugang zu Lebenswelten und Handlungsorientierungen von Individuen in ihrer Verknüpfung mit soziostrukturellen Lebensbedingungen erlangte bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in der Chicago School eine größere Bedeutung. Nachdem zunächst Mitte der 30er bis Mitte der 60er Jahre deren Forschungsparadigmen durch quantifizierende Forschungszugänge beiseite gedrängt worden waren, erlebte die Biographieforschung in den USA in den 60er Jahren eine Renaissance. In Deutschland wird sie seit den 70er Jahren in breiterem Umfang rezipiert und angewandt (Kohli 1986).

Hoerning macht darauf aufmerksam, dass in der bundesdeutschen Diskussion zwischen einer eher quantitativen Lebenslaufforschung und einer eher qualitativ orientierten Biographieforschung unterschieden wird. Die Lebenslaufforschung nimmt vor allem strukturelle gesellschaftliche Veränderungen in den Blick. Durch eine Querschnittsanalyse von Geburtskohorten verschiedener Generationen wird beispielsweise versucht, Veränderungsprozesse in gesellschaftlichen Ordnungsmustern wie Familie oder sozialer Schichtung sichtbar zu machen. In der qualitativen Biographieforschung hingegen geht es eher darum, individuelle biographische Erfahrungen bzw. Wissen und Handlungsorientierungen in ihrem Spannungsverhältnis zu gesellschaftlichen Strukturbedingungen aufzuzeigen (2000, S. 4ff.). Das Subjekt und seine Erfahrungen, Ressourcen, Handlungs- und Erlebnisweisen sowie seine Interpretationen stehen hierbei im Vordergrund. Mit Hilfe von narrativen oder leitfadengestützten Interviews und/oder persönlichen Doku-

menten wie Tagebuchaufzeichnungen, Briefen oder Akten wird versucht, die Lebensgeschichten von Individuen zu rekonstruieren und zu interpretieren.

Dausien weist darauf hin, dass es nicht *die* biographische Methode gibt. Wie bereits gesagt, kann man sich biographischen Entwicklungen auf verschiedene Arten nähern. Zudem gibt es unterschiedliche Meinungen darüber, wie man sich Biographie als Rahmenkonzept vorzustellen hat und wie biographische Daten analysiert werden können (1996, S. 129). So kann man die Biographie als institutionalisierten Lebenslauf, als Handlungsressource oder als ein sich zwischen Individuierung und Vergesellschaftung bewegendes Konstrukt begreifen oder den inhaltlichen Schwerpunkt der Analyse auf die biographische Verarbeitung gesellschaftlicher Prozesse, auf Identitätsbildungsprozesse, auf Handlungsmuster, auf Alltagstheorien der Befragten oder auf die Entwicklung beruflicher Laufbahnen legen. Eine darüber liegende Untersuchungsebene kann die narrative Grammatik biographischer Erzählungen analysieren, wie es von Schütze (z.B. 1984, S. 78ff.) oder Rosenthal/Fischer-Rosenthal (2000, S. 456ff.) vorgeschlagen wird. Bei diesen Autor(inn)en, die eine Pionierfunktion in der Biographieforschung im deutschsprachigen Raum haben, geht es nicht nur darum, *was* die Biograph(inn)en berichten und wie sie dies erleben und deuten, sondern auch darum, *wie* sie es berichten. Eine Erhebungsmethode, welche sich für diesen Zweck besonders eignet und welche von ihnen verwendet wird, ist das narrative Interview als eine möglichst offene Interviewform, welche den Interviewten ein hohes Maß an erzählerischer Gestaltungsfreiheit bietet.[72]
Schützes biographieanalytisches Verfahren folgt seinem Modell der Prozessstrukturen des Lebenslaufs. Er unterscheidet vier Prozessstrukturen, welche gleichzeitig innerhalb der inhaltlichen und der erzählerischen Komponente biographischer Geschichten sichtbar werden: biographische Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse.
Rosenthal/Fischer-Rosenthal beziehen sich auf die Analysen von Schütze bzw. haben diese weiterentwickelt. Während Schütze insbesondere Prozessstrukturen analysiert und dabei die Verwobenheit von Erzählinhalten und Erzählformen nicht analytisch trennt, interpretieren Rosenthal/Fischer-Rosenthal zunächst die rekonstruierte erlebte Geschichte eines Falls mit der erzählten Geschichte, bevor sie zu einer Typenbildung übergehen.
Neben der Biographieanalyse gibt es auch die Möglichkeit, inhaltsanalytisch vorzugehen oder die Grounded Theory nach Glaser, Strauss und Corbin zur analytischen Grundlage des empirischen Materials zu machen (vgl. Kap. 3.1).

72 Vgl. Schütze (1983, 1984, 1999), Rosenthal/Fischer-Rosenthal (1997), Rosenthal (1995) und Loch/Rosenthal (2002).

2.3.1 Allgemeine Prinzipien der Biographieforschung

Ein Ziel der Biographieforschung ist die Verdeutlichung der Subjektwerdung von Individuen in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und damit verknüpften Lebensbedingungen, der so erzeugten Pläne, Wünsche und Handlungsorientierungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Subjektwerdung nicht ohne Gesellschaft und Gesellschaft nicht ohne Subjekte gedacht und erklärt werden kann. In Anlehnung an Alheit/Dausien (2000) kann man eine Biographie als eine temporalisierte, gesellschaftlich vermittelte und zugleich individuell gestaltete Konstruktion begreifen, die nicht lediglich aus einer Summe von Erfahrungen besteht, sondern eine eigene Gestalt hat und eine Konstruktion ist. Das bedeutet, dass neue Erfahrungen biographisch verarbeitet werden und auch frühere Erfahrungen umgedeutet, neu verarbeitet und damit "passend gemacht" werden können. Die biographische Konstruktion selbst fungiert als eine Art Filter, wenn Erfahrungen verarbeitet und daraus resultierend Handlungsentwürfe generiert werden. Sie hat eine eigene Logik, eine Art Hintergrundwissen oder Prozessskript (S. 275). Auf der Basis dessen werden Erfahrungen sortiert, modelliert und integriert. Nach Schütz und Luckmann ist Erfahrung "biographisch artikuliert" (zit. nach Alheit 1990a, S. 17). Gleichzeitig können Erfahrungen dafür sorgen, dass biographische Konstruktionen revidiert werden, vor allem dann, wenn neue Erfahrungen nicht ohne weiteres in den bisherigen Entwurf integriert werden können.

Unübersehbar argumentieren Alheit/Dausien aus einem sozialkonstruktivistischen Blickwinkel. Die Beziehung von Erfahrung und biographischer Konstruktion erinnert zudem an den von Piaget beschriebenen Prozess der Assimilation und Akkommodation. M. E. kann diese Perspektive durch einen weiteren Begriff aus dem Konstruktivismus erweitert werden: den der Viabilität. Viabilität kann mit Passung oder Brauchbarkeit übersetzt werden. Konstruktionen von Wirklichkeit müssen "passen" oder "brauchbar sein", damit ein Individuum (über-) lebensfähig ist. Wenn man diese Idee auf das Biographiekonzept überträgt, bedeutet dies, dass Individuen versuchen, ihre Erfahrungen so zu verarbeiten, dass sie zu ihrer biographischen Konstruktion passen oder ihre biographische Konstruktion so revidieren, dass sie sich in neue Erfahrungen "einpasst". Dieser Prozess wird in biographischen Erzählungen besonders deutlich. Biographieerzählerinnen berichten von ihren Lebenserfahrungen und stellen sie oftmals als ineinander integrierbar dar. Sie interpretieren ihre Deutungs- und Handlungsmuster vor dem Hintergrund alter und neuer Erfahrungen und begründen ihre Entscheidungen damit. Dadurch wird ein Prozessskript, eine biographische Logik hergestellt.

Die Biographieforschung hat zum Ziel, individuelle Verlaufs- und Entwicklungsprozesse mit den ihnen immanenten Besonderheiten sichtbar zu machen. Es geht darum, Selbst- und Weltbilder, Handlungsorientierungen und Gesellschaftsstrukturen aus einer "Froschperspektive" (neu) zu entdecken und zu rekonstruieren.

"Die (Wieder-) Entdeckung der Biographieforschung in den Sozialwissenschaften der 1970er Jahre ist verknüpft mit der Idee, 'Geschichte von unten' zu betreiben, die Lebensgeschichten der 'einfachen Leute' und die Erfahrungen gesellschaftlich marginalisierter Gruppen (Arbeitslose, Jugendliche, Frauen, Migrant(inn)en) zu Gehör zu bringen" (Dausien 2002, S. 76).

Unter diesen Prämissen hat die Biographieforschung auch einen politischen Anspruch. Im Idealfall kann sie gesellschaftliche Veränderungsprozesse anstoßen. Biographische Studien können, indem sie über Lebensverläufe informieren, ein gesellschaftskritisches Bewusstsein initiieren.

Ein Vorteil der Biographieforschung besteht darin, dass sie direkt an den alltagsweltlichen Lebenserfahrungen von Individuen ansetzt und somit eine Binnenperspektive auf Entwicklungsprozesse ermöglicht. "Die Biographieforschung eröffnet den Sozialwissenschaften einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit, bei dem die Individualität des Akteurs berücksichtigt bleibt und diese Individualität sozial verursacht und strukturiert gedacht wird" (Lamnek 1995, S. 329). Das Biographiekonzept beinhaltet Regelhaftigkeit und Emergenz gleichermaßen. Das bedeutet, dass sowohl biographische Strukturbedingungen wie auch individuelle Handlungsräume und -pläne der Biographieträger(innen) sichtbar gemacht werden können.[73] Darüber hinaus wird die soziale Wirklichkeit nicht als feststehender Ist-Zustand, sondern als (lebenslanger) Prozess gedacht und daher in ihrer Prozessualität erforscht. Damit wird also auch nach den Konstruktionsregeln der Biographie gefragt, denn es geht nicht nur darum zu zeigen, was Individuen erlebt und erfahren haben, sondern vor allem, wie sie Erlebnisse und Erfahrungen biographisch verarbeitet haben.

Ein weiteres Moment der Biographieforschung ist der Erzählstil der Biographieträger(innen). Es wird angenommen, dass es nicht möglich ist, eine "objektive" Biographie zu erheben. Biographieträger(innen) werden niemals ihre Lebensgeschichte komplett und mit allen Einzelheiten erzählen können, sondern rekonstruieren sie auf ihre je besondere Art und Weise. Sie berichten vorrangig von Erlebnissen, welche eine besondere Bedeutung haben. Außerdem deuten sie Lebensereignisse auf der Basis ihres spezifischen Hintergrundwissens und präsentieren sie im Kontext anderer biographischer Ereignisse und Erfahrungen. Die Individuen sind in ihren Lebensverläufen häufiger damit konfrontiert, ihre Biographie oder Teile derselben zu präsentieren, z. B. bei Bewerbungen oder vor Gericht. Deren Erzählstile können je nach Situation variieren. Somit stehen die Konstruktionsregeln im direkten Zusammenhang mit den biographischen Daten und den Deutungen durch die Biographieträger(innen). Folglich geht es in der Bi-

73 Emergenz nach Sociolexikon (1999; URL: http://www.socioweb.de/lexikon/): nicht mehr aus der Summe der Teile ableit- und erklärbare neue Eigenschaft. Alheit (1990, S. 17f.) beschreibt die Bedeutung von Emergenz etwas klarer: "Der Begriff (der Biographie, SF) steht einerseits für die je individuelle, aber darum nicht im geringsten zufällige *Struktur* impliziten Wissens; er repräsentiert andererseits die *Emergenz* lebendiger Erfahrung in der Gegenwart, welche biographische Vergangenheit womöglich in neuem Lichte erscheinen läßt und biographische Zukunft offenhält."

ographieforschung wie auch in anderen qualitativen Forschungsansätzen nicht darum, so etwas wie eine "objektive soziale Wirklichkeit" zu untersuchen, da es solch eine Wirklichkeit nicht gibt, sondern lediglich individuelle Wirklichkeiten, also (biographische) Konstruktionen, welche jedoch gesellschaftlich vermittelt und konstituiert sind.

Dementsprechend betrachtet Dausien die Biographie als soziale Konstruktion auf der Ebene der Alltagswelt, welche durch Forscher(innen) rekonstruiert werden kann. In Anlehnung an Schütz (1971) bezeichnet sie diese als Konstruktion ersten Grades, die Rekonstruktion von Biographien im Analyseprozess als Konstruktion zweiten Grades. Unter Rekonstruktion versteht Dausien kein deskriptives Nachvollziehen von Alltagskategorien und Sinnstrukturen, sondern "eine reflexive, kritisch-analytische Reproduktion der Konstruktionsprozesse 'ersten Grades' sowie der Bedingungen, unter denen diese stattfinden, ausbleiben und sich ggf. verändern" (Dausien 2000, S. 97). Allerdings ist dabei zu beachten, dass die Forschenden nicht "über den Dingen stehen", sondern ebenfalls Teil der Alltagswelt sind und eigene Deutungs- und Interpretationsschemata haben, die sie im Forschungsprozess immer wieder hinterfragen und reflektieren müssen, um so eine gewisse Distanz zu alltagsweltlichen Kategorien zu erlangen (S. 98).

Nach Dausien (S. 101ff.) ist eine sozialkonstruktivistische Sichtweise auf Biographie auf zwei Ebenen fruchtbar:

- Das Biographiekonstrukt kann als Ergebnis individuellen und gleichzeitig gesellschaftlichen Handelns gesehen werden. Gesetzliche Reglements wie Bildungspassagen treten in Interaktion mit Plänen, Wünschen und Orientierungen von Biographieträger(inne)n. Damit wird die biographische Konstruktion selbst zur Institution, denn Biographien passen sich ein Stück weit an institutionelle Rahmenbedingungen an, und dies im Rahmen einer lebenszeitlichen Perspektive.
- Das Biographiekonstrukt kann als Lebensgeschichte gesehen werden. Damit gerät der Prozess des Konstruierens selbst in den Blick, als aktiver Prozess der Verarbeitung, in dem Vergangenes und Zukünftiges, Erfahrung und Erwartung, Retrospektion und Prospektion ineinander greifen. Dies kann man als biographische Arbeit bezeichnen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Biographiekonzept die Möglichkeit bietet, Lebenswelten in ihrer Verknüpfung zwischen sozialstrukturellen, individuellen und kollektiven Aspekten zu untersuchen und damit komplexere Erklärungsmuster für Entwicklungen zu liefern.

In Anlehnung an Dausien fasse ich Biographie ebenfalls als soziale Konstruktion. Diese Perspektive hat den Vorteil, dass einerseits das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in seiner Kontextualität sichtbar gemacht wird, und andererseits bereits der Konstruktionsbegriff auf die Dynamik gesellschaftlicher und sozialer

Prozesse verweist. Weiterhin ist Biographie kein abstraktes Modell, sondern ein zugleich theoretisches und empirisches Konzept (Dausien 2002, S. 78).

Weitere Elemente, die eine besondere Relevanz für Biographieverläufe haben können, sind biographische Ressourcen in Form von Kapitalsorten sowie Personen und Institutionen, die an biographischen Statuspassagen eine besondere Bedeutung hatten.

Bourdieu (1997, S. 49ff.) beschreibt zunächst drei Kapitalsorten, welche einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklungschancen von Individuen und deren Verortungsmöglichkeiten in sozialen Räumen nehmen können: Das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital.[74]

- *Ökonomisches Kapital* bezeichnet die materiellen Verhältnisse wie etwa Geld oder Eigentumsrechte. Für meine Untersuchung lässt sich festhalten, dass Frauen mit Migrationshintergrund im Vergleich sowohl zu Männern mit Migrationshintergrund als auch zu den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft in der Bundesrepublik die geringsten ökonomischen Ressourcen haben.
- *Kulturelles Kapital* wird als eine komplexere Kapitalform angesehen, die in ökonomisches Kapital transformiert werden kann. Bourdieu gliedert kulturelles Kapital in drei Zustände: Kulturelles Kapital in objektiviertem Zustand sind z.B. Bücher, Gemälde, Kunstwerke oder Maschinen. Kulturelles Kapital in inkorporiertem Zustand umfasst durch institutionalisierte und alltagspraktische Bildung erwerbbare kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen – eine personengebundene Form des kulturellen Kapitals, womit sowohl die Möglichkeiten der Akkumulation als auch die des Verlustes eingeschränkt sind. Kulturelles Kapital in institutionalisiertem Zustand schließlich erwächst aus dem Erwerb von Bildungstiteln, womit dessen Erwerber nicht nur über inkorporiertes, sondern auch über legitimes kulturelles Kapital verfügt. Die Kategorie kulturelles Kapital erscheint insbesondere für Forschungen zu Einwandererfamilien geeignet, weil diese in der ersten Einwanderergeneration oder bei Wechselwanderung oftmals inkorporiertes, aber nur in den Herkunftsländern gültiges kulturelles Kapital besitzen, welches im Einwanderungsland formal nicht oder nicht vollständig anerkannt wird und das deshalb z.B. bei der Zulassung zu Berufen und bei der Transformation in ökonomisches Kapital ohne Nutzen ist. Ihr im Herkunftsland

74 Bourdieu steht im Übrigen dem Biographiekonzept kritisch gegenüber. Er kritisiert er in seinem Aufsatz "Die biographische Illusion" die Biographieforschung, welche "unordentliche Lebensläufe glätten" würde. Er wendet sich dagegen, Biographie als "Lebensgeschichte" zu begreifen und würde stattdessen Biographie allenfalls als "Laufbahn im sozialen Raum" bezeichnen. In diesem Beitrag wird deutlich, dass einige seiner theoretischen Überlegungen (wie etwa auch der Habitus) subjektiven Entwicklungsprozessen konzeptionell enge Grenzen setzen (Bourdieu 1990, vgl. kritisch dazu Alheit 1990, S. 57ff.). Trotzdem sind die Kapitalsorten für die Untersuchung biographischer Konstruktionsprozesse auf der Mikroebene sehr hilfreich und werden immer häufiger eingesetzt (z.B. bei Weber 2003).

oder in der ethnischen Gemeinschaft erworbenes Wissen wird als "fremd" oder "zurückgeblieben" abgewertet. Kulturelles Kapital kann wie Bildungskapital als eine Sonderform symbolischen Kapitals gelten, mit dem Prestige und Anerkennung erlangt werden. Dies kann in positiver Hinsicht auf Migrant(inn)en zutreffen, sofern a) der Mehrheitsgesellschaft und/oder der jeweiligen ethnischen Minderheit Besonderheiten ihres kulturellen Kapitals als anerkennenswert/prestigeträchtig erscheinen oder b) einzelne Migrant(inn)en mit guten Sprachkenntnissen, hohem Allgemeinbildungsstand und/oder politischer Bildung als besonders kompetent erscheinen und daher eine Mittler(innen)funktion in der Community übernehmen und/oder in der Mehrheitsgesellschaft als Expert(inn)en für die Migrationsthematik gesehen und zu Beratungen hinzugezogen werden. Dies wird jedoch problematisch, wenn das kulturelle Kapital von Migrant(inn)en von beiden Seiten auf die Mittler(innen)funktion/das Expert(inn)enwissen reduziert wird.[75] Damit würde darüber hinausreichendes kulturelles Kapital oft nicht wahrgenommen oder als solches nicht anerkannt, da sie so natürlich in einen Konkurrenzkampf mit den Einheimischen aus höheren Bildungsschichten treten (könnten). Hier wird bereits deutlich, dass die verschiedenen Kapitalsorten auf der einen Seite eine relative Eigenständigkeit aufweisen, auf der anderen Seite jedoch in andere Kapitalformen transformiert werden können.

- Als *soziales Kapital* wird ein dauerhaftes Netz von "mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens" (Bourdieu 1992, S. 63) bezeichnet, auf welches ein Individuum, z.B. bei der Jobsuche, zurückgreifen kann. Beispiele sind die Familie, Clubs, Sportvereine, politische Parteien u.a.m. Soziales Kapital kann positive Effekte für das Fortkommen der einzelnen Individuen aus Einwandererfamilien haben. So kommt es vor, dass Firmen, die einen türkischen Familienvater langjährig beschäftigen, auf dessen Empfehlung gern seinen Sohn/seine Tochter einstellen und/oder ihm/ihr einen Ausbildungsplatz anbieten. Eine ähnliche Funktion können Migrant(inn)enselbstorganisationen ausüben. "Folglich übt das auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung beruhende Sozialkapital, wenn es eingesetzt wird, bezüglich der anderen Kapitalformen einen 'Multiplikatoreffekt' aus" (Schwingel, S. 90). Allerdings verfügen insbesondere mit Blick auf prestigeträchtige Positionen immer noch vor allem Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft über ein höheres Maß an sozialem Kapital.

In seinem Text "Sozialer Raum und Klassen" führt Bourdieu den Begriff des symbolischen Kapitals ein. Als *symbolisches Kapital* bezeichnet er die "als wahrgenommen und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee usw. bezeichnet)" (1985, zit. nach Schwingel,

75 Vgl. auch Lutz (1991).

S. 90). Diese Kapitalform wird aus der (in bestimmten sozialen Feldern erfolgreichen) Umsetzung einer oder mehrerer der drei oben genannten Kapitalformen gespeist, deren spezifische Effizienz und Wirksamkeit durch das symbolische Kapital gesteigert werden kann. Symbolisches Kapital kann die dauerhafte Anerkennung und damit auch die (Herrschafts-)position gesellschaftlicher Gruppen sichern. In Kap. 2.1 habe ich unter Bezug auf Schmidtke gezeigt, dass Migrant(inne)n im Vergleich zur deutschen Mehrheitsgesellschaft über ein eher geringes symbolisches Kapital verfügen. Dies wirkt sich auf die Anerkennung bzw. Nichtanerkennung von Erfolgen im Rahmen der anderen Kapitalsorten aus. Zugleich haben die Migrant(inne)n kaum Möglichkeiten, im hegemonialen gesellschaftlichen Diskurses ihre Kapitalien selbst aufzuwerten.

Nicht nur der Besitz und die Bewertung von Kapitalsorten können für die biographische Entwicklung von Individuen bedeutsam sein, sondern auch Personen und Institutionen, die an verschiedenen Zeitpunkten an Lebensverläufen "mitwirken". Behrens/Rabe-Kleberg (2000) gehen davon aus, dass es Normalvorstellungen von Lebensverläufen gibt, die durch gesellschaftliche Vorgaben initiiert werden (können). Diese Normalvorstellungen, an deren Setzung Statuspassagen und Gatekeeper maßgeblich beteiligt sind, werden als Anforderungen und Deutungsangebote aufgefasst, zu denen man sich ins Verhältnis setzen muss. Daher werden die Biographieträger(innen) in der Gestaltung ihrer Biographie unweigerlich durch sie beeinflusst.

Statuspassagen sind "Übergänge zwischen sozialen Positionen, bei denen es etwas zu gewinnen oder etwas zu verlieren gibt" (S. 102).
Gatekeeper sind Personen, die an den einzelnen Statuspassagen "wachen" und direkt oder indirekt (mit)entscheiden. Die Autor(inn)en unterscheiden zwischen vier Typen von Gatekeepern: 1. Primärgruppen wie Peers, Freunde, Ehepartner; 2. persönlich bekannte Organisationsangehörige wie Vorgesetzte und Kolleg(inn)en; 3. persönliche Organisationsrepräsentant(inn)en wie Sachverwalter(innen); 4. externe Gutachter(innen). Diese vier Typen formen sich schalenartig um einen Zugang zu einem wichtigen Status, wie etwa bei dem Übergang in eine höhere Schule, und beziehen sich wechselseitig aufeinander, harmonieren aber nicht notwendigerweise. Und: "Alle vier Gruppen (…) fordern zum Beispiel biographische Bilanzierungen ab und bieten Muster für solche an" (S. 112). Damit beeinflussen Gatekeeper das biographische Handeln der Individuen.

Behrens/Rabe-Kleberg nehmen an, dass Gatekeeper die Möglichkeit einer doppelt legitimierten Ausübung von Herrschaft haben:

a) sozial durch allgemein anerkannte Prinzipien wie Vorstellungen und Unterstellungen von normalen Lebensverläufen, erwarteten Zeitpunkten für Statuspassagen, angemessenen Bewältigungsstrategien sowie damit oftmals in Zusammenhang gebrachten Kriterien wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Nationalität, und

b) personal durch die dem Gatekeeper zugeschriebene "objektive" Beurteilungskompetenz.

Für meine Arbeit ist entscheidend, welche Personen(gruppen) Migrantinnen als (positiv und negativ) einflussreiche Gatekeeper herausarbeiten, wie und auf welche Weise diese einflussreich waren und wie die Frauen damit umgegangen sind. Zudem wird in diesem Modell einerseits auf strukturelle Institutionalisierungsprozesse im Lebensverlauf verwiesen, wodurch bei deren Analyse beispielsweise die strukturelle Benachteiligung von Migrantinnen sichtbar gemacht werden kann; andererseits kann untersucht werden, wie Migrantinnen durch verschiedene Bewältigungsstrategien an Statuspassagen gelernt haben, damit umzugehen.

2.3.2 Biographieforschung und Geschlechterverhältnisse

Die Biographieforschung als Instrument zur Sichtbarmachung der "Geschichte der kleinen Leute" hat in der Frauen- und Geschlechterforschung große Verbreitung gefunden[76] und wurde durch deren Impulse um die Geschlechterperspektive erweitert. Die Nähe von Standpunkten in der Frauen- und Geschlechterforschung zum Biographiekonzept hat mit der in Kap. 2.2 erläuterten feministischen Wissenschaftskritik zu tun. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass Theorien und Methoden der Sozialforschung keine neutralen Messinstrumente hervorbringen können, sondern immer an die subjektive Sichtweise der Forschenden gebunden sind, was auf die in der Frauenforschung seit langem vorherrschende Kritik am Androzentrismus der Wissenschaften zurückzuführen ist. Auf dieser Basis schlussfolgert die Frauen- und Geschlechterforschung, dass viele Entwicklungsmodelle androzentrischen Charakter aufweisen und daher Lebenswelten und Lebensverläufe von Frauen lange unerforscht und damit weitgehend unsichtbar blieben.[77] Die Biographieforschung kann hier zweierlei leisten: Einerseits werden Frauenlebensgeschichten in ihrer Ganzheitlichkeit sichtbar; andererseits kann essentialistischen Geschlechterzuschreibungen entgegengewirkt werden. Einerseits verweisen geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse auf gesellschaftliche Produktionsweisen von Geschlechterkonstruktionen. Andererseits werden trotzdem männliche und weibliche Lebensverlaufsprozesse nicht als einander diametral gegenüberstehend gedacht. Es können sowohl Differenzen zwischen Frauen als auch Abweichungen von Geschlechterzuschreibungen festgestellt werden. Es geht also darum, die Kategorie Geschlecht gemeinsam mit anderen sozialen Strukturkategorien wie soziale Herkunft und Ethnizität in ihrer Kontextualität und auch in ihrer Widersprüchlichkeit anhand von individuellen Biographien zu erken-

76 Vgl. Müller (1994), Sturm (1994), Dausien (1994, 1996), Becker-Schmidt (1994) und Schlüter (1992).
77 Androzentrische Erklärungsmodelle sind stark linear ausgerichtete Modelle wie das Identitätsentwicklungsmodell von Erikson oder das kognitive Entwicklungsmodell von Piaget. In beiden wird die Bedeutung der geschlechtsspezifischen Sozialisation vernachlässigt. Das "klassische" Freudsche Entwicklungsmodell geht noch weiter, da hierin die Frau als "Mängelwesen" betrachtet wird.

nen, zu verstehen und nachzuvollziehen, wie sich solche Strukturkategorien in Lebensverläufe einschreiben.

Die Biographieforschung weist einige konkrete Affinitäten zur Frauenforschung auf. Dies kann exemplarisch anhand der Postulate von Mies (1978) verdeutlicht werden, die als methodologische "Urautorin" der Frauenforschung gilt (Müller 1994, S. 32):

- Frauenforschung sollte nicht die verbreitete Annahme, dass Wissenschaft absolut objektiv oder wertfrei ist, reproduzieren, sondern im Sinne der Frauen auch bei der Produktion von Wissenschaft parteilich sein;[78]
- wichtig ist die Ermittlung der (Subjekt-)Perspektive "von unten" und nicht die Perspektive von Forschenden gewissermaßen "von oben" auf ein Forschungs"objekt";
- Frauenforschung soll sich im Sinne der Emanzipation von Frauen engagieren;
- der Forschungsprozess soll als Bewusstwerdungsprozess sowohl von Forscherinnen als auch von Interviewten genutzt werden.

In der kritischen Biographieforschung wird ebenfalls keine Objektivität unterstellt, sondern die Subjektivität der Befragten steht im Vordergrund. Zudem wird einer Perspektivität "von unten" Rechnung getragen und immer wieder gefordert, im Forschungsprozess ein hierarchisches Verhältnis zwischen Forscher(inne)n und Interviewten zu vermeiden. Schließlich wird gerade im offenen biographisch-narrativen Interview ein Bewusstwerdungsprozess sowohl bei den Forschenden wie auch bei den Befragten unterstützt. Der breite Gestaltungsraum dieser Interviewform ermöglicht es der Biographin, ihre Biographie zu rekonstruieren, zu sortieren und zu interpretieren und somit ebenso rückblickend zu reflektieren. Die Forschenden können eigene Selbst- und Weltbilder kritisch überprüfen und ggf. revidieren.

Aber auch über diese Postulate hinausgehende methodologische Forderungen der Frauenforschung werden von der Biographieforschung erfüllt (vgl. Dausien 1994): Beiden geht es nicht nur um Subjektivität, sondern auch um Historizität, und zwar weniger um Gesetzesmäßigkeiten als vielmehr darum, "die Zeitlichkeit, Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit sozialer Phänomene" (S. 132) herauszuarbeiten;

78 Hierzu muss angemerkt werden, dass von den Postulaten insbesondere das Parteilichkeitsprinzip, mittlerweile kritisch bewertet wird (vgl. etwa Kraul 1999 und Müller 1994). Kraul (1999, S. 461) warnt vor einer Überidentifikation der Forschenden mit dem Forschungssubjekt, welche möglicherweise wesentliche Aspekte im Forschungsprozess ausblenden oder auch überbetonen kann. Außerdem schwingt in den Postulaten die Annahme mit, dass Frauen sich, weil sie Frauen sind, immer untereinander verstehen und füreinander Partei ergreifen könnten. Das den methodischen Postulaten innewohnende Gleichheitspostulat ist nach Müller (1994) aber nicht nur problematisch, weil es Gleichheit zwischen Frauen behauptet und damit mögliche Differenzen verdeckt; es kann auch zu einer subtilen Art der Ausbeutung werden. Ein Beispiel wäre eine Situation, in welcher eine "weiße" Forscherin, die in der gesellschaftlichen Hierarchie einen höheren Rang einnimmt als eine "schwarze" Interviewte aus dem Arbeitermilieu, mit Hilfe der Unterstellung einer "Beziehung unter Gleichen" im Gespräch heimlich die Definitionsmacht über deren eigene Deutungsmuster übernimmt.

um das Gewordensein individueller und kollektiver Frauengeschichte(n), und damit auch um auf die Zukunft gerichtete Veränderungsmöglichkeiten. Dies ist ein politischer Anspruch feministischer Wissenschaft. Ein weiteres Anliegen einer geschlechterorientierten Biographieforschung ist Ganzheitlichkeit. "Ganzheitlichkeit meint zum Einen, dass der gesamte weibliche Lebenszusammenhang bzw. alle 'Bereiche' des Frauenlebens in den Blick geraten; dass diese, zweitens, auch im historisch-biographischen Prozess ihres Gewordenseins thematisiert werden; und dass schließlich, als Folge davon, Interdisziplinarität selbstverständliche Arbeitsgrundlage ist" (ebd.).[79]
Müller (1994, S. 57) weist darauf hin, dass persönliche Erfahrung ein wichtiger Aspekt in der Frauenforschung ist, was ebenfalls im Kontext ihrer Kritik am Androzentrismus zu sehen ist: "Frauen sollen nicht (mehr) in einen theoretischen Rahmen gepresst werden, der außerhalb ihrer Erfahrung entwickelt wurde".

Die vorhandenen Biographiekonzepte wurden von der Frauenforschung allerdings ebenfalls kritisch hinterfragt und um die Geschlechterperspektive erweitert. Denn auch in der Biographieforschung wurde oftmals von einer Art Normalbiographie ausgegangen, welche sich an männlichen Entwicklungsverläufen orientierte. Diese Sichtweise findet sich bei Kohli (1986), der eine dreigeteilte Normalbiographie vorschlägt. Deren mittlere Lebensphase ist durch den Beginn und das Ende einer Erwerbsarbeit gekennzeichnet und damit der Lebensverlauf in dieser Phase um die Erwerbsarbeit herum organisiert. Jedoch gerade die Lebensverläufe von Frauen, so Lutz (2000b) und Dausien (1996, 2002), sind viel stärker durch Brüche und Widersprüche gekennzeichnet, als es das Modell der Normalbiographie von Kohli nahe legt. Wenn Kohli von einer Institutionalisierung des Lebenslaufs spricht und dabei das Erwerbsleben in den Mittelpunkt stellt, übersieht er, dass für Frauen nach wie vor die Familienphase eine mindestens ebenso wichtige Rolle spielt. Allerdings kann das Modell der Normalbiographie auch nicht durch die Annahme einer Wahlbiographie ersetzt werden (Lutz 2000b). Vielmehr ist weder von einer weiblichen Normal- noch von einer Wahlbiographie auszugehen, sondern Biographien müssen in ihren Komplexitäten und Widersprüchlichkeiten erforscht werden.

Nun kann argumentiert werden, dass das Konzept der Normalbiographie auf Frauen ebenso wenig zutrifft wie auf Männer in ungesicherten Lohnverhältnissen. Außerdem sind mittlerweile in individualisierten kapitalistischen Gesellschaften die Arbeitsverhältnisse auch in höheren Gesellschaftsschichten immer unsicherer geworden. Dies ist sicherlich zutreffend. Allerdings erweist sich das traditionelle Geschlechtsrollenmodell in der Bundesrepublik als besonders wirksam, was in der Tendenz weiterhin für eine unterschiedliche Entwicklung von Frauen- und Männerbiographien sorgt. Dausien (1996, S. 24ff.) verdeutlicht, dass ein Großteil der

79 Dausien (2001) geht auf der Basis eigener empirischer Ergebnisse noch einen Schritt weiter. Sie stellt eine Geschlechtsgebundenheit bzw. Doing-Gender-Prozesse in biographischen Erzählstrukturen fest.

Männer sich an einer Normalbiographie orientiert, in welcher nicht Familien-, sondern Erwerbsarbeit im Vordergrund steht. Das bedeutet, dass nach wie vor von den Frauen die Zuständigkeit für Haus- und Familienarbeit erwartet wird. Die Normalbiographie hat für die Mehrheit der Männer also normative Gültigkeit, während dies für viele Frauen nicht zutrifft. Daher übernehmen Frauen trotz steigender Qualifizierung und zunehmender Erwerbstätigkeit nach wie vor mehrheitlich die Hauptlast der Familien- und Hausarbeit. Das zeigt sich auch an der immens hohen Zahl der Teilzeitarbeitsverhältnisse bei Frauen. Dies gilt im Übrigen kulturübergreifend. Das Angebot der Ganztagsbetreuungseinrichtungen in der Bundesrepublik ist immer noch äußerst gering, so dass es an institutioneller Unterstützung der Familien mangelt. Gleichzeitig und auf der Basis der sozialen Erwartungen bedeutet dies, dass das Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie sich weiterhin hauptsächlich in Frauenbiographien manifestiert, vor allem wenn sie Kinder haben oder Kinder planen. Darüber hinaus gibt es weitere familiäre Versorgungsleistungen, welche vor allem Frauen übernehmen, wie die Betreuung von Enkelkindern oder die Pflege der Eltern.[80] Der Versorgungsaspekt kann also durchaus den gesamten Lebensverlauf von Frauen prägen, wenn man zusätzlich davon ausgeht, dass nach wie vor Mädchen eher für Hausarbeit und die Betreuung jüngerer Geschwister herangezogen werden als Jungen.

Das bedeutet, dass das Konzept der institutionalisierten und vor allem auf Erwerbsarbeit bezogenen Normalbiographie insbesondere für Frauen keine empirisch nachweisbare Gültigkeit besitzt, auch wenn die Phasen der Erwerbsarbeit in ihren Biographien zugenommen haben. Daher kann in diesem Zusammenhang von einer kontrollierten Individualisierung der Frauen gesprochen werden (Diezinger, zit. nach Dausien 1996, S. 81). Für Frauen ist sowohl Erwerbsarbeit als auch Haus- und Familienarbeit konstitutiver Bestandteil ihrer Biographie. Die ihnen weiterhin hauptsächlich zugeschriebene Zuständigkeit für Haus- und Familienarbeit bremst ihre Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt.

Frauenforscherinnen plädieren daher für einen flexiblen Biographiebegriff, welcher sowohl Brüche als auch Kontinuitäten, sowohl lineare wie auch zirkuläre Entwicklungsprozesse berücksichtigt. Der Begriff der biographischen Konstruktion, den Alheit/Dausien geprägt haben, wird diesen Anforderungen gerecht. Er bezieht sowohl die soziohistorische Perspektive mit den ihr immanenten Geschlechtszuschreibungen ein wie auch individuelle Pläne und Entwicklungen. Außerdem wird die Kategorie Geschlecht in ihrer biographischen Manifestation zwar sichtbar gemacht, jedoch nicht essentialisiert. Durch diesen Begriff wird weder eine Normal- noch eine Wahlbiographie unterstellt, sondern danach gefragt, wie individuelle biographische Konstruktionen zustande kommen und was dies für die Biographinnen bedeutet.

80 Vgl. iab (2001a und 2001b).

2.3.3 Biographieforschung im Kontext von Migrationsprozessen

Auch in der Migrationsforschung wird der biographische Zugang zu Lebenswelten von Migrant(inn)en als sinnvoll erachtet. Dazu gibt es mittlerweile zahlreiche Studien. Für die Begründung dieses Vorgehens werden z. T. ähnliche Argumente wie in der Frauen- und Geschlechterforschung vorgebracht.

Migrant(inn)en haben häufig brüchige und widersprüchliche Lebensverläufe, die nicht den gängigen Vorstellungen einer Normalbiographie entsprechen. Häufig sind sie in zwei Ländern mehr oder weniger gleichzeitig aufgewachsen oder zu einem bestimmten Zeitpunkt migriert und haben ihr Leben neu organisiert. Hier kann also auch nicht von einem linearen Entwicklungsprozess gesprochen werden, allein schon wegen der Tatsache, dass viele Migrant(inn)en im Einwanderungsland in vielen Lebensbereichen mehr oder weniger von vorn anfangen oder sich zumindest stark umorientieren mussten. Dies gilt insbesondere für die institutionalisierten Passagen ihrer Lebensverläufe. Ihr schulischer oder beruflicher Werdegang (dies variiert je nach Wanderungszeitpunkt bzw. je nach Ausmaß der Wechselwanderungen) vollzog sich z. T. in zwei Gesellschaftssystemen. Eine Folge davon war, dass ihre im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen häufig nicht für die Aufnahme einer entsprechenden Berufstätigkeit ausreichten. Damit stellt die Fähigkeit, biographische Viabilität herzustellen, eine Herausforderung insbesondere für Migrant(inn)en dar.

Die Biographieforschung kann die komplexen Lebensverläufe von Migrant(inn)en in ihrer Ganzheitlichkeit sichtbar machen. Ebenso wie in der Frauen- und Geschlechterforschung geht es darum, diese Lebensverläufe sowohl in ihren Unterschieden wie auch in ihren Gemeinsamkeiten mit Biographieträger(inne)n aus der Mehrheitsgesellschaft zu erörtern. Damit kann verhindert werden, dass kulturalisierende Deutungsmuster zugrunde gelegt werden. Nicht zufällig ist eine immer größer werdende Zahl biographieorientierter Migrationsstudien im Bereich der Migrant(inn)enforschung zu finden (Lutz 2000a, S. 38). Ebenso wie die Frauenforschung durch Biographieanalysen verhindern will, dass Geschlechtsstereotypisierungen zementiert und reproduziert werden, kann eine biographieorientierte Migrationsforschung kulturalisierende Stereotypisierungen verhindern. Auch soll der so häufig konstatierten "Identitätskonflikt" dekonstruiert und deproblematisiert und stattdessen auf spezifische biographische Ressourcen in Form von Kompetenzen hingewiesen werden. Einige Studien weisen bereits darauf hin, dass keinesfalls, wie es oft geschieht, allen Migrant(inn)en per se ein Identitätsproblem unterstellt werden kann und schon gar nicht, dass ihr "Leben zwischen zwei Kulturen" sie automatisch an einer Integration hindert.[81] Wenn ein Forschungsprozess von solchen Projektionen geleitet wird und das Augenmerk vor allem auf

81 Vgl. Apitzsch (1990), Lutz (1991), Guiterrez Rodriguez (1999) und Hummrich (2002) sowie Huth-Hildebrandt (1999).

Identitäts- und damit einhergehende Entwicklungs*probleme* gelegt wird, welche angeblich vor allem durch die großen Unterschiede zwischen einer "traditionellen" Herkunftskultur und einer "modernen" Einwanderungskultur zustande kommen (von dem statischen Kulturbegriff, welcher diesen Annahmen zudem immanent ist, einmal ganz abgesehen), kann das Ergebnis die bereits mehrfach erwähnte sich selbst erfüllende Prophezeiung sein. Um solche Fehlschlüsse zu vermeiden, ist in der Migrationsforschung ein möglichst offener Forschungszugang besonders angebracht. Selbstverständlich muss auch hier die forschende Person ihre eigene (biographische) Position wie auch ihr eigenes Selbst- und Weltbild und die darauf aufbauenden Alltagstheorien überprüfen, um nicht gängige Klischees zu reproduzieren. Dies ist in der qualitativen genauso wichtig wie in der quantitativen Migrationsforschung. Denn leider lassen sich unabhängig vom methodischen Zugang in vielen Migrationsstudien die klassischen Klischees und Stereotypisierungen aufzeigen (Lutz 2000b, S. 180). Offenheit und Selbstreflexivität (vgl. auch Lamnek 1995) sind also im Forschungsprozess unerlässlich.

Apitzsch (1999) hat sich mit Kennzeichen und Elementen interkultureller Biographieforschung beschäftigt. Sie weist darauf hin, dass bereits im Kontext der Chicago School sehr früh eine mittlerweile prominent gewordene Studie veröffentlicht wurde, welche sich mit Lebenswelten von Einwanderern beschäftigte: "The Polish Peasant in Europe and America" von Thomas/Znaniecki (1918). Hier wurde bereits der Erkenntnisgewinn bei der Analyse von Biographien mit Blick auf das Zusammenwirken einer individuellen Lebensgestaltung mit sozialen Organisationsprozessen hervorgehoben. Diese Arbeit machte deutlich, dass Biographien polnischer Einwanderer eben nicht nur auf der Grundlage des "Polnisch-Seins" bewertet werden konnten, sondern dass ihre Entwicklungen immer in Wechselwirkung mit Strukturen und Organisationsformen der Einwanderergesellschaft zu sehen sind (Apitzsch 1999, S. 472f.).
Im bundesrepublikanischen Raum sind in verschiedenen pädagogischen Forschungszweigen biographieorientierte Migrationsstudien erschienen, so etwa in der Jugendarbeit, der Sozialarbeit und dem Bereich Schule und Familie. Im Ergebnis stellt Apitzsch fest, dass biographieorientierte Analysen nicht immer qua Methode ein hohes Maß an Differenzierung aufweisen und die Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse ausreichend berücksichtigen. So bleibt auch hier das Risiko einer (Re-)Konstruktion von Stereotypisierungen oder ein Rekurs auf die Defizithypothese (S. 473ff.).[82] Wenn man sich auf die vielfältigen Dimensio-

82 Je nach Forscher(innen)perspektive und Ausgestaltung der Vorannahmen wurden eher schematisierende Typologien erstellt, die zum Teil die "Opferfigur Migrantin" bestätigten (z.B. Rosen 1986) oder zwar differenziertere, jedoch ebenfalls eher schematische Muster herausarbeiteten (wie z.B. Riesner 1990, welche drei "Typen" von Migrantinnen ausmacht: die "türkisch orientierten", die "bikulturell orientierten" und die "ausgebrochenen" Frauen) (Apitzsch 1999, S. 473ff.). Kritischere Arbeiten sahen von solchen Schemata ab und kamen zu differenzierteren Ergebnissen (vgl. Apitzsch, Badawia, Riegel, Guiterrez Rodriguez).

nen biographischer Entwicklung unter Berücksichtigung von Kategorien wie Alter, Geschlecht, Migrationssituation usw. einlässt, wird deutlich, dass eine Abkehr von kulturalisierenden Stereotypen und Dichotomien wie traditionell/modern oder fortschrittlich/rückschrittlich notwendig ist.
Mit dem Hinweis auf ihre eigenen Arbeiten und auf Inowlocki (1990/1996) macht Apitzsch deutlich, dass unter Umständen gerade traditionale Familienbindungen Entwicklungsschübe in Richtung Bildungserfolg etc. begünstigen können, denn kreative Transformationsprozesse fanden häufig genau dort statt,

"wo traditionale Bindungen aufgrund von Krisenerfahrungen bereits in der Herkunftsgesellschaft durch die erste Generation bearbeitet worden waren. So war gerade nicht die Lösung von traditionalen Familienbindungen für den Bildungserfolg unter unwahrscheinlichen Bedingungen ausschlaggebend, sondern die 'Dialektik der Familienorientierung'..., d.h. die über mehrere Generationen geleistete biographische Auseinandersetzung mit Tradition. Diese Auseinandersetzung wurde dort gefährdet oder gar unmöglich gemacht, wo in der Aufnahmegesellschaft aus falsch verstandenem pädagogischem Mittler-Impetus heraus traditionale Zuschreibungen erfolgten und die Angehörigen der zweiten Generation mit Sondermaßnahmen konfrontiert wurden, die ihnen in ihrer Auseinandersetzung nicht behilflich waren, sondern die sie im besten Fall karikierten und von denen sie sich im schlechtesten Fall gedemütigt und ausgegrenzt fühlten" (S. 481).

Insgesamt bewertet Apitzsch die Erkenntnismöglichkeiten der Biographieforschung für Migrationsprozesse, Migrationserfahrungen und deren Verarbeitung sowie Lebensverläufe von Migrant(inn)en in der Aufnahmegesellschaft als fruchtbar. Unter Bezug auf die Prozessstrukturen von Schütze (1984) stellt sie fest, dass gerade Migrationsbiographien in besonderem Maße von Handlungsschemata und Verlaufskurven gleichermaßen geprägt sein können:

"Migration ist im höchsten Maße paradox: Sie trägt in sich auf geradezu zugespitzte Weise das Prinzip sozialer Aktion wie auch das Gegenprinzip zu sozialer Aktion, Phasen nämlich, die von den Betroffenen als Schicksalsschläge und als bloßes passives Erleiden empfunden werden, in denen das Leben nur noch von außen gesteuert erscheint, als Ablösung sozialen Handelns durch die fatale Logik des Geschehens. Das Projekt der Migration, dessen Kraft über mehrere Generationen prägend wirkt, wird überlagert durch unerwartete neue Erfahrungen, falsche Annahmen über das Zielland, Feindlichkeit der Menschen, das Durcheinanderwerfen aller Pläne, durch chaotische Reaktionen nicht nur von Individuen, sondern von sozialen Gruppen" (Apitzsch 1999, S. 480).

Daher hält sie die Analysen von Riemann/Schütze (1991) insbesondere auch mit Blick auf Verlaufskurven für sehr bedeutsam, denn Verlaufskurvenprozesse und -potenziale haben nach Riemann/Schütze nicht nur den Charakter des Erleidens, sondern können auch eine Chance zur systematischen Reflexion darstellen und in der Folge eine Reorganisation biographischer Handlungsmuster initiieren (Apitzsch 1999, S. 481). Verlaufskurven in Migrationszusammenhängen fallen je nach Alter, Geschlecht, Einwanderungszeitpunkt, regionaler Herkunft u.a. unterschiedlich aus, worauf die Strukturen sowohl der Emigrations- als auch der Immi-

grationsgesellschaft Einfluss nehmen können. Dies veranschaulicht Apitzsch folgendermaßen:

"Am Beispiel türkischer Familien läßt sich deutlich machen, wie sich eine Entwicklung entsprechend dem Vorurteil der Einwanderungsgesellschaft gegen den Willen und gleichsam hinter dem Rücken der betroffenen Familien in Form einer kollektiven Verlaufskurve durchsetzen kann. Ich spreche von jenen männlichen Jugendlichen, die aus säkularen, laizistischen Familien der ersten Gastarbeitergeneration in Deutschland stammen, bis zur Pubertät in der Türkei zurückgelassen werden und die sich später zum Teil auch nach der Familienzusammenführung in Deutschland im Zuge der Pubertät fundamentalistischen Gruppen zuwenden" (2003, S. 73).

Dem entspräche, wenn ein türkisches Mädchen, aufgewachsen in einer Familie, in der es eine Selbstverständlichkeit war, dass die Mutter wie der Vater im Migrationsland einer Arbeit nachgingen, keinen Ausbildungsplatz findet und aus Angst vor der Zukunft früh heiratet und eine Familie gründet.
Apitzsch ist die gleichzeitige Berücksichtigung von Handlungsschemata und Verlaufskurven bei der Analyse von Migrationsbiographien (in ihrer Gleichzeitigkeit *und* Ungleichzeitigkeit) wichtig. Daher kritisiert sie die aus ihrer Sicht stellenweise zu einseitige Beschäftigung mit Verlaufskurven und Verlaufskurvenpotenzialen bei Schütze/Riemann, da aus deren Perspektive die Eigenaktivität des Subjekts zu sehr in den Hintergrund rückt (Apitzsch 2000, S. 64).[83] Außerdem hält sie die Unterstellung einer Aufeinanderfolge von Prozessstrukturen wie Handlungsschemata und Verlaufskurven für problematisch; sie hat festgestellt, dass diese Elemente durchaus auch gleichzeitig nebeneinander existieren können (S. 72).
Schließlich geht Apitzsch unter Bezug auf Priest (1997) und Faist (2000) auf das Konzept der Biographie als Ort transnationaler sozialer Räume[84] ein, wobei jeweils individuell und gruppenbezogen aufgeschichtetes biographisches Wissen eine besondere Rolle spielt, denn dieses Wissen "konstituiert aufgrund vergangener, fortwirkender und zukünftig notwendiger Trennungen und Grenzüberschrei-

83 Insbesondere übt sie Kritik an einem geschlechtsspezifischen Bias dieser Analysen: Elemente weiblicher Lebensverläufe werden unter Umständen als besonders verlaufskurvengefährdet betrachtet. Dies machen die Autoren am Beispiel eines Migrationspaares fest, bei dem die Frau wider Erwarten schwanger wird, wodurch das Migrationsprojekt ins Wanken gerät und damit eine Verlaufskurve in Gang gesetzt wird. Sie gehen jedoch nicht systematisch darauf ein, dass die Frau nach der Rückkehr in das Herkunftsland und der Geburt des Kindes die Hauptinitiatorin für eine – diesmal erfolgreich verlaufende – zweite Migration war (Apitzsch 2000, S. 64ff.). Außerdem wird in diesem Beispiel die Verlaufskurve nicht systematisch als Möglichkeit der Reflexion, sondern vor allem als Erleidensprozess ausgewertet.

84 Soziale Räume sind nach diesem Verständnis nicht mit geographischen Räumen kongruent. Vielmehr lassen sich Überlagerungen verschiedener sozialer Räume in einem oder mehreren geographischen Orten feststellen. Der transnationale Aspekt sozialer Räume verweist auf eine oder mehrere Wanderungen in einer Biographie oder einer Familie. Jedoch können auch nicht gewanderte Personen aus Migrationsfamilien darunter gefasst werden, sofern sie sich in ihrer biographischen Konstruktion mit mehreren Orten auseinander setzen. Guiterrez Rodriguez macht dies am Beispiel von Migrantinnenbiographien deutlich. In ihren Analysen haben auch die in der Bundesrepublik aufgewachsenen Frauen auf eine je unterschiedliche Art und Weise einen Bezug oder auch nur eine Phantasie von "ihrem" Herkunftsland (1999, S. 71ff.) – dies beeinflusst wiederum deren Verortungsstrategien, welche durchaus einen transnationalen Charakter annehmen können.

tungen unterschiedliche, sich teilweise überlappende soziale Räume im Sinne von Orientierungskoordinaten des individuellen und des Gruppenhandelns. Dieses biographische Wissen bringt in die Konstitution sozialer Räume die Zeitachse ein, insofern aufgeschichtete Erfahrung die Vergangenheitsdimension, biographische Planung und die antizipierte Zukunft repräsentiert. Es geht um die Strukturen und Auswirkungen solcher Grenzüberschreitungen und deren psychosoziale Bewältigung in menschlichen Biographien, die miteinander vernetzt sind und untereinander in Aktion treten" (Apitzsch 2003, S. 68f.).

Für Migration und Geschlechterverhältnisse lässt sich festhalten, dass mittels biographischer Analysen "die geschlechtsspezifische Konstitution und Konstruktion von Biographien in Migrationsprozessen" (S. 9) analysiert und die Wechselwirkungen im Rahmen von Geschlechterverhältnissen berücksichtigt werden können. Auch Guiterrez Rodriguez weist darauf hin und bezieht nochmals ausdrücklich die Kategorie der Ethnizität ein, da gerade das Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung den Alltag von Migrantinnen sowohl auf einer strukturellen Ebene wie auch im individuellen Rahmen (der Auseinandersetzung damit) mitbestimmt. Daher möchte sie in diesem Zusammenhang Subjektivität als "Konfiguration und als Effekt von Macht und Diskursen, aber auch von subjektiven Praktiken" (2003, S. 90) verstanden wissen.

Qualitative Migrationsforschung im Allgemeinen und biographische Migrationsforschung im Besonderen können die Möglichkeit eines differenzierten Blicks auf Migrationsphänomene eröffnen, da sie die Möglichkeit bieten, ein Gegenbild von den Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten zu entwerfen, wenn biographische Daten nicht lediglich durch eine kulturalistische Brille gelesen werden, sondern wenn auch andere Strukturkategorien wie z. B. die soziale Herkunft sowie die (kulturalisierenden) Mechanismen der Mehrheitsgesellschaft stärker berücksichtigt und in ihrer dynamischen Entwicklung innerhalb unterschiedicher Biographisierungsprozesse thematisiert werden.

Das Biographiekonzept vermittelt zwischen Individuierung und Vergesellschaftung, da es sowohl die gesellschaftlichen Strukturbedingungen und Möglichkeiten als auch subjektiven Handlungsmuster und Verarbeitungsformen von Individuen berücksichtigt.[85] Die Biographieforschung baut damit eine Brücke zwischen einem

85 Die Perspektive der Biographieforschung überschneidet mit der der neueren Identitätsforschung. Keupp u.a. (1999, S. 60) betrachten Identitätsarbeit als "aktive Passungsleistung des Subjekts unter Bedingungen einer individualistischen Gesellschaft". Dasselbe trifft für die Arbeit an der Biographie bzw. für Biographisierungsprozesse zu. Keupp u.a. definieren Identität als "individuelles Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen." Damit ist die individuelle soziale Verortung der Subjekte als Herstellung dieser "Passung" zwischen dem subjektiven "Innen" und dem gesellschaftlichen "Außen" zu verstehen. Auch die Biographieforschung arbeitet mit dem Begriff der Verortung in diesem Sinne.

gesellschaftstheoretischen und einem subjektorientiertem Blickwinkel. Darüber hinaus lässt sie Anknüpfungsmöglichkeiten an weitere theoretische Konzepte, die biographische Entwicklungsverläufe näher spezifizieren können, zu.
Vor diesem Hintergrund kann die Bedeutung von Diskursen und diskursiven Feldern wie Ethnizität und Geschlecht sowie Kapitalressourcen und Gatekeepern im Lebensverlauf analysiert werden. Gleichzeitig können biographische Gedächtnisformen, Erfahrungen und Handlungsmuster von Subjekten und ggf. deren Wechselwirkung mit den Handlungsumwelten näher erläutert werden.

2.4 Gedächtnis, Erfahrung und Handlung als Elemente von Biographisierungsprozessen

Wie andere Personengruppen auch müssen sich Migrantinnen zu den sie umgebenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen und ihren eigenen Vorstellungen und Wünschen für ihr Leben aktiv verhalten. Um die im Rahmen ihrer Biographien entstandenen Verarbeitungsmuster und Handlungsformen analysieren zu können, ist es hilfreich, sich zunächst mit theoretischen Konzepten von Gedächtnis, Erfahrung und Handlung auseinander zu setzen.

Bei meinen Ausführungen zu Identität orientiere ich mich an den Identitätskonzepten von Keupp u.a. (1997, 1999) und Hall (1994). Neben der Integration von personalen und sozialen Aspekten der Subjektkonstitution finden sich die folgenden Parallelen zwischen der Biographieforschung und der neueren Identitätsforschung: a) Identität und Biographie werden als soziale Konstruktionen begriffen; b) aus beiden Perspektiven wird auf die Prozesshaftigkeit, Wandelbarkeit und Widersprüchlichkeit von Identität bzw. Biographie hingewiesen; c) sowohl Identität als auch Biographie werden als Narrationen bzw. als Selbstpräsentationen betrachtet, wobei nicht nur das, was erzählt wird, sondern wie es erzählt wird, im Fokus steht; d) in beiden Konzepten spielen Lernen, Handeln und Erfahrung eine bedeutende Rolle; e) durch den Begriff Arbeit (Biographiearbeit, Identitätsarbeit) betonen beide die aktive Rolle des Subjekts und f) beide Ansätze berücksichtigen die Auswirkungen von Anerkennung und Ausgrenzung auf das Subjekt und betonen die Bedeutung von Ressourcen wie soziales und kulturelles Kapital.
Die Unterschiede zwischen beiden Konzepten werden deutlich, wenn man sie zueinander ins Verhältnis setzt. Bei der Biographieforschung steht der Weg zum "Geworden-Sein" im Vordergrund, während bei der Identitätsforschung das "Geworden-Sein" selbst stärker fokussiert wird. Diese Unterschiede zeigen sich insbesondere in Studien, die mit dem Identitäts- oder Biographieansatz arbeiten (z.B. bei Badawia [2002], der mit dem Identitätskonzept gearbeitet hat, und bei Guiterrez Rodriguez [1999], die den Biographieansatz eingesetzt hat). Dies wird auch durch den Begriff Werdegang, der vor allem in der Biographieforschung eine Rolle spielt, signalisiert. Ein weiterer Unterschied liegt in der Rolle von gesellschaftlichen Institutionen. Begriffe wie Biographisierungsprozesse oder Biographisierung der Lebensführung fokussieren deutlicher als der Begriff Identitätsarbeit die Kombination aus institutionalisierten Lebenslaufschemata und individuellen Lebensplänen. Dafür werden in der Identitätsforschung Aspekte wie Identitätsgefühl und die Kohärenz als Metaebene von Identitätskonstruktionen bearbeitet. Keupp u.a. (1999) haben sich ebenfalls mit dem Verhältnis zwischen Identität und Biographie beschäftigt. Am Beispiel der beruflichen Identität bezeichnen sie Biographie als Grundlage von Identität (S. 128), und an anderer Stelle sprechen sie sogar von Identitätsbiographie (S. 268), um die Nähe dieser beiden Perspektiven zu unterstreichen. Ich verwende den Begriff Identität im Sinne von Keupp. Außerdem bezeichne ich Identität vor dem Hintergrund dieser Ausführungen als biographisch artikuliert bezeichnen.

2.4.1 Gedächtnis

Gedächtnis kann aus neurobiologischer, psychologischer und sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive beschrieben werden. Die Neurobiologie interessiert sich vor allem für die Anatomie des Gedächtnisses. Hierbei werden beispielsweise das genetische Material und die neuronalen Systeme der Gehirnregionen als physiologische Orte des Gedächtnisvermögens und ihre Funktionen erforscht. Die Psychologie, insbesondere die Kognitionspsychologie, widmet sich dem Gedächtnis als Speicher für Informationen. Gedächtnis gilt als die "geistige Fähigkeit, Erfahrungen zu speichern und später zu reproduzieren oder wiederzuerkennen. ... Die meisten Kognitionspsychologen definieren *Gedächtnis* als aktiv wahrnehmendes kognitives System, das *Information* aufnimmt, enkodiert, modifiziert und wieder abruft" (Zimbardo 1992, S. 268). Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die psychologische Gedächtnisforschung mit den Eigenschaften und Funktionsweisen von Gedächtnissystemen (wie dem sensorischen Gedächtnis, dem Kurzzeit- und dem Langzeitgedächtnis).
Für meine Forschungsarbeit sind (kollektive) Gedächtnisformen von Interesse. In den Sozial- und Kulturwissenschaften wird Gedächtnis im Kontext sozialer und kultureller Rahmenbedingungen betrachtet, wie es z. B. der Philosoph und Soziologe Maurice Halbwachs und der Kulturwissenschaftler Jan Assmann tun.

Halbwachs hat den Begriff des kollektiven Gedächtnisses geprägt. Er betrachtet es als ausschlaggebend, dass das Gedächtnis sozial bedingt ist und durch Sozialisation entsteht. Das einzelne Subjekt "hat" zwar ein Gedächtnis; dieses ist jedoch kollektiv geprägt. Daher entsteht Erinnerung durch Kommunikation und Interaktion in sozialer Gruppen und im sozial vorgegebenen Rahmen der Bedeutsamkeit (nach Assmann 1992, S. 35). Im Unterschied zum kollektiven als gruppenbezogenem Gedächtnis mit sozialer Rahmung definiert Halbwachs das individuelle Gedächtnis als eine je einzigartige Verbindung von kollektiven Gedächtnisformen, als individuellen Ort der verschiedenen gruppenbezogenen Gedächtnisse (S. 37).
Nach Halbwachs ist das kollektive Gedächtnis immer gruppenbezogen sowie zeitlich und räumlich begrenzt und damit ein "lebendiges" Gedächtnis, welches nur über seine menschlichen Träger(innen) existiert. Er unterscheidet das kollektive Gedächtnis (memoire) von Geschichte (histoire), die aus seiner Sicht "im Allgemeinen erst an dem Punkt (beginnt), wo die Tradition aufhört und sich das soziale Gedächtnis auflöst" (Halbwachs 1985, zit. n. Assmann 1992, S. 44). Daher ist Geschichte eine eher leblose Aneinanderreihung von Fakten, an die sich Menschen nicht mehr erinnern; zudem gibt es keinen Identitätsbezug mehr.[86]

86 Auch die von Halbwachs so bezeichnete "objektivierte" Kultur stellt eine Grenze zum kollektiven Gedächtnis dar, da auch hier der Gegenwarts- und Gruppenbezug verloren ginge (nach Assmann 1988, S. 11). Darüber hinaus grenzt er das Phänomen der Tradition als verformte Erinnerung aus dem kollektiven Gedächtnis aus (nach Assmann 1992, S. 45).

Gegenstand des kollektiven Gedächtnisses sind Erinnerungsbilder. Sie sind wie das Gedächtnis selbst durch Gruppen-, Raum- und Zeitbezug sowie die Eigenschaft der Rekonstruktivität gekennzeichnet. Erinnerungsbilder entstehen durch die Verschmelzung von Begriff und Bild. Diese sind in einem räumlich-zeitlich und gruppenbezogen definierten Kontext mit einem bestimmten Sinn versehen. So würde Halbwachs den Holocaust als Erinnerungsbild bezeichnen. Das Besondere an Erinnerungsbildern ist einerseits, dass sich eine Idee in der konkreten Form eines Ereignisses, einer Person oder eine Ortes darstellen muss, um in der Erinnerung der Gruppe bestehen zu bleiben; andererseits muss umgekehrt ein Ereignis mit Ideen oder Sinn versehen werden, um im Gruppengedächtnis weiterzuleben (nach Assmann 1992, S. 38).

Assmann übernimmt einige der Erkenntnisse von Halbwachs. Aus seiner Sicht entstehen sowohl das kollektive wie auch das individuelle Gedächtnis innerhalb sozialer Rahmen. Damit ist das Gedächtnis sozial konstruiert. Darüber hinaus bestätigt er die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen kollektivem Gedächtnis und Selbstbildern. Individuen formen Selbstbilder im Rahmen einer bestimmten Vergegenwärtigung von Vergangenheit, und Vergangenheit "ist eine soziale Konstruktion, deren Beschaffenheiten sich aus den Sinnbedürfnissen und Bezugsrahmen der jeweiligen Gegenwarten her ergibt" (Assmann 1992, S. 48). Auch die von Halbwachs so bezeichneten Erinnerungsbilder (Assmann nennt sie Erinnerungsfiguren) bleiben für ihn relevant.

An drei Punkten steht Assmann Halbwachs kritisch gegenüber:
a) Während nach Halbwachs im Bereich der "objektivierten" Kultur kollektives Gedächtnis in Geschichte übergeht, sieht Assmann Kultur als Wissensstruktur an, die ein wesentlicher Teil des kollektiven Gedächtnisses ist. Während also die Gedächtnistheorie nach Halbwachs an den Grenzen der "objektivierten" Kultur und der Geschichte haltmacht und sich lediglich auf konkrete Gruppen bezieht, geht der Begriff des kollektiven Gedächtnisses nach Assmann darüber hinaus (1988, S. 11).
b) Auch der Abgrenzung der Tradition vom kollektiven Gedächtnis als verformter Erinnerung folgt Assmann nicht, sondern geht von fließenden Übergängen aus (1992, S. 45).
c) Schließlich neigen nach Assmann die Ausführungen von Halbwachs zu Gruppengedächtnissen dazu, das einzelne Subjekt dahinter verschwinden zu lassen. Assmann betont die Bedeutung des einzelnen Menschen als Subjekt und als Träger von Gedächtnis und Erinnerung (S. 36).

Er unterscheidet verschiedene Formen des kollektiven Gedächtnisses, von denen zwei für meinen Forschungszusammenhang von besonderem Interesse sind: das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis.

Die kommunikative Gedächtnisform "umfasst Erinnerungen, die sich auf die rezente Vergangenheit beziehen. Es sind dies Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt" (S. 50). Hierzu zählt beispielsweise das Generationengedächtnis. Das kommunikative Gedächtnis entsteht in unmittelbarer Interaktion, ist an Zeitzeugen gebunden und daher im Rahmen eines unmittelbaren Erfahrungshorizontes anzusiedeln. Kennzeichnend für das kommunikative Gedächtnis sind der Alltagsbezug und der Modus des biographischen Erinnerns. Darüber hinaus hängt es eng mit den Selbstbildern von Individuen und Gruppen zusammen, hat ein hohes Maß an Gegenwartsbezug und konstituiert sich je nach Identifikation mit der jeweiligen Gruppe (z.B. Familie, Verein, Berufsgruppe, Nation). Zugleich ist es eher unspezialisiert und unorganisiert (1988, S. 10ff. und 1992, S. 50ff.).

Demgegenüber versteht Assmann als kulturelles Gedächtnis "den in jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, –Bildern und Riten ..., in deren 'Pflege' sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt" (Assmann 1988, S. 15). Es ist eher durch Alltagsferne, ein hohen Grad an Organisiertheit, Geformtheit, Verbindlichkeit und Reflexivität gekennzeichnet. Bestimmende Merkmale sind Rekonstruktivität und Identitätskonkretheit (1992, S. 13ff.).[87]

Es scheint sinnvoll, das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis als zwei Formen des kollektiven Gedächtnisses analytisch zu unterscheiden; Assmanns macht jedoch gleichzeitig deutlich, dass sie ineinander übergehen. So können etwa Bestandteile eines kommunikativen Gedächtnisses in ein kulturelles übergehen; umgekehrt ist das kulturelle Gedächtnis oder Wissen als "Skript" auch in Situationen, in denen das kommunikative Gedächtnis im Vordergrund steht, existent und kann möglicherweise Einfluss ausüben, wenn es auch dem/der Gedächtnisträger(in) nicht bewusst ist.
Darüber hinaus lässt sich die Identitätskonkretheit des kulturellen Gedächtnisses m.E. auch beim kommunikativen Gedächtnis feststellen, denn die intergeneratio-

87 Assmanns Beschreibungen der Identitätskonkretheit legen Bezüge zu Halls Begriff der kulturellen Identität nahe. Hall legt einen offenen, flexiblen Identitätsbegriff zugrunde, welcher sowohl Ähnlichkeiten als auch Differenzen zwischen Gruppenmitgliedern mitdenkt und die aktive Auseinandersetzung der Subjekte mit Geschichte und Erfahrung als identitätsbildendes Moment fasst. Er schlussfolgert, dass Identitäten "dem permanenten 'Spiel' von Geschichte, Kultur und Macht unterworfen (sind). Weit entfernt davon, in einer 'bloßen' Wiederentdeckung der Vergangenheit begründet zu sein, die darauf wartet, entdeckt zu werden, und die, wenn sie entdeckt wird, unser Bewusstsein über uns selbst bis in alle Ewigkeit absichert, sind Identitäten die Namen, die wir den unterschiedlichen Verhältnissen geben, durch die wir positioniert sind, und durch die wir uns selbst anhand von Erzählungen über die Vergangenheit positionieren" (1994, S. 29). Während Assmann die Identitätskonkretheit von Gedächtnissen in den Vordergrund rückt, macht Hall in umgekehrter Weise Positionierungen durch Erinnerungsformen als identitätswirksam aus.

nale Vermittlung von (familiären) Werten und Normen (die nicht immer nur auf kulturelle Skripte rückführbar sind) kann ebenfalls identitätskonkret sein.

Welche Bedeutung können solche Gedächtnisformen nun im biographischen Erleben und Handeln von Frauen mit Migrationshintergrund haben? Die folgenden Aspekte sind dafür von besonderem Interesse: das kollektive Gedächtnis und dessen identitätskonkrete Momente und die Entstehung von kollektiven Gedächtnissen als Generationengedächtnisse.
Die Identitätskonkretheit des kollektiven Gedächtnisses basiert m.E. auf zwei Aspekten. Es ist a) identifikatorisch besetzt und es basiert b) auf einem bestimmten Selbstbild, womit auch Ein- und Ausgrenzungspraktiken einhergehen können. Sobald sich jemand als Mitglied einer Gruppe begreift, wird für ihn die entsprechend vorherrschende Art des kollektiven Gedächtnisses identitätsrelevant. Da Gedächtnisse sozial konstruiert und somit auch dynamisch und veränderbar sind, kann vor diesem Hintergrund nach identitätskonkreten Gedächtnis- und Erinnerungsformen, beispielsweise nach der Art der Erinnerung an die Ereignisse der Islamischen Revolution bei iranischen Migrantinnen, und nach deren Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf gefragt werden.

Weiterhin kann die Konstituierung von Generationengedächtnissen von besonderer Bedeutung für Biographisierungsprozesse sein (Assmann 1992, S. 50ff.). Somit wäre es aufschlussreich zu erörtern, welche Bedeutung die Generationenzugehörigkeit bei verschiedenen Migrationsgruppen einerseits für das Verhältnis zur Vergangenheit und damit zu Gedächtnis und Erinnerung und andererseits für die Gegenwart und Zukunft hat. Auf dieser Grundlage wären Erinnerungsfiguren wie Islamische Revolution oder Arbeitsmigration in ihrem jeweiligen generationenabhängigen Stellenwert und dessen Folgen für biographische Entwicklungsverläufe zu untersuchen.

Gleichzeitig ist es aufschlussreich, nicht "nur" ausgehend vom Gedächtnis (kollektive) Identitäten zu erörtern, sondern auch im Sinne einer kollektiven Identitätspolitik, wie sie Hall erörtert hat. Der Ansatz der identity politics bezieht sich auf die Debatten um Identität und Differenz bei benachteiligten Gruppen wie etwa ethnische und sexuelle Minderheiten, die sich durch eigene Strategien mit ihren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen positiv identifizieren und dies auch in Form einer diskursiv hergestellten positiven Konnotation präsentieren. Hierbei geht es um soziale Positionierungen der Akteur(inn)e(n) aus marginalisierten gesellschaftlichen Gruppierungen und um ihren Kampf um Anerkennung sowie die Schaffung eigener (kultureller) Praktiken und Repräsentationsformen (1994, S. 8f.). Nach diesem Verständnis ist Identität das "Nicht-Identische" mit der (kulturellen Norm), und entsprechend wird Abweichung bzw. "Anders-Sein" als Grundlage von Identität definiert (1996, zit. nach Keupp 1999, S. 172). Für meine Untersuchung ist es von Bedeutung, ob Akademikerinnen mit Migrationshinter-

grund sich an (kollektiven) Identitätspolitiken beteiligen und diese durch biographische Verarbeitung Teil ihrer Subjektkonstitution werden. Dies ist insbesondere aufschlussreich, wenn identity politics mittelbare und unmittelbare Auswirkungen auf die Bildungs- und Berufsbiographien der Frauen haben. Ich richte bei der Erörterung (kollektiver) Identitätspolitiken den Blick auf ethnische Communities wie auch auf soziale Bewegungen (z.B. Frauenbewegungen).

Schließlich darf auch das individuelle Gedächtnis nicht unerwähnt bleiben. Das individuelle Gedächtnis ist zunächst biographisch artikuliert und hat eine subjektbezogene eigene Gestalt, in die individuelle und kollektive Erfahrungen einfließen, und zwar in mittelbarer und unmittelbarer Form. Kollektive Gedächtnisformen können also als Teil eines individuellen biographischen Gedächtnisses gefasst werden. Ich sehe das individuelle biographische Gedächtnis bei gleichzeitiger Berücksichtigung möglicher kollektiver Gedächtnisformen, wie sie in den Biographien der Migrantinnen präsent sind, als forschungsleitend an.
Negt und Kluge (1972, zit. n. Hoerning 1989, S. 153) erweitern die Ausführungen von Halbwachs und Assmann hinsichtlich des individuellen Gedächtnisses und von biographischer Vergangenheit, die in drei Ausprägungen vorzufinden ist:

a) individuelle lebensgeschichtliche Vergangenheit
b) intergenerational lebensgeschichtliche Vergangenheit
c) historisch-kollektive Vergangenheit

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass diese drei Vergangenheitsformen (und möglicherweise daran anknüpfende kollektive Gedächtnisformen) in biographisch artikulierter Weise in das biographisch-individuelle Gedächtnis einfließen. Alheit (der sich auf Halbwachs bezieht) spricht von Erinnerungsschemata "als individuelle(n) und kollektive(n) Wissensformen, deren Konstitutionskern die Ereignis- und Erlebnisebene darstellt" (1990, S. 140). Diese bestimmen, *was* erinnert wird und *wie* es erinnert wird.

2.4.2 Erfahrungen und Wissensvorräte

Sowohl Gedächtnis als auch Erfahrung sind je nach Biographie individuell geformt oder "artikuliert". Vor diesem Hintergrund wird von einigen Autor(inn)en aus der Biographieforschung der Erfahrungsbegriff systematisch analysiert und auf biographische Entwicklungsprozesse bezogen, wie z. B. von Alheit und Hoerning (1989, S. 8ff.).

Hoerning (1989, S. 53) hat verschiedene Definitionen von Erfahrung zusammengetragen:

1. Erfahrung als Wissen und Kenntnisse "die sich aus der unmittelbaren Beziehung des Menschen zu seiner natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt in sei-

ner gesellschaftlichen Praxis ergeben" (Kosing 1985, zit. n. Hoerning 1989, S. 153).
2. "In seiner umgangssprachlichen Verwendung bedeutet Erfahrung die erworbene Fähigkeit sicherer Orientierung, das Vertrautsein mit bestimmten Handlungs- und Sachzusammenhängen ohne Rekurs auf ein hiervon unabhängiges theoretisches Wissen" (Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1980, zit. n. Hoerning 1989, S. 153).
3. Erfahrung wird exemplarisch (überprüfbar) gewonnen und "ist in einem strengen Sinne gleichzeitig Produktionsvorgang und Rezeption gesellschaftlicher Vereinbarungen über die Erscheinungsform oder Gesetzmäßigkeit der Gegenstände" (Negt/Kluge 1972, zit. nach Hoerning 1989, S. 153).

Alheit und Hoerning gehen davon aus, dass ein Erfahrungs- und Wissensvorrat nicht ein für allemal gegeben, sondern biographisch artikuliert ist. Wie die Biographie selbst nicht nur eine Summe von Erfahrungen ist, ist auch der Erfahrungsvorrat nicht lediglich eine Summe von Eindrücken, sondern hat synthetische Qualität. So kann auf Erfahrungen zurückgegriffen werden, die vor der eigenen Lebenszeit gemacht wurden. Damit hat biographisches Wissen eine eigene Gestalt. Auch der Wissenserwerb findet in biographisch artikulierten Situationen statt, da sowohl die Situationen als auch die Erfahrungen jeweils eine Vorgeschichte haben. Darüber hinaus ist zu beachten, dass sich nicht alle Erfahrungen als solche ohne weiteres miteinander verknüpfen lassen, denn: "Bestimmte Erfahrungen sind auslegungsbedürftig. Sie passen sich dem Profil des biographisch akkumulierten Wissens nicht widerstandslos an. Sie entsprechen nicht den Deutungsschemata und Typisierungen bisher erworbener Erfahrungen. Solche Erlebnisse, die die Situationen, in welchen sie gemacht werden, 'problematisch' erscheinen lassen, verlangen eine Neugestaltung des Wissensvorrats – sei es, dass ihm neue Wissenselemente hinzugefügt, sei es, dass vorhandene Wissenselemente verändert werden" (Hoerning/Alheit 1989, S. 9f.).

In ihren Ausführungen beziehen sich Hoerning und Alheit auf die von Schütz und Luckmann erarbeiteten Konzepte von Wissen, Erfahrung und Wahrnehmung.

Nach Schütz und Luckmann gibt es Grundelemente des Wissensvorrats, das Wissen über das menschliche Sein in der Welt, z.B. über die Endlichkeit des Seins, Grenzen der Leiblichkeit und Grenzen der individuellen Erfahrung. Diese Grundelemente sind weder durch Erfahrungsaufschichtung entstanden noch modifizierbar. Demgegenüber sind darüber hinausgehende Erfahrungen (wie z.B. Wissenserwerb durch Bücher und/oder in sozialen Situationen) aufgeschichtet und revidierbar. Schütz und Luckmann unterscheiden hierbei das Gewohnheitswissen von weiteren Elementen des Wissens. Während auf Gewohnheitswissen quasi automatisch zurückgegriffen wird, ist dies bei Wissensformen, die eher vage in der menschlichen Vorstellung existieren, nicht der Fall. Zu diesem Wissen wird

sich am ehesten reflexiv ins Verhältnis gesetzt. Die nicht gewohnheitsbezogenen Wissensformen unterscheiden sich in ihrem Grad der Vertrautheit, worin deutlich wird, dass Erfahrungsvorräte eine gewisse Typik haben, die wiederum biographisch artikuliert ist. Diese Art der Aufschichtung des Wissensvorrats und seiner besonderen Typik wird biographische Konstruktion der Erfahrung genannt (Hoerning/Alheit 1989, S. 9ff.).

Entscheidend ist nun, dass solche Erfahrungen handlungsleitend sind, denn "Erfahrungen hinterlassen in der Biographie Prägungen und Muster, die das zukünftige biographische Projekt 'vorstrukturieren'. Gleichzeitig sind biographische Erfahrungen als biographisches Wissen Handlungsressourcen, die zur 'Konstruktion' des zukünftigen biographischen Projekts verwendet werden" (Hoerning 1989, S. 153).

Ein Aspekt, der nach Auernheimer (2002, S. 98) im Konzept von Schütz und Luckmann zu kurz kommt, ist die soziale Vermitteltheit von Wissen und Erfahrung im Kontext von (symbolischen) Machtstrukturen. Dieser Aspekt wird von verschiedenen Autor(inn)en der Biographieforschung berücksichtigt.[88]
So fasst Schütze (1984, S. 92) mehrere Erfahrungshaltungen gegenüber Prozessabläufen zusammen, von denen zwei, nämlich die institutionellen Ablaufmuster einer Lebensgeschichte und die Verlaufskurven, explizit auf die Wirkungsweisen gesellschaftlich-sozialer Zusammenhänge verweisen. Die institutionellen Ablaufmuster einer Lebensgeschichte sind geprägt von einem "gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplan" (ebd.), und zwar seitens des Biographieträgers selbst und seitens seiner Interaktionspartner; die Verlaufskurven hingegen sind durch Ereignisse der Außenwelt geprägt, die den Biographieträger "überwältigen" und im schlimmsten Fall zu Handlungsunfähigkeit führen können. Hoerning/Alheit (1989, S. 11ff.) verweisen auf die gesellschaftlichen Konstitutionsprozesse von Erfahrung, die nicht aus der individuellen Lebenswelt erschließbar sind. Damit können Erfahrungsmöglichkeiten auf (soziale) Erfahrungsräume begrenzt sein, und es kann von einer Ungleichverteilung von Erfahrungsmöglichkeiten gesprochen werden. Darauf weisen auch Bourdieus Ausführungen zu Laufbahnen im sozialen Raum hin, auf welchen sich die Autor(inn)en in diesem Punkt beziehen.
Aus diesem Grund ist nicht nur von Bedeutung, welche Erfahrungen gemacht und wie sie verarbeitet wurden, sondern auch, wie diese gesellschaftlich bewertet werden. So wird Berufserfahrung auf dem Arbeitsmarkt dann abgewertet, wenn der Bewerber über 50 Jahre alt ist. Auch die Erfahrungen und Kompetenzen, die Migrant(inn)en aus den Herkunftsländern mitgebracht haben (z.B. Bildungsabschlüsse, Berufserfahrung, Mehrsprachigkeit), werden im Einwanderungsland

88 Vgl. Schütze (1984), Hoerning/Alheit (1989), Hoerning (1989), Fischer-Rosenthal (2000) und Alheit/Dausien (2000).

häufig abgewertet. Daher muss biographische Erfahrung wie auch die Biographie insgesamt im Kontext von Struktur und Emergenz gefasst werden, da Erfahrungen einerseits in bestimmten (sozialen) Erfahrungsräumen gemacht werden und andererseits die Art der Erfahrungsverarbeitung und -aufschichtung ein individuell gestalteter Prozess ist (Alheit 1990, S. 18ff.).

Gedächtnis und Erfahrung sind für biographische Entwicklungsprozesse konstitutiv. Noch ein weiterer Aspekt wird in diesem Zusammenhang bedeutsam: Neben Diskursen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen sind Gedächtnis und Erfahrung als handlungsbestimmend anzusehen.

2.4.3 Handlung und Handlungsformen

Um die unterschiedlichen Handlungsformen und Motivlagen von Migrantinnen im Kontext ihrer Handlungsumwelten herausarbeiten zu können, ist ein umfassender Handlungsbegriff notwendig, welcher sowohl die Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang berücksichtigt als auch die Handlungsformen und -kompetenzen in ihrer Besonderheit der individuellen Persönlichkeit begreift. Damit wäre ein Handlungsbegriff hilfreich, welcher zwischen Struktur und Emergenz vermittelt, ähnlich wie es beim Biographiekonzept bereits beschrieben wurde.

Ein solcher Handlungsbegriff ist bei Holzkamp (1983, 1993) zu finden, der im Rahmen der von ihm begründeten Kritischen Psychologie Handlungsweisen und Handlungsfähigkeit im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenz untersucht.

Um die Entwicklung dieses Handlungsbegriffs nachvollziehen zu können, ist neben der Erläuterung der Begriffe Handlung und Handlungsfähigkeit ein kurzer Überblick über die Prinzipien der Kritischen Psychologie und die Berücksichtigung weiterer wichtiger Kategorien, die mit dem Handlungsbegriff in Verbindung stehen, notwendig.

Die Vertreter(innen) der Kritischen Psychologie werfen der von ihnen so genannten traditionellen Psychologie vor, dass diese in ihren Inhalten gesellschaftlich-historische Zusammenhänge nicht systematisch berücksichtige (Holzkamp 1983a, S. 41ff. und 1993, S. 41ff.). Ein weiterer Kritikpunkt ist das Unmittelbarkeitspostulat, welches in der traditionellen Psychologie überwiegt, d.h. dass angenommen wird, dass menschliches Verhalten, Erleben, Reiz und Reaktion in unmittelbarer Wechselwirkung mit der Umwelt zustande kämen. Damit unterstelle die traditionelle Psychologie unmittelbare und vorhersagbare Ursache-Wirkungszusammenhänge. Dieser inhaltlichen folgt eine grundlegende Kritik der (experimentellen) Methoden, mithilfe derer die gesellschaftshistorischen Entwicklungen ebenfalls unberücksichtigt blieben (1983b, S. 4ff. und S. 24ff.).

In der Kritischen Psychologie hingegen wird die Psyche des Menschen als vermittelt angesehen, und zwar als historisch-gesellschaftlich vermittelt. Holzkamp bezieht sich hierbei auf Alexej Leontjew, einen Vertreter der kulturhistorischen Schule, der bereits eine historische Herangehensweise an das Psychische praktizierte (Leontjew 1987). Darauf aufbauend folgt die Kritische Psychologie für die Untersuchung der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenz und der darin zu entwickelnden Kategorie des Psychischen zwei grundlegende Prinzipien:

a) dem Prinzip des historischen Herangehens (als Forschungsgegenstand und Forschungsprinzip). Mit diesem Verfahren soll die individuelle psychische Entwicklung des Menschen im Kontext der übergeordneten naturgeschichtlichen und gesellschaftshistorischen Entwicklung analysiert werden;
b) dem Widerspruch als Prinzip materialistischer Dialektik. Nach dem Widerspruchskonzept ist der Grad von Entwicklung abhängig von der Ausprägung des inneren Widerspruchs als eines Systems von Gegensätzen, die auf höherem Entwicklungsniveau eine neue Einheit bilden.

Holzkamp (1983a, S. 63f.) folgert daraus, dass es zu Entwicklungshemmungen kommt, wenn entweder kein innerer Widerspruch vorhanden ist, der Widerspruch verdeckt wird oder dieser so groß ist, dass das System diesen nicht mehr integrieren kann.

Darauf aufbauend erarbeitet Holzkamp die schrittweise phylogenetische und gesellschaftlich-historische Entwicklung der menschlichen Psyche nach einen Stufensystem von Entwicklungsschritten. Für meine Untersuchung sind seine Ausführungen zur Entwicklung der Psyche des Menschen in seiner gesellschaftlich-historischen Gewordenheit relevant, insbesondere die Erörterungen zu Bedeutungen, Handlungen, Handlungsfähigkeit, Handlungsgründen bzw. -motiven, Möglichkeitsbeziehungen und Möglichkeitsräumen.

Unter Bezug auf Leontjew begreift Holzkamp Bedeutungen als eine wichtige Vermittlungskategorie zur Erklärung psychischer Aspekte in ihrer gesamtgesellschaftlichen Einbindung (Holzkamp 1983a, S. 233ff. und 1993, S. 22). Für Leontjew (1977, zit. n. Leontjew 1987, S. 132) ist Bedeutung "der gewordene Besitz meines Bewusstseins ... die verallgemeinerte Widerspiegelung der Wirklichkeit, die durch die Menschheit hervorgebracht und fixiert wurde". Damit sind Bedeutungen "idealisierte Produkte der gesellschaftlichen Praxis" und anzusehen als "ideelle Existenzform der gegenständlichen Welt, ihrer Eigenschaften, Zusammenhänge und Beziehungen, die sich in der gesamtgesellschaftlichen Praxis entfalten" (ebd.).
Auch Holzkamp sieht in der Bedeutung einen für die Entwicklung des Psychischen relevanten Begriff. In den gesellschaftlich-historischen Zusammenhängen der Menschheitsentwicklung haben sich gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen herausgebildet. Diese repräsentieren "Welttatbestände" wie die gesellschaftliche Pro-

duktion und Reproduktion. Auch sprachliche Bedeutungsstrukturen sind bedeutsam. Sprache ermöglicht durch symbolische Repräsentanz eine "Synthese sämtlicher Daseinsbezüge durch gesellschaftlich produzierte Bedeutungsverweisungen" (1983a, S. 233). Sie hat darüber hinaus eine doppelte Funktion: Sie ist nicht nur Mittel der Kommunikation, sondern hat sich zu (gegenständlichen) diskursiven Symbolwelten und Denkformen verselbständigt (S. 309). Hier lässt sich eine Nähe zu den vorher beschriebenen Diskurstheorien feststellen.
Entscheidend ist nun, dass sich die Individuen zu solchen Bedeutungsstrukturen ins Verhältnis setzen müssen, die daher in enger Beziehung zum Handlungsbegriff stehen:

"*'Bedeutungsstrukturen'* sind einmal in ihrem *gesamtgesellschaftlichen* Verweisungszusammenhang Inbegriff aller Handlungen, die *durchschnittlich (modal) von Individuen ausgeführt werden* (müssen) ... also *gesamtgesellschaftliche Handlungsnotwendigkeiten*; *'Bedeutungen'* bezeichnen darin zum anderen den *Bezug jedes einzelnen Menschen* zum gesamtgesellschaftlichen Handlungszusammenhang, wie er in den umgreifenden Bedeutungsstrukturen gegeben ist, in dem nur durch die *Handlungsumsetzung* von *gleichzeitig gesamtgesellschaftlich verflochtenen Bedeutungen die jeweils individuelle Existenz erhalten bzw. entwickelt werden kann.*" (S. 234).

In diesem Zitat ist die Handlung als zentrale Kategorie bei der Herausbildung des Psychischen bereits benannt. Menschliche Handlung[89] im Kontext gesellschaftlich-historischer Lebensverhältnisse fasst Holzkamp folgendermaßen:

"Die psychischen Aktivitäten des Einzelnen bei der *Erhaltung/Entwicklung seiner individuellen Existenz* unter durch 'Arbeit' geschaffenen und erhaltenen gesamtgesellschaftlichen Lebensbedingungen bezeichnen wir ... als *'Handlungen'*, die so als individuelle Lebensaktivitäten in ihrer menschlichen Spezifik bestimmt sind. Die 'Handlungs'-Kategorie umfasst damit *auch die individuelle Betätigung am Prozess der gesellschaftlichen Produktion/Reproduktion durch Arbeit*, also die *Arbeitshandlungen* als psychischen Aspekt gesellschaftlicher Arbeit, aber ebenso die individuellen Lebensaktivitäten, in denen der Einzelne seine individuelle Existenz zwar unter 'gesamtgesellschaftlichen' Bedingungen, aber *ohne Beteiligung am gesellschaftlichen Arbeitsprozess* erhält bzw. entwickelt" (ebd.).[90]

Daraus abgeleitet stellen die von den Individuen jeweils vorgefundenen Bedeutungsstrukturen Handlungsmöglichkeiten dar, zu denen sie sich bewusst verhalten können. Diese Handlungsmöglichkeiten sind jedoch nicht beliebig, sondern durch klassenspezifische, ökonomische Bedingungen eingeschränkt. Jedoch gibt es auch unter eingeschränkten Bedingungen immer Handlungsalternativen. Dieses Phänomen bezeichnet Holzkamp als Möglichkeitsbeziehung. Individuen können im Rahmen ihrer Möglichkeiten, also im Kontext der aus der eigenen

89 Holzkamp unterscheidet wie die oben zitierten Soziologen das Handeln vom Verhalten. Handeln ist spezifisch menschliches und damit bewusstes und mit Sinn versehenes Handeln (1983a, S. 234)

90 Holzkamp (1983a, S. 234) unterscheidet Arbeit als abstrakte gesellschaftstheoretische Kategorie, welche den objektiv-ökonomischen Bereich der (Re-)Produktion gesellschaftlichen Leben umfasst, vom Handeln als subjektwissenschaftlicher Kategorie, welche sich auf die psychischen Aktivitäten des Individuums in gesellschaftlichen Zusammenhängen bezieht.

Lebenssituation entwickelten Selbst- und Weltbeziehung und den daraus resultierenden Bedeutungsbezügen, bewusst handeln und damit auch bewusst zwischen Handlungsalternativen wählen (S. 236ff.). Dies schließt das bewusste Verhalten zu jemand anderem genauso ein wie das Erkennen des Anderen als eines sich bewusst verhaltenden Subjekts.
Eine weitere Komponente der Möglichkeitsbeziehung sind die Bedeutungs-Bedürfnis-Verhältnisse. Nicht nur die individuellen Entwicklungspotenzen der Individuen sind im Rahmen ihrer Lebenssituation gesamtgesellschaftlich vermittelt, sondern auch deren Bedeutungs-Bedürfnis-Verhältnisse "als psychischer Aspekt ihrer objektiven Lage und Position unter formations- und klassenspezifischen Bedingungen" (S. 240).

Daraus leitet Holzkamp das Konzept der (personalen) Handlungsfähigkeit ab, die er als "Verfügung des Individuums über seine eigenen Lebensbedingungen in Teilhabe an der Verfügung über den gesellschaftlichen Prozess" (S. 241) charakterisiert und als durch die Lebenslage vermittelt (als Möglichkeit gesellschaftlicher Bedingungsverfügung) betrachtet.

Handlungsfähigkeit wird jedoch nicht nur durch die jeweilige Lebenslage vermittelt, sondern auch über Handlungsmotivationen bzw. -bedürfnisse. Diese resultieren aus den durch gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen bedingten differenzierten Formen der Bedürfnisbefriedigung und Daseinserfüllung. Auf dieser Basis entwickelt Holzkamp das Konzept der subjektiven Befindlichkeit, welches sowohl Handlungsmotivationen bzw. -bedürfnisse als auch Lebenslagen einschließt:

"Das ... Konzept der subjektiven 'Befindlichkeit' des Individuums umfasst mithin *alle* inhaltlichen und funktionalen, äußeren und inneren Bestimmungen der personalen Handlungsfähigkeit, soweit sie *'je mir' in meinem bewussten 'Verhalten' dazu* gegeben sind... . Da das bewusste 'Verhalten-Zu' ... die dargestellte 'Möglichkeitsbeziehung' voraussetzt und einschließt, muss auch die personale Befindlichkeit zentral als Begriff von *Handlungsmöglichkeiten*, wie sie *'je mir'* gegeben sind, charakterisiert werden, und zwar sowohl die von mir erfahrenen Handlungsmöglichkeiten, die in meinen *'äußeren' Lebensbedingungen* liegen, wie auch von mir erfahrene Handlungsmöglichkeiten, die in meiner *Person*, meinen *Handlungsbereitschaften*, *Fähigkeiten* etc. liegen" (S. 334).[91]

Es gibt einen phänomenalen und einen realen Aspekt personaler Handlungsfähigkeit. Der phänomenale Aspekt beschreibt die vom Individuum als "erster Person" wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten auf der Basis subjektiver Befindlichkeit, und der reale die Verfügungsmöglichkeiten gegenüber widerständigen "Vorgängen dritter Person" (S. 335). Ebenso verhält es sich bei der Betrachtung der

91 Um dies zu verdeutlichen, unterscheidet Holzkamp an anderer Stelle einen personalen von einem situationalen Pol der subjektiven Befindlichkeit: Zum personalen gehören Bestandteile des Psychischen in Form von operativen Fähigkeiten, Können, Wissen etc., und zum situationalen die Lebensbedingungen, soweit sie in Bedeutungsbezügen und Handlungszusammenhängen vom Individuum als dessen Handlungsmöglichkeiten bzw. -beschränkungen identifiziert werden (1983a, S. 235f.).

"subjektiven Geschichtlichkeit" des Individuums, also dessen Biographie. Holzkamp beschreibt die phänomenale Seite der Biographie als durch (früher, heute und zukünftig) erfahrene bzw. erfahrbare Handlungsmöglichkeiten und -einschränkungen bestimmt. Diese Komponenten müssen zur Realbiographie ins Verhältnis gesetzt werden. Damit können Einschätzungen und Vorstellungen auf der Basis der phänomenalen Seite der Biographie die Realbiographie beeinflussen. Eine wichtige Rolle hierbei spielt auch bei Holzkamp das Gedächtnis: "Das operative, handlungsbezogene, emotionale 'Gedächtnis' wäre ... zu fassen als *'Substrat' der subjektiven Geschichtlichkeit* der Individuen" (S. 340).

In Holzkamps Begriff der Handlungsfähigkeit stehen über gesellschaftliche Strukturen vermittelte Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge im Vordergrund. Vorwerg (1990, zit. nach Keupp 1999 u.a., S. 236) erweitert diesen Begriff, indem er die bei Holzkamp nur angedeuteten individuellen Befähigungen, sich in Bedeutungs- und Handlungszusammenhängen kompetent verhalten zu können, systematisch erfasst. Nach Vorweg ist Handlungsfähigkeit

- die potenzielle Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen und damit die Möglichkeit zur Verbesserung der Handlungsbedingungen und die Erweiterbarkeit der Handlungsfähigkeit;
- die Fähigkeit, eigene Ziele, die anderer Menschen und die der Strukturen im Handeln zu vermitteln;
- die Fähigkeit, sich mit den eigenen psychischen Voraussetzungen auf Anforderungen einstellen und sie realisieren zu können.

Vor diesem Hintergrund definieren Keupp u.a. (1999, S. 236): "Handlungsfähigkeit stellt die allgemeinste Rahmenqualität eines menschlichen und menschenwürdigen Daseins dar, indem die Verfügbarkeit und Gestaltbarkeit von Lebensbedingungen den Gegensatz zu den Gefühlen des Ausgeliefertseins an die Verhältnisse, von Angst und Unfreiheit bildet."

Das Besondere an der Konzeption der Kritischen Psychologie ist, dass einerseits die gesellschaftlich-historischen Verhältnisse im Allgemeinen und die spezifischen Lebenslagen im Besonderen eine bedeutende Rolle im handlungstheoretischen Modell einnehmen, andererseits jedoch die individuellen Handlungsmöglichkeiten nicht vollständig durch sie determiniert sind. Das Subjekt steht im Mittelpunkt der Analyse, denn es verhält sich bewusst zu den (wie auch immer eingeschränkten) Handlungsalternativen. Das Verhältnis zwischen Lebensbedingungen und subjektiven Handlungsformen wird an zwei weiteren Begrifflichkeiten festgemacht: den Prämissen und den subjektiven Handlungsbegründungen. Charakteristisch für Holzkamps subjektwissenschaftliche Grundlegung ist seine Perspektive auf die Mechanismen von Gründen als Voraussetzung für Begründungen: "'Gründe' sind als solche stets *'je meine* Gründe', also (anders als 'Ursachen', 'Bedingungen', 'Ereignisse') quasi *'erster Person'*. Damit ist, sofern man von Handlungsgründen

redet, der *Standpunkt des Subjekts*, das diese Gründe 'hat' bzw. für das bestimmte Handlungen (so und so) begründet sind, notwendig impliziert. Umgekehrt kann man Aussagen 'vom Standpunkt des Subjekts', wenn man deren Spezifik nicht verfehlen will, nur auf der Diskursebene subjektiver Handlungsgründe einbringen und zur Diskussion stellen." (Holzkamp 1993, S. 23f.).
Jedes Individuum hat Handlungsprämissen, die den lage- und positionsspezifischen Lebensbedingungen geschuldet sind. Aus ihnen und damit in Zusammenhang stehenden Befindlichkeiten und personalen Handlungsfähigkeiten entwickeln Individuen für sie funktionale subjektive Handlungsgründe. Jede Handlungsbegründung hat einen Bezug auf die mit der Handlung als erreichbar angesehene (verbesserte) Bedürfnisbefriedigung und Daseinserfüllung (Holzkamp 1983a, S. 349 und 1993, S. 23ff.). Daher kann ein Individuum nie seinen Bedürfnissen und Lebensinteressen zuwiderhandeln. Für andere jedoch können die Handlungsgründe unverständlich bleiben, wenn das Subjekt sie nicht erklären kann. Da man sich aber als "Fall" vom verallgemeinerten Anderen sieht, strebt man eine Verallgemeinerbarkeit seiner Handlungen an und versucht, sie anderen verständlich zu machen (Holzkamp 1983a, S. 350f.). Darüber hinaus wird die Funktionalität eigener Handlungen und Handlungsgründe auf diese Weise durch andere bestätigt, was wiederum entweder Handlungsmöglichkeiten erhalten oder neue schaffen kann.

Handlungsmöglichkeiten müssen von den Individuen spezifiziert werden, was auf der Basis von Prämissen der subjektiv-funktionalen Handlungsgründe geschieht. Auf dieser Grundlage schaffen sie sich subjektive Möglichkeitsräume, die im Allgemeinen abhängen von "den Bedeutungskonstellationen, wie sie mir in meiner konkreten Lebenslage/Position und den darin liegenden objektiven Verweisungen auf das Ganze der gesellschaftlichen Verhältnisse gegeben sind. Mein mir jeweils vorliegender aktueller Möglichkeitsraum ist mithin sowohl in seinen Dimensionen wie in seiner Reichweite, obwohl durch gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge bestimmt, dennoch ein individueller, nur von meinem konkreten subjektiven Standort innerhalb der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen ausmachbarer Handlungsspielraum" (S. 368). Ihre Entwicklung und Ausgestaltung hängt von Handlungsprämissen und den Handlungsfähigkeiten der Individuen ab. Holzkamp unterscheidet zwei Pole von Handlungsfähigkeit: die restriktive und die verallgemeinerbare. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden besteht in dem Grad der Verfügbarkeit der eigenen Lebensbedingungen. Handlungsformen im Rahmen einer restriktiven Handlungsfähigkeit zielen darauf ab, die eigenen Lebensbedingungen unter Hinnahme der Strukturen bestehender Machtverhältnisse zu erhalten und zu gestalten. Diese Handlungsmöglichkeit kann subjektiv begründet sein mit der Angst vor dem Verlust der bisherigen Existenzsicherung oder mit dem Bedürfnis nach Vermeidung von Anstrengungen. Mögliche Erscheinungsformen dieses Handlungstyps sind die Durchsetzung von

Partialinteressen bei Anerkennung herrschender Machtverhältnisse oder darüber hinausgehend der Versuch, Kontrolle über andere Menschen zu gewinnen. Dieser Handlungstyp existiert auf der Basis der Verdrängung der Realität bestehender Machtverhältnisse und kann im äußersten Falle zu Selbstfeindschaft führen. Denn durch restriktive Handlungsweisen können zwar häufig kurzfristige Verbesserungen der Lebenssituation eintreten, aber langfristig verringern sich die Handlungsmöglichkeiten in Richtung einer Verfügungserweiterung über die eigenen Lebensbedingungen und können unter Umständen zu einem Gefühl der Ohnmächtigkeit führen (S. 369ff.).

Demgegenüber ist für die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit kennzeichnend, dass Verweisungen auf die gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz überschritten bzw. durchdrungen werden. Das Ziel dieser Handlungsweise ist die Erweiterung der Verfügungsmöglichkeiten über die eigenen Lebensbedingungen. Eine Handlungsform kann das Streben nach einer kooperativen Schaffung von Lebensbedingungen sein. Die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit kann allerdings meist nur unter zwei Bedingungen realisiert werden, und zwar a) unter der Bedingung, dass die Möglichkeit der Verfügungserweiterung auch die Möglichkeit erfahrbar macht, eine drohende Existenzgefährdung abwenden zu können (z.B. durch Solidarisierung mit anderen), und b), wenn die Möglichkeit eines besseren Lebens überhaupt als realisierbar erfahren werden kann. Unter diesen Umständen kann die Bereitschaft zu erhöhten Risiken und Anstrengungen steigen und eine verallgemeinerte Handlungsfähigkeit herbeiführen (S. 373ff.).[92]

Die Dichotomisierung von restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit, wie sie Holzkamp vornimmt, birgt im Rahmen eines empirischen subjektorientierten Forschungsprojekts jedoch Fallstricke. So warnt Haug (1987, S. 89ff.) davor, aus diesen beiden Handlungstypen eindeutig vorfindbare empirische Phänomene machen zu wollen. Es lässt sich z.B. nicht unbedingt empirisch eindeutig definieren, was als restriktive und was als verallgemeinerte Handlungsfähigkeit zu bezeichnen wäre. Ist die Handlungsfähigkeit einer Migrantin, die sich gegenüber einer Ausländerbehörde dadurch profiliert, dass sie gut informiert ist und sehr selbstbewusst in das Behördengespräch geht (und dieses erfolgreich abschließt), aber die rechtlichen Strukturen der Bundesrepublik im Umgang mit ihren nichtdeutschen Einwohner(innen) nicht grundsätzlich hinterfragt, als restriktiv oder als verallgemeinert zu bezeichnen? Wenn man den Hinweis von Haug auf die empirische Erforschung von Lebensverläufen überträgt, muss zunächst bestimmt wer-

92 Markard (2000, S. 9)bringt die restriktive und verallgemeinerte Handlungsfähigkeit folgendermaßen auf den Punkt: "das Individuum (hat) strukturell die Alternative, in ... 'restriktivem' Bewältigungsmodus bloß *zugestandene* Möglichkeiten zu 'nutzen' bzw. nahegelegte Denkformen zu reproduzieren oder diese Möglichkeiten selber zu erweitern; die erste Möglichkeit verfestigt ggf. die Probleme, mit denen es konfrontiert ist. Die zweite Möglichkeit birgt aber auch ein Risiko in sich, nämlich das, zu scheitern und sich weitere, größere Probleme einzuhandeln".

den, inwieweit der Doppelcharakter von Handlungsfähigkeit überhaupt empirisch trennbar ist. So kann möglicherweise die Realisierung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit als langfristige Verfügungserweiterung der eigenen Lebensbedingungen in Kooperation mit bestimmten Personengruppen, aber unter Ausschluss anderer Personengruppen erfolgen. Auch können sich Neigungen zum einen oder anderen Typ von Handlungsfähigkeit in biographischen Verläufen wandeln. Darüber hinaus muss genauer spezifiziert werden, was konkret ein langfristiges "Gegenhandeln" gegen aktuelle Herrschaftsverhältnisse bedeutet, wenn nicht im äußersten Fall eine Revolution. So wäre danach zu fragen, inwieweit z.B. die langfristige Verfügungserweiterung über die eigenen Lebensverhältnisse bei Flüchtlingen nicht bereits dem verallgemeinerten Handlungstyp entspricht, sofern sie sich mit dem Ziel, die bundesdeutsche Flüchtlingspolitik zu ändern, langfristig engagieren und im Zuge dieses Engagements beispielsweise durch die Erhöhung von sozialen Kontakten ihre Lebensqualität verbessern. Daher folge ich zwar Holzkamps Begriff der (allgemeinen) Handlungsfähigkeit, nicht jedoch der Unterscheidung zwischen restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit.

Die komplexe Konzeption von Bedeutungen, subjektiven Befindlichkeiten, Handlungen, Handlungsfähigkeit und Handlungsgründen der Kritische Psychologie macht einen differenzierten Blick auf Handlungsmöglichkeiten und -motive, Handlungsziele und -formen bei Frauen mit Migrationshintergrund unter der Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenz möglich. Insbesondere die Entstehung von und die Auseinandersetzung mit Möglichkeitsräumen und das Ich-Verhalten zu Aspekten wie den äußeren Lebensbedingungen und inneren Befindlichkeiten als Motivlagen sowie personalen Fähigkeiten (Wissen, Können etc.) sind für meine Analysen aufschlussreich.

2.5 Fazit

Die im vorangegangenen Abschnitt vorstellten theoretischen Überlegungen stellen vielfältige Orientierungsmöglichkeiten bei der Erarbeitung der Bildungs- und Berufchancen von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund und ihrer Einbettung in gesellschaftliche Kontextbedingungen dar, die im Folgenden gebündelt werden.

Bedeutung von Diskursen und Kategorien der Differenzierung

Wie andere gesellschaftliche Gruppen auch müssen sich Frauen mit Migrationshintergrund mit verschiedenen Diskursen auseinander setzen. Im Vergleich zu anderen Gruppen sehen sie sich aber in besonderer Weise mit dem (vergeschlechtlichten) Einwanderungsdiskurs und seinen sie spezifisch betreffenden Elementen konfrontiert, die je nachdem, ob beispielsweise über "Osteuropäerinnen" oder

"Türkinnen" gesprochen wird, unterschiedliche Facetten aufweisen. Diskurse über und evtl. unter Frauen mit Migrationshintergrund haben eine wichtige Bedeutung für deren individuelle biographische Entwicklung und deren Handlungsmöglichkeiten in Bildung und Beruf haben. Dabei lassen sich in erzählten Lebensgeschichten üblicherweise verschiedene Differenzlinien wie Ethnizität, Geschlecht und soziale Herkunft finden, die einerseits durch vorherrschende Diskurse zustande kommen und andererseits das Ergebnis subjektiver Verortungsprozesse sind. Daher ist die Beleuchtung der Relevanz verschiedener Differenzlinien ein wichtiger Aspekt. Hierbei kann betrachtet werden, welche Auswirkungen diese Kategorien als Fremdzuschreibungen auf die Werdegänge von Frauen mit Migrationshintergrund haben und inwieweit damit ihnen gegenüber beispielsweise Ausgrenzung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben legitimiert wird. Außerdem können die Positionierungen erörtert werden, diese Frauen im Kontext der Differenzkategorien einnehmen und die aus deren Sicht als biographisch bedeutsam erscheinen.

Biographische Erfahrungs- und Wissensvorräte, Möglichkeitsräume und Handlungsrepertoire

Jede Biographie hat einen spezifischen Erfahrungs- und Wissensvorrat, der ein wichtiges Orientierungsmuster darstellt und handlungsleitend ist. Dieser Erfahrungs- und Wissensvorrat (und damit auch das Gedächtnis) speist sich aus Diskursen, gesellschaftlichen Strukturen und Lebenslagen, welche wiederum die biographische Entwicklung mitbestimmen. Damit in Zusammenhang stehen biographische Ressourcen in Form von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital und das soziale Nahumfeld mit darin zu findenden Gatekeeper wie Eltern, Lehrer etc. Hierbei wird näher zu beleuchten sein, welche Ressourcen und "Gatekeeper" sich für die interviewten Frauen als besonders förderlich oder besonders hinderlich erweisen.
Aus den Lebenslagen, dem Erfahrungs- und Wissensvorrat und den subjektiven Befindlichkeiten heraus gestalten auch Frauen mit Migrationshintergrund ihre subjektiven Möglichkeitsräume. Hierbei wird zu betrachten sein, welche Möglichkeiten sie überhaupt haben und vor welchem Hintergrund diese zustande kommen. Bei der Gestaltung der Möglichkeitsräume setzen die Frauen unterschiedliche Handlungsformen ein. Hierbei wird zu prüfen sein, welche Handlungsformen sich als viabel erwiesen haben und welche nicht. Grundlage für die Entwicklung spezifischer Handlungsformen ist eine biographisch artikulierte Handlungsfähigkeit, die ebenfalls näher zu bestimmen sein wird.

3
Lebensverhältnisse, Biographisierungsprozesse und die vergleichende Analyse einzelner Themenfelder – methodische Vorgehensweise

Bei meiner Untersuchung habe ich mich von folgender Überlegung leiten lassen: Zum einen muss die komplexe soziale Realität, in der sich Akademikerinnen mit Migrationshintergrund bewegen und die einen Einfluss auf ihre Karriere ausgeübt hat, erfasst werden, zum anderen ihre Rolle als Gestalterinnen ihrer Biographie, was ihre persönlichen Ressourcen, ihre Deutungsmuster und ihr Handlungsrepertoire einschließt. Um dies leisten zu können, ist ein qualitatives Forschungssetting erforderlich, denn qualitative Methoden besitzen das nötige Maß an Offenheit und Flexibilität, um der Erforschung individueller Lebenswelten gerecht werden zu können. Außerdem zeichnen sie sich durch eine subjektzentrierte Sichtweise aus. Daher wurde für diese Studie als methodologischer und methodischer Ausgangspunkt zunächst die Grounded Theory als eine Variante qualitativer Forschung gewählt. Ursprünglich sollten mittels Leitfadeninterviews die Bildungs- und Berufskarrieren der Akademikerinnen erhoben werden, wobei weniger biographische Gesamtzusammenhänge und Konstruktionsmodi, sondern vielmehr einzelne Themenaspekte im Vordergrund stehen und in der Präsentation der Daten miteinander verglichen werden sollten. Als Hintergrundwissen sollten lediglich deskriptive Kurzbiographien dienen. Als sich während des Forschungsprozesses herausstellte, dass es nicht nur sinnvoll schien, die untersuchten Fälle entlang einzelner Themen vergleichend zu analysieren, sondern auch biographische Gesamtzusammenhänge expliziter zu berücksichtigen, wurden zusätzlich methodische Elemente aus den in der Biographieforschung häufig verwendeten hermeneutischen und narrationsanalytischen Auswertungsverfahren angewendet. Nachdem die Biographieforschung als Konzept und Methode für meine Untersuchung an Bedeutung gewonnen hatte, habe ich sowohl die Erhebungs- als auch die Auswertungsmethoden stärker an das Ziel der Analyse biographischer Zusammenhänge angepasst. Das Ziel der vergleichenden Analyse blieb jedoch daneben erhalten. D.h. dass das Setting im Forschungsprozess modifiziert wurde, um die Aussagekraft der empirischen Ergebnisse zu optimieren und den komplexen Handlungs- und Deutungsmustern der Interviewpartnerinnen gerecht zu werden. Damit wur-

de gleichzeitig dem Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand als einem zentralen Prinzip qualitativer Sozialforschung Rechnung getragen.

3.1 Die Grounded Theory als Ausgangspunkt[93]

Das Verhältnis von Theorie und Empirie und die Bedeutung von Kontextwissen

Im Konzept der Grounded Theory steht zunächst das empirische Material, nicht eine Theorie, im Vordergrund. Aus dem Material kann eine (gegenstandsverankerte) Theorie gewonnen werden. Gleichzeitig betonen Strauss/Corbin (1996, S. 26ff.), dass die Forschenden mit einer durch Kenntnisse von Fachliteratur und anderen (z.B. beruflichen) Erfahrungswerten erworbenen theoretischen Sensibilität an das Datenmaterial herangehen müssen. Dazu gehört auch Wissen über bereits bestehende Theorien, die unabhängig vom vorliegenden empirischen Material entstanden sind. Zu den Quellen für theoretische Sensibilität und Kontextwissen gehören Literatur, berufliche Erfahrung, persönliche Erfahrung und die Erkenntnisse aus dem analytischen Prozess. Zudem kann Fachliteratur nicht nur zur theoretischen Sensibilisierung, als sekundäre Datenquelle, zur Anregung von Fragen, sondern auch als ergänzender Gültigkeitsnachweis genutzt werden.

Das Theoretical Sampling

Mit Theoretical Sampling wird der Prozess der Sammlung von empirischem Material bezeichnet, wobei der Forschende nach einer Analyse des jeweiligen Falls darüber entscheidet, welche Daten als nächstes gesammelt werden sollen, um bereits aufgestellte Theorien weiterzuentwickeln oder neue hinzuzufügen. Darüber hinaus werden die bereits gesammelten Fälle immer wieder miteinander verglichen. Der Prozess des Datensammelns wird beendet, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist, also voraussichtlich keine neuen Aspekte zur Entstehung der erarbeiteten Theorien hinzukommen (Strauss/Corbin 1996, S. 148ff.).
In meiner Untersuchung half das Theoretical Sampling dabei, einige wichtige Aspekte nicht zu übersehen. Allerdings bin ich pragmatischer vorgegangen als von Strauss/Corbin vorgeschlagen. Ich schaute mir jeden erhobenen Fall genauer an, bevor ich ein weiteres Interview durchführte, ohne jedoch bereits eine systematische Analyse des Materials vorzunehmen, und Prioritäten gesetzt. Dies gilt auch für die Feststellung der theoretischen Sättigung. Um diese bestimmen zu können, muss zunächst definiert werden, welche Aspekte für die Forschungsarbeit von Relevanz sind. So war für mein Anliegen z. B. relevant, Akademikerinnen mit und

93 Das Verfahren der Grounded Theory, deren Urheber Glaser/Strauss (1967) sind, wurde in den letzten Jahrzehnten weiterentwickelt. Ich stütze mich auf die Darstellung von Strauss/Corbin (1996) und deren Rezeption.

ohne Kinder im Sample zu berücksichtigen, da die Frage der Vereinbarkeit von Beruf und Familie beide Gruppen tangiert. Zudem sollte eine möglichst breite Varianz im Bereich der beruflichen Branchen erhoben werden, um die Bedingungen für Migrantinnen in unterschiedlichen Branchen erörtern und miteinander vergleichen zu können. Hier war es u.a. wichtig, sowohl Frauen, die Geisteswissenschaften bzw. klassische "Frauendomänen" wie Pädagogik studiert haben, zu befragen als auch solche, die in "Männerdomänen" oder auch in eher geschlechtsunspezifischen Fachbereichen ausgebildet wurden.

Das Erstellen von Memos

Strauss/Corbin (1996, S. 169) schlagen vor, im Forschungsprozess sog. Memos zu erstellen. Memos sind schriftliche Analyseprotokolle, die bei der Auswertung und bei der Entwicklung der gegenstandsgeleiteten Theorie helfen sollen. Auf Memos können Notizen zu den erstellten Kodes festgehalten werden; es können aber auch erste theoretische Annahmen formuliert oder die nächsten Schritte im Forschungsprozess geplant werden. Memos stellen damit einen breiten und freizügigen Raum für die Entwicklung von Ideen dar. Ich habe sie zwar nicht systematisch eingesetzt, konnte aber großen Nutzen aus dieser Idee ziehen. So habe ich handschriftliche Memos zu den von mir entwickelten Kodes und Kategorien erstellt und immer wieder überarbeitet. Außerdem habe ich mir thesenartige Notizen zu den biographischen Leitlinien meiner Interviewpartnerinnen gemacht, die nach mehreren Textdurchgängen bei Bedarf modifiziert wurden.

Die Kodierschritte

Alle Formen des Kodierens nach dem Konzept der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996, S. 43ff.) sind zirkuläre Prozesse, in denen wechselseitig das empirische Material und die Kodes aneinander überprüft werden und an deren Ende üblicherweise eine (theoretisch aufbereitete) Kernkategorie entwickelt wird, die im Zentrum der Untersuchung steht und um welche die anderen Kategorien gruppiert werden.

Flick (1998, S. 206ff.) stellt eine Variante des Kodierverfahrens vor, die er selbst in angewendet hat, und die auch für meine Forschungsarbeit besonders effizient schien. Er wandelte das Verfahren des bei Straus/Corbin stärker im Vordergrund stehenden theoretischen Kodierens zu einem Verfahren des thematischen Kodierens ab und nimmt die Strukturen der erhobenen Einzelfälle stärker in den Blick. Flick hat das thematische Kodieren als ein mehrstufiges Vorgehen angewandt. Zunächst betrachtete er die Einzelfälle genauer und verfasste Kurzbeschreibungen (knappe Darstellung der Person; zentrale Themen, die von der interviewten Person angesprochen wurden) dazu für eine erste Orientierung, die später Bestandteil der ausführlicheren Fallanalysen wurden. Im Unterschied zu Strauss/Corbin

schließt sich daran eine vertiefende Analyse der einzelnen Fälle an, weil der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der Individuen z.B. mit der eigenen Biographie (oder anderen Untersuchungsgegenständen) erhalten bleiben soll. In dieser Analyse wurden Kategoriensysteme für einzelne Fälle entwickelt, wobei erst offen, dann selektiv kodiert wurde. Die selektive Kodierung zielte nicht auf eine Kernkategorie über alle Fälle hinweg, sondern auf die allgemeine Generierung thematischer Bereiche und Kategorien. Nach der Durchsicht aller Fälle wurden die thematischen Bereiche abstrahiert und in ein Kategoriensystem integriert, welches nun die thematische Struktur für die Analyse aller darstellte, um die Vergleichbarkeit zu erhöhen. Diese thematische Struktur wurde entlang weiterer Fälle fortwährend überprüft und gegebenenfalls modifiziert.

3.2 Anregungen aus der Biographieforschung

Dausien, die sich in ihrer Studie zu Biographie und Geschlecht (1996) ebenfalls an Prinzipien der Grounded Theory orientierte, jedoch auch das Kodierparadigma für die Analyse biographischer Zusammenhänge für unzureichend hält, erörtert diese Problematik. Ihrer Ansicht nach bietet sich die Anwendung des vorgeschlagenen Kodierparadigmas bei der Erörterung unmittelbar situationsbezogener Handlungs- und Interaktionsmuster, z.B. der Bewältigungsstrategien in bestimmten Problemfeldern, an. Um biographische Zusammenhänge stärker berücksichtigen zu können, müssen die biographische Erfahrungsaufschichtung und die Struktur der narrativen Repräsentation näher beleuchtet werden. Bei der Analyse von Lebensgeschichten ist zu beachten, dass das empirische Material nicht einfach nur aus einer Summe von Handlungs- und Interaktionssequenzen besteht, denn in den Erzählungen sind Handlungen und "Interaktionsgeschichten" immer schon biographisch verarbeitet. Damit geht es hier nicht nur um die Rekonstruktion einzelner Handlungssequenzen, sondern auch um die Aufschichtung und erfahrungsgemäße Verarbeitung von Handlungen und Ereignissen in der autobiographischen Retrospektive, bei welcher außerdem die Rekonstruktionsogik in den Blick genommen werden sollte (S. 105f.).

Dausien verweist auf die Notwendigkeit der Unterscheidung zweier Konstruktionsmodi, welche durch die wissenschaftliche Analyse von Biographien zutage treten: "Die soziologische Analyse produziert theoretische 'Konstrukte zweiter Ordnung', die notwendig an die lebensweltlichen Konstruktionen 'erster Ordnung' anknüpfen, welche von Teilnehmern der Lebenswelt in der interaktiven Herstellung sozialer Wirklichkeit produziert werden. Bei der (sekundären) Rekonstruktion lebensweltlicher Konstruktionen müssen also die Regeln jener Konstruktionsleistungen erster Ordnung berücksichtigt werden. Ich muss die *allgemeine* Logik subjektiver Konstruktionen 'kennen' bzw. ein begründetes Modell darüber haben, wenn ich *konkrete* subjektive Konstruktionen analysieren will." (S. 106). Es ist

also entscheidend, *wie* Lebensgeschichten erzählt werden, z.B. welches Ereignis die Biographin zuerst erzählt, welche Themen sie überhaupt nicht erwähnt, an welchen Stellen sie sich für vergangene Handlungen rechtfertigt usw. Und diese Erzähllogik ist in Dausiens Arbeit ein wesentlicher Bestandteil der Analyse.

Als sehr nützlich erwies sich auch die Technik der Feinanalyse. In einer Feinanalyse wird zum einen ein Textausschnitt Wort für Wort und Satz für Satz strikt sequentiell durchgearbeitet, zum anderen werden satzübergreifende strukturelle Aspekte des Textes näher beleuchtet. Hierbei werden folgende Fragen an den Text gestellt: *Was* wird dargestellt? *Wie* wird es dargestellt? *Wozu* wird das dargestellt – und nicht etwas anderes? Wozu wird es *jetzt* dargestellt – und nicht zu einem anderen Zeitpunkt? Wozu wird es *so* dargestellt – und nicht in einer anderen Weise? (Lucius-Höhne/Deppermann 2002, S. 317ff.) So werden Hypothesen gebildet, die durch das fortlaufende Überprüfen am Text bestätigt oder verworfen werden – ein Verfahren, das ich zur Formulierung erster Thesen genutzt habe. [94]

3.3 Schritte in der Datenerhebung und -auswertung

3.3.1 Die Beschreibung der Untersuchungsgruppe und die Rolle der Forscherin im Forschungsprozess

Die Untersuchungsgruppe

Für meine Arbeit wurden insgesamt vierzehn qualitative Interviews mit Akademikerinnen aus dem iranischen und dem türkischen Migrationskontext durchgeführt, die nach dem Prinzip des Theoretical Sampling ausgewählt wurden. Folgende Kriterien waren für meine Untersuchung ausschlaggebend:

- Die Eltern der Akademikerinnen sollten entweder einen türkischen oder einen iranischen Migrationshintergrund haben, denn die Konzentration auf nur zwei Migrationsgruppen ermöglicht die Erläuterung der Biographien im Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen im Herkunftsland, der jeweiligen gruppenbezogenen Migrationsgeschichte und der Sozialstruktur der Migrationsgruppen im Einwanderungsland.[95]
- Die Akademikerinnen sollten mehrsprachig aufgewachsen sein, damit die Frage

94 Die Feinanalyse wurde aber nicht systematisch in einer strukturellen Textanalyse, wie sie Schütze (1983,1984) und Rosenthal (1995) vorschlagen, eingesetzt. Genauso wurde von einer intensiven strukturellen Textanalyse (z.B. Analyse der Textsorten und der Rahmenschaltelemente) und einer thematischen Feldanalyse abgesehen. Ein an der strukturellen Textanalyse orientiertes Vorgehen wurde, ähnlich wie die Feinanalyse auch, zum Aufbrechen der Daten und zur Entwicklung erster Thesen angewendet, ohne jedoch dieses Verfahren systematisch für alle einzelnen Textabschnitte einzusetzen.

95 Meine Kenntnis der türkischen und iranischen Migration ließ auch schichtspezifische Unterschiede erwarten. Die darüber hinausgehende Erwartung, dass die Herkunftskontexte generell für die Fragestellung relevant sein könnten, hat sich für einige Themenfelder, aber keineswegs durchgängig bestätigt.

der Mehrsprachigkeit als integraler Bestandteil der Arbeit mit erörtert werden kann.
- Sie sollten ihren Lebensmittelpunkt in der Bundesrepublik haben, da die hiesigen Strukturen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt im Fokus der Untersuchung stehen.
- Sie sollten zwischen 25 und 45 Jahre alt sein, weil Frauen dieser Altersgruppe zwar schon mitten im Berufsleben stehen, aber auch einen großen Teil ihres Berufslebens noch vor sich haben. So wurden z.B. Fragen nach Zukunftsperspektiven möglich. Zugleich konnten dadurch die Arbeitsmarktstrukturen verhältnismäßig zeitnah an der aktuellen Arbeitsmarktsituation eruiert werden.
- Die Frauen sollten zum Zeitpunkt des Interviews erwerbstätig sein, da in der Untersuchung dem Übergang von der Hochschule zum Arbeitsmarkt ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt wird.

Von den erhobenen vierzehn Fällen wurden für diese Arbeit acht Biographien ausgewertet.[96] Um der Heterogenität der Gruppe gerecht zu werden, wurde darauf geachtet,
- dass ein möglichst breites Arbeitsmarktspektrum repräsentiert wird,
- dass Frauen mit und ohne Kinder sowie
- mit unterschiedlichen staatsbürgerschaftlichen und aufenthaltsrechtlichen Zugangsvoraussetzungen im Sample vorhanden sind, und dass
- sowohl Angehörige der sog. ersten als auch der zweiten Migrationsgeneration im Sample vertreten sind.

Der Zugang zum Feld und die Sprache

Der Zugang zum Forschungsfeld gestaltete sich durchaus schwierig. Im meinem damaligen Arbeitsfeld, der Universität, gab es zwar einige türkische und iranische Studentinnen der ersten und zweiten Generation; sie hatten jedoch entweder noch keinen Hochschulabschluss und/oder waren (mit oder ohne Hochschulabschluss) bisher nicht als Akademikerinnen in der Bundesrepublik erwerbstätig gewesen. Bei dem Versuch, über die mir bekannten Studentinnen das Schneeballprinzip anzuwenden, stellte sich heraus, dass diese zwar vereinzelt iranische bzw. türkische Hochschulabsolventinnen kannten. Diese waren aber entweder häufig erwerbslos oder befanden sich in einem Zweitstudiengang, da ihr Studium im Herkunftsland in der Bundesrepublik nicht anerkannt worden war. Durch diese Erfahrung war deutlich geworden, dass ich mich auf die Suche nach zwei Gruppen von Akademikerinnen begeben hatte, deren Größe in der Bundesrepublik sehr be-

96 Vier Gespräche wurden nach der Methode des problemzentrierten Interviews und zehn nach der biographisch-narrativen Methode geführt. Die ausgewählten acht Fälle wurden nach der biographisch-narrativen Methode erhoben und bieten daher den biographischen Zusammenhang als verwertbares Datenmaterial. Acht von den zehn Lebensgeschichten entsprachen den oben benannten Kriterien und werden in dieser Studie präsentiert.

grenzt ist.[97] So gelang mir nur über einen längeren Zeitraum und über verschiedene Quellen der Zugang zu meinem Forschungsfeld. Die ersten Probeinterviews wurden bereits im Herbst 2001 geführt, und die letzten Interviews fanden im Jahr 2003 statt. Der Zugang zum Feld erfolgte über ehemalige Kolleg(inn)en an der Universität, über meinen Bekanntenkreis, das Internet, einen politischen Verein und eine parteinahe Stiftung, die mir gestattete, in einem Rundschreiben an die geförderten Ehemaligen meine Forschungsvorhaben zu schildern. Meine Interviewpartnerinnen leben in verschiedenen Teilen Deutschlands.

Die Interviews wurden in deutscher Sprache durchgeführt, denn alle Interviewpartnerinnen haben gute bis sehr gute Deutschkenntnisse, die sie, sofern sie nicht hier aufgewachsen sind, als Akademikerinnen mit einem in der Bundesrepublik anerkannten Hochschulabschluss spätestens zum Zwecke des Studiums in der Bundesrepublik erworben haben. Aufgrund meiner Basiskenntnisse im Türkischen konnte bei der türkischen Untersuchungsgruppe bei Bedarf ins Türkische gewechselt werden. Obwohl ich keine Persischkenntnisse habe, machten dennoch beide Gruppen von der Möglichkeit des switching zwischen dem Deutschen und der jeweiligen Herkunftssprache Gebrauch, wenn sie mit einer Redewendung eine Situation oder bestimmte Gefühle wiedergeben wollten oder auch Geschmäcke und Gerüche aus ihrer Kindheit schilderten. So wurde der Herkunftssprache im Interview Raum gegeben.

Die Beziehung zwischen Forscherin und Interviewpartnerinnen

In verschiedenen qualitativen Studien aus der Migrantinnenforschung wurde darauf hingewiesen, dass die Forschenden sowohl ihre eigene Position in der Interviewsituation als auch das Beziehungsgeflecht zwischen Forschenden und Interviewten kritisch reflektierten sollten[98]. Im Unterschied zu Hummrich, die als "weiße" Forscherin junge Frauen mit Migrationshintergrund interviewt hat, war meine Position eine andere. Ich habe mich damit auseinander gesetzt, welche Bedeutung mein "halbierter Migrationshintergrund" als Halbiranerin im Forschungsprozess haben könnte. Hierbei sind zwei Ebenen zu unterscheiden: die Bedeutung des "halbierten Migrationshintergrunds" in der Interviewsituation und bei der Interpretation der Daten.

Bereits vor den Interviews stellte sich mir die Frage, welchen (wechselseitigen) Wahrnehmungsmustern und Projektionen ich in den Interviewsituationen begeg-

97 Diese Erfahrungen bei der Suche nach Interviewpartnerinnen wiesen somit auf zwei Problemfelder hin, von denen viele Akademikerinnen mit Migrationshintergrund betroffen sind und die auf deren strukturelle Benachteiligung trotz der akademischen Ausbildung hindeuten: eine im Vergleich zur Gruppe der deutschen Akademikerinnen höhere Arbeitslosigkeit und die Nichtanerkennung von Hochschulabschlüssen.

98 Vgl. Lutz (1991) und Hummrich (2002). Lutz wurde in ihrer Rolle als Forscherin sowohl als "Verbündete" und "Mitwisserin" als auch als "Weiße" und damit als Repräsentantin der "Anderen" wahrgenommen. Zu Spezifika interkultureller Kommunikationssituationen vgl. auch Auernheimer (2005).

nen würde. Ich vermutete, dass diese sehr unterschiedlich ausfallen würden, da ich weder als "Weiße" noch als Migrantin eindeutig zu verorten war. Nach den Interviews stellte ich fest, dass die Wahrnehmungsmuster und Projektionen noch vielfältiger waren als angenommen, und zwar aufgrund der ebenfalls häufig uneindeutigen oder hybriden Positionierung der Interviewpartnerinnen. So nahmen mich meine iranischen Interviewpartnerinnen als "integrierte Iranerin" wahr und betrachteten mich gleichzeitig als Zugehörige der Mehrheitsgesellschaft. Das "Iranisch-Sein" als Zuschreibung beinhaltete hierbei die Vorstellung einer (zumindest partiell) geteilten Erfahrungswelt. Bei meinen türkischen Interviewpartnerinnen waren die auf mich bezogenen Konstruktionsmodi uneindeutiger. Die Nähe, die sie zu mir herstellten, konnte sich nicht auf ethnische Gemeinsamkeiten stützen. Sie basierte auf einer allgemeineren Ebene: auf der Annahme einer geteilten Erfahrungswelt aufgrund des gemeinsamen Migrationshintergrundes.

Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen werden bedeutsam, wenn man die Funktion betrachtet, die sie für die Kommunikation gewannen. So war ich in den Augen der meisten Befragten "Verbündete" und "Mitwisserin", um in den Termini von Lutz (1991) zu sprechen. Eine iranische Interviewpartnerin schrieb mir darüber hinaus die Rolle der "Mitkämpferin" im Kampf gegen die strukturelle Benachteiligung von Frauen im Allgemeinen und Migrantinnen im Besonderen zu. Sie sah in mir genauso wie in sich selbst eine Multiplikatorin und sprach mich daraufhin an. Sie fragte mich etwa, ob ich in dieser Richtung politisch engagiert sei und beratschlagte mit mir mögliche Politikfelder. Für eine andere iranische Gesprächspartnerin hatte ich die Funktion des politischen Sprachrohrs. Ihren Erzählungen ist zu entnehmen, dass ihr Leidensprozess als Frau und als Iranerin an die Öffentlichkeit gelangen sollte. Sie berichtete von einer Fülle von Diskriminierungserfahrungen sowohl im Iran als auch in der Bundesrepublik und dort sowohl in der Mehrheitsgesellschaft als auch in der iranischen Community. Eine dritte Interviewpartnerin türkischer Herkunft stellte Nähe zu mir her, indem sie mit mir offenkundig das "Hybride" assoziierte, das für sie eine Identifikationsschablone darstellte, denn es wurde immer wieder deutlich, dass ihr Selbstbild von der Überschreitung ihr zugeschriebener ethnischer Begrenzungen gekennzeichnet war.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass diese Feststellungen meine Erfahrungen als Forscherin und damit Bestandteil meiner eigenen Deutungen sind. Die hier geschilderten Eindrücke können nur stellenweise an den Interviewtranskripten festgemacht werden, sondern beruhen primär auf der nonverbalen Kommunikation und Small talks jenseits der Tonbandaufnahmen. Entscheidend ist aber, dass meinem Eindruck nach mein "halbierter Migrationshintergrund" die Offenheit und das Vertrauen in mich und meine Forschungsarbeit eher förderte, mit Sicherheit jedoch keine Barriere darstellte. Sofern die Wahrnehmungsmuster und Projektionen auch das Erzählte in der Lebensgeschichte ganz offenkundig in eine bestimmte Richtung lenken, wurde dies in der Analyse des empirischen Materials besonders berücksichtigt.

Weiterhin ist entscheidend, dass sich in den Gesprächssituationen zwischen der Forscherin und den Interviewpartnerinnen kein Machtgefälle bemerkbar machte. Dies wird unter anderem mit der Wahl der Untersuchungsgruppe zusammenhängen, die aus bildungserfolgreichen Frauen bestand, die genauso so wie ich selbst als Akademikerinnen erwerbstätig sind. Bei keiner der Frauen war Misstrauen festzustellen; vielmehr zeigten alle Interesse an meiner Forschungsarbeit. Entsprechend verliefen die Interviewgespräche in freundlicher, vertrauensvoller und teilweise herzlicher Atmosphäre.
Während der "halbierte Migrationshintergrund" bei der Datenerhebung eher eine Ressource darstellte, war er im Prozess der Interpretation und Präsentation der Daten eher eine Barriere. Die Auseinandersetzung mit dem Material gestaltete sich schwierig, da sich eine Überidentifikation mit dem Forschungsgegenstand einstellte und so die Postulate der Frauenforschung zum Tragen kamen, insbesondere das der Parteilichkeit und der Betroffenheit sowie der Wunsch, Handlungs- und Deutungsmuster aus einer "Perspektive von unten" zu veranschaulichen; und dies unter Bewahrung eines hohen Maßes an Authentizität.

3.3.2 Das Datenerhebungsverfahren

Zunächst hatte ich mich für das Setting des problemzentrierten Interviews entschieden, wonach man sich während des Gesprächs an einem thematischen Leitfaden orientiert und Kurzfragebögen zur Erfassung von Eckdaten und Postskripta zur Schilderung der jeweiligen Interviewsituationen eingesetzt werden (Lamnek 1995). Alle genannten Hilfsmittel wurden bei der Datenerhebung angewandt. Allerdings stellte sich mir nach den ersten Probeinterviews die Frage, ob nicht doch ein biographisch-narratives Interviewsetting, welches den Frauen stärker eigene Themensetzungen und einen ganzheitlicheren Zugang zu biographischen Zusammenhängen ermöglicht, angemessener sei. Gleichzeitig sollten die biographischen Erzählungen jedoch nicht ins (thematisch gesehen) Uferlose führen. Um diesen Spagat zu bewältigen, entschied ich mich für das biographisch-narrative Interview mit einer Erzählaufforderung, die den Erzählfluss ein Stück weit steuerte, und mit einem Nachfrageteil, der sich aus meinem ursprünglichen Interviewleitfaden speiste. Dieser wurde nun nicht mehr in Form von ausformulierten Fragen, sondern von wenig ausformulierten thematischen Blöcken mit in die Gespräche hineingenommen. Vor Beginn der Interviews ließ ich die Befragten den Kurzfragebogen ausfüllen und erläuterte nochmals mein Forschungsinteresse (welches ich bereits bei der ersten Kontaktaufnahme kurz skizziert hatte).

Nach Loch/ Rosenthal (2002, S. 226ff.) besteht ein narratives Interview aus den folgenden Elementen:

- Erzählaufforderung
- erzählinterne Nachfragen

- erzählexterne Nachfragen
- Interviewabschuss

Die Interviews begannen mit der folgenden Erzählaufforderung:

"Ich interessiere mich für die Lebensgeschichten von Frauen mit Migrationshintergrund, die mitten im Berufsleben stehen. Ich möchte Dich jetzt bitten, mir Deine Lebensgeschichte zu erzählen, also nicht nur Deine schulische und berufliche Laufbahn, sondern auch all die Ereignisse, die Dir in Deinem Leben widerfahren sind und die Dir jetzt hier und heute einfallen."

Nach der Beendigung der Haupterzählung durch die jeweilige Interviewpartnerin stellte ich gemäß der Konzeption von Loch/Rosenthal zunächst erzählinterne und anschließend erzählexterne Nachfragen. Die erzählexternen Nachfragen betrafen folgende Themen[99]:

- Kindheit und Jugend;
- Verhältnis zu einzelnen Familienmitgliedern;
- Freundschaften;
- sprachliche Sozialisation;
- Schule, ggf. Berufsausbildung, Studium;
- Situation auf dem Arbeitsmarkt und Gestaltung der Übergangspassagen (Bewerbungsstrategien etc.);
- Freizeitgestaltung;
- ggf. Organisation der Kinderbetreuung;
- Handlungsstrategien in Krisensituationen;
- Zukunftspläne;
- Einstellungen zu Glück und Erfolg;
- Einschätzung der Situation von Migrantinnen allgemein.

Die meisten Gespräche bestanden in der Hauptsache aus der biographischen Haupterzählung nach der offenen Erzählaufforderung und dem erzählinternen Nachfragen zu bereits angeschnittenen Themen. Viele der oben benannten Themen ergaben sich aus dem inhaltlichen Zusammenhang der Haupterzählung, die letzten vier jedoch mussten in den meisten Fällen gesondert nachgefragt werden.

Die Interviews variierten zeitlich zwischen ca. zwei bis viereinhalb Stunden. Gemäß den Prinzipien qualitativer Forschung (Lamnek 1995), nach denen der Wahrung der Authentizität von sozialen Situationen ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird, wurden die meisten Interviews bei den Befragten zu Hause oder am Arbeitsplatz durchgeführt, so dass diese sich in einer gewohnten Umgebung

99 In den meisten Interviews wurde ein Großteil dieser Themen bereits in der Haupterzählung und dem erzählinternen Nachfrageteil behandelt, so dass im erzählexternen Teil nur noch die Themen eingebracht wurden, die noch nicht besprochen worden waren, für den Untersuchungszusammenhang jedoch relevant sind.

befanden. Die Interviews, die ausgewertet wurden, wurden vollständig transkribiert[100] und so weit anonymisiert, dass die Interviewten nicht identifizierbar sind.

3.3.3 Die Auswertung des Datenmaterials

Für die Auswertung des empirischen Materials stellten das thematische Kodieren als eine Variante der Grounded Theory und die Anregungen aus der Biographieforschung analytische Bezugspunkte dar.

Auswertungsschritte

Im ersten Schritt wurden mit Hilfe des Kurzfragebogens und der verschriftlichten Original-Interviewtexte die biographischen Daten der einzelnen Fälle zusammengetragen, um einen Überblick über den (faktischen) Biographieverlauf entlang von Daten und zentralen Ereignissen zu erlangen.[101] Die biographischen Daten hatten eine wichtige Orientierungsfunktion für die Interpretation der Fälle.

Im zweiten Schritt wendete ich die Feinanalyse auf zentrale Passagen der biographischen Haupterzählungen an, um das Datenmaterial aufzubrechen. Zu diesem Zweck wurden diese Gesprächssequenzen in verschiedenen Kolloquien vorgestellt. In diesen Sitzungen wurden anhand einer Satz-für-Satz-Analyse erste Thesen entwickelt, die später am Fall weiter überprüft werden konnten. Diese Thesen und deren Fundamente im Material flossen in die Präsentation der Daten ein.
Im dritten Schritt wurde die Struktur der Haupterzählung betrachtet. Die Verfahren von Schütze und Rosenthal lieferten dafür wichtige Anregungen. So wurden die individuellen Kennzeichen dieser Haupterzählungen zwar nicht im Detail, aber an markanten Stellen näher beleuchtet und in die Fallanalysen miteinbezogen.

Im vierten Schritt näherte ich mich den Daten zunächst mittels des Kodierparadigmas der Kodierschritte von Strauss/Corbin (1996), das sich jedoch nicht für das Material eignete bzw. den zentralen Untersuchungszielen der Arbeit nur unzureichend entsprach. Da auch die Entwicklung einer (geschlossenen) Theorie um eine Schlüsselkategorie nicht vorrangiges Ziel meiner Arbeit war, wendete ich das Verfahren des thematischen Kodierens nach Flick (1998, S. 206ff.) an. Darüber hinaus wurde an zentralen Textstellen nochmals eine Feinanalyse durchgeführt.
In diesem letzten und aufwändigsten Auswertungsschritt wurden die ersten Interviewtexte nach und nach einzeln kategorisiert, und zwar mittels des offenen und selektiven Kodierens (ohne Kernkategorie). Das so entstandene Kategoriensystem wurde anhand weiterer Fälle überprüft und modifiziert. Am Ende entstanden thematische Felder, welche aus den Kategorien entwickelt worden und auf alle Fälle

100 Transkriptionsregeln s. Anhang.
101 Zu biographischen Daten (Ereignisdaten) und ihrer Analyse vgl. auch Rosenthal/Fischer-Rosenthal (1997).

anwendbar waren. Mittels der erarbeiteten Themenfelder wurden die Fälle nochmals alle durchgesehen und es wurden handschriftliche Notizen (wesentliche Aussagen, Thesen und Querverweise auf Original-Textstellen) zusammengetragen, gleichzeitig aber je individuelle biographische Zusammenhänge berücksichtigt. So habe ich innerhalb der Themen – je nach Bedeutung für die Untersuchungsziele – erörtert, an welcher Stelle und in welcher Weise bestimmte Aussagen getroffen wurden. Die Chronologie der biographischen Zusammenhänge blieb weitgehend erhalten und die einzelnen Themenfelder wurden als darin integriert dargestellt. Die Abstraktion der zentralen Themen und systematische Vergleiche der Einzelfälle anhand dessen erfolgte erst in der generalisierenden Analyse.

Die Präsentation der Untersuchungsergebnisse

Die doppelperspektivische Bearbeitung des Materials in biographischen Einzelfällen unter Berücksichtigung sowohl biographischer Zusammenhänge als auch thematischer Felder spiegelt sich auch in der Präsentation der Untersuchungsergebnisse wider: Die empirischen Ergebnisse setzen sich aus biographischen Porträts und aus einer vergleichenden Analyse einzelner Themenfelder zusammen.

a) Die biographischen Porträts: Anhand dieser Porträts werden zunächst überblicksartig die biographischen Verlaufsdaten der jeweiligen Lebensgeschichten vorgestellt. Dieser Abschnitt ist rein deskriptiv. Im zweiten Schritt werden ebenfalls knapp und im Überblick besondere Kennzeichen der jeweiligen Haupterzählungen herausgearbeitet. Damit werden Fragen beantwortet wie: In welcher Weise leitet die Biographin die Haupterzählung ein? Was sind die ersten und was die leitenden Themen der Haupterzählung? Wie argumentiert die Biographin? Auf welche Weise beendet sie die Haupterzählung? Die Erläuterung der wesentlichen (inhaltlichen und narrativen) Strukturen der Haupterzählung bzw. deren Eckpunkte gibt erste Hinweise auf biographische Leitlinien bzw. auf konstitutive Merkmale des jeweiligen biographischen Entwurfes. Im dritten Schritt werden detailliert einzelne Themenfelder der gesamten Lebensgeschichte (Haupterzählung und Nachfrageteil) analysiert, wobei die jeweiligen biographischen Kontexte berücksichtigt werden. So werden die im Kategoriensystem entwickelten Themen in der Einzelfallanalyse an die biographischen Strukturen angepasst, so dass beispielsweise einige Themen kontextbezogen mehrfach behandelt oder andere in einem Sinnabschnitt zusammengefasst werden. Die Porträts schließen mit einer Zusammenfassung der konstitutiven Merkmale der biographischen Konstruktion, wobei nochmals auf die Ergebnisse aller vorangegangenen Abschnitte zurückgegriffen wird. In diesem Abschnitt wird in knapper Form dargestellt, was die Besonderheiten und Leitlinien der jeweiligen biographischen Konstruktionen sind.

Die biographischen Porträts werden vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse über die jeweiligen Migrationsgruppen, ihre Herkunftsländer, ihre Migrati-

onsgeschichte und ihre Sozialstruktur und die damit verbundenen Lebenslagen in der Bundesrepublik vorgestellt. Auf diese Weise lassen sich Bezüge zu strukturellen Lebensverhältnissen, wie sie in den Biographien sichtbar werden, herstellen. Daher erfolgt in der Präsentation der Einzelfallanalysen eine Unterteilung der Gruppen nach dem Herkunftskontext. An dieser Stelle soll ausdrücklich betont werden, dass damit keine kulturalistischen Dichotomien aufgestellt werden sollen, sondern lediglich berücksichtigt wird, dass die Migrationsgeschichte der Herkunftsgruppen, Erfahrungen mit Diskriminierung oder Stereotypisierung etc. die Biographien unterschiedlich beeinflussen. Die den Porträts vorgeschalteten Erörterungen auf gesellschaftsstruktureller Ebene dienen als Kontextwissen, aus welchem häufig eine direkte Verbindung zu den Biographien hergestellt werden kann. Zudem werden die biographischen Porträts nicht etwa nach "Kultur" miteinander verglichen, sondern lediglich vor dem Hintergrund des Kontextwissens (quasi nebeneinander stehend) präsentiert.

b) Die vergleichende Analyse: Das empirische Material wird entlang der zentralen Themenbereiche in knapper und gebündelter Form nochmals diskutiert und vergleichend betrachtet. Hier wird beispielsweise erörtert, welchen Einfluss einzelne Familienmitglieder oder auch andere soziale Netzwerke auf den Werdegang der Biographinnen hatten oder welche Selbstbilder in den Lebensgeschichten zu finden sind. Im Ergebnis soll ein Überblick darüber ermöglicht werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede (z.B. entlang verschiedener Differenzlinien wie etwa der sozialen Herkunft) sich in den biographischen Präsentationen innerhalb der zentralen Themenfelder zeigen.
Entwickelt wurden die folgenden zentralen Themenfelder:

- Herkunftsfamilie (innerfamiliäre Beziehungen, soziale Positionierung der Familie, Funktion der Familie, Familiengeschichte);
- Migrationsgeschichte (Charakteristika des individuellen oder familiären Migrationsprojekts, Berücksichtigung von Binnen- und Auslandsmigration, Bedeutung der Migration für den Werdegang);
- Politische Bewusstseinsbildung/politisches Engagement (Kontext der Entstehung von politischer Sensibilisierung, Arten des politischen Engagements im Lebensverlauf, Bezüge zur Bildungs- und Berufsbiographie);
- Freundschaften und andere außerfamiliäre soziale Beziehungen (Entstehung und Funktion im biographischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung des Werdegangs);
- Freizeitgestaltung (Freizeitaktivitäten und mögliche Zusammenhänge mit dem Werdegang);
- Ehe/Partnerschaft/eigene Familie (innerfamiliäre Beziehungen, Bedeutung von Ehe/Partnerschaft/eigene Familie für den Werdegang, Funktion der Familie);

- Bildungsprozesse und Bildungslaufbahn (Sprachlernprozesse, Erfahrungen im Schulwesen und bei anderen Bildungsträgern, Bildungsentscheidungen, Übergänge);
- Arbeitsmarkt: Werdegänge im Berufsleben (Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt, berufliche Entscheidungen, Übergänge);
- biographische Orientierungsmuster (Verortungen, Selbstcharakterisierungen, eigene biographische Resümees);
- Zukunftspläne (berufliche und private Pläne und Visionen).

4
Iranische Migrantinnen

4.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

4.1.1 Lebensbedingungen von Frauen und Mädchen im Iran

Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ist die Frauenfrage zentrales Thema in politischen und ideologischen Machtkämpfen im Iran. Die Frauen brachten ihre Forderungen in politische Debatten ein und gründeten bereits Anfang des 20. Jahrhunderts die ersten Frauenorganisationen.
Vor allem die politischen Entwicklungen während der Pahlawi-Ära und der Islamischen Revolution prägten das Bewusstsein vieler Frauen. Auch wenn die Pahlawi-Ära durch eine ambivalente Frauenpolitik gekennzeichnet war, so leiteten Reza Shah Pahlawi und Mohammad Reza Shah doch Säkularisierungsprozesse ein, die den Frauen größeren Raum in der Partizipation am öffentlichen Leben eröffneten. Seit der Gründung der Islamischen Republik gab es jedoch diesbezüglich einige Rückschritte.

Gesellschaftspolitische Hintergründe

Im 19. und 20. Jahrhundert machte der Iran vielfältige politische und ökonomische Entwicklungen durch. Einerseits führten ausländische Mächte wie Großbritannien und Russland den Iran zeitweise in erhebliche wirtschaftliche Abhängigkeit. Andererseits löste deren Einfluss ein Nachdenken über alternative Gesellschaftsmodelle aus – auch und gerade bezüglich der Geschlechterfrage. Diese paradoxe Situation (Paidar 1995, S. 49) führte dazu, dass viele Iraner(innen) einen Modernisierungsprozess befürworteten und gleichzeitig die westliche Dominanz in ihrem Land beklagten. In der daraus entstehenden politischen Debatte ging es um Gesellschaftskonzepte und reformerische Ideen, die durch die Französische Revolution, den Liberalismus in Großbritannien und später durch den Sozialismus inspiriert waren. Die Reformkräfte versuchten nicht, die Konzepte der westlichen Staaten zu kopieren, sondern erhoben Anspruch auf eine eigene nationale Identität, indem sie sich auf eine ferne, unabhängige Vergangenheit des Persischen Reiches bezogen. Auch das Frauenbild war durch diese Ideologie geprägt: Mit ausdrücklichem Bezug auf ein vorislamisches Zeitalter wurde davon

ausgegangen, dass die Frauen im Persischen Reich besser gestellt waren (S. 43f.).

Obwohl sich die Frauen rege an der Reformbewegung beteiligten, hatte dies auf rechtlicher Ebene zunächst kaum spürbare Folgen für sie. Aber die Frauenfrage wurde im Parlament debattiert, und 1909 forderten demokratisch orientierte Kräfte dort unter anderem freie Erziehung und Bildung für Frauen (S. 64ff.).
Seit der konstitutionellen Revolution gab es zur Frage der Mädchen- und Frauenbildung zwischen der schiitischen Geistlichkeit und den Reformkräften intensive Auseinandersetzungen, wobei die Reformer zunächst Schwierigkeiten hatten, sich durchzusetzen. Dies änderte sich, als 1921 Reza Khan, ein Angehöriger des Militärs, durch einen Staatsstreich an die Macht kam und sich 1925 als Reza Pahlawi zum Schah krönen ließ (S. 79ff.).
Er orientierte seine antiklerikale Modernisierungspolitik am kemalistischen Modell (Ghaseminia 1996, S. 109 und Agha/Schuckar 1994, S. 241)[102], in dem die Frauenfrage einen großen Raum einnahm. Mohammad Reza Pahlawi setzte diese Säkularisierungs- und Modernisierungspolitik von 1941 bis 1979 fort.
1978 gab es Proteste gegen den Schah, der 1979 das Land verließ, und im Iran begann eine Revolution. Ayatollah Khomeini kehrte aus seinem Pariser Exil zurück und rief am 01.04.1979 die Islamische Republik Iran aus. Der Säkularisierungsprozess wurde zurückgenommen und ein islamisch orientiertes Gesellschaftssystem schiitischer Prägung etabliert (Agha/Schuckar 1994, S. 238ff.).
Dies hatte weit reichende Konsequenzen für viele Iranerinnen und Iraner. Wer sich nicht an die islamische Ordnung hielt, wurde verfolgt. Neben den religiösen Minderheiten trafen die Folgen der Revolution vor allem die Frauen besonders hart.[103]

Rechtliche und politische Situation der Frauen im Iran

In der konstitutionellen Ära hat sich rechtlich gesehen noch wenig für die Frauen geändert. Im Rückblick muss der Modernitätsdiskurs dieser Zeit als relevant bewertet werden, der die städtischen Ober- und Mittelschichten prägte. Frauen beteiligten sich an der konstitutionellen Bewegung, und dies war auch erwünscht. Bereits in der Spätphase der von 1794 bis 1924 währenden Qajaren-Dynastie entstanden Frauenorganisationen und -zeitschriften. Die politisch aktiven Frauen befanden sich z. T. in Gruppen und Organisationen, die sich innerhalb der konstitutionellen Bewegung verorteten, und z. T. in unabhängigen Frauengrup-

102 Das kemalistisches Modell bezieht sich auf die von Mustafa Kemal (Atatürk) ab 1924 in der Türkei eingeführten Reformen, die weit reichende Modernisierungen sowie die Trennung von Religion und Staat beinhalteten.
103 Vgl. u.a. Agha (1997); Paidar (1995); Agha/Schuckar (1994); Ghaseminia (1996); Hashemi/Adineh (1998) und Poya (1999).

pen (Paidar 1995, S. 73ff. und Moghissi 1994, S. 30ff.). Sie gehörten vorwiegend der Mittel- und Oberschicht an.
Zwar initiierte das iranische Parlament 1931 eine neue Zivilgesetzgebung;[104] jedoch wurde im Bereich Familienrecht die Scharia übernommen und integriert. Damit blieb für Familienangelegenheiten die religiöse Gerichtsbarkeit zuständig. Erst während der Pahlawi-Ära in den 60er und 70er Jahren wurde das Familienrecht reformiert (Agha 1997, S. 35f. und Paidar 1995, S. 152ff.), und es gab weiter reichende Reformen. 1963 wurde das Frauenwahlrecht eingeführt.
Die konstitutionelle Bewegung wollte die Frau in den Modernisierungsprozess einbeziehen, denn sie galt als die Erzieherin der Nation, welche die kulturellen und nationalen Werte und Normen an die folgende Generation weitergeben sollte. Dies schlug sich auch auf dem Arbeitsmarkt nieder. Viele Frauen traten in erzieherische und Pflegeberufe ein.
Der Prozess der Bildung von Nationalstaaten hatte zur Folge, dass der auch im Iran zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstandene Pluralismus und die teilweise vorhandene Unabhängigkeit von Frauenorganisationen nicht mehr aufrechterhalten werden konnte. Die Frauenorganisationen, die unabhängig oder nur indirekt im Rahmen der Nationalbewegungen operierten, wurden in den 30er Jahren entweder von staatlicher Seite vereinnahmt oder verboten.[105]
Die Schulpflicht für Jungen und Mädchen und gemischtgeschlechtliche Schulklassen wurden eingeführt, der Religionsunterricht aus den öffentlichen Schulen verbannt, Frauen erhielten Zugang zu Universitäten und in größerem Maße zum Arbeitsmarkt und nahmen an politischen Entwicklungsprozessen teil. Das Tragen des Schleiers wurde untersagt (Paidar 1995, S. 106). Allerdings schränkte das patriarchale Familienrecht die Rechte der Frauen nach wie vor stark ein. In den folgenden Jahrzehnten bestand eine ambivalente Haltung einerseits zur Frau als Mutter und Hausfrau, die dem Ehemann oder (Schwieger)vater unterstellt ist, und andererseits zur am öffentlichen Leben teilnehmenden Berufstätigen in "moderner", also westlicher Kleidung. Zudem erreichten diese Reformen die Frauen in ländlichen Regionen praktisch nicht.

Viele Frauen waren sowohl in der Pahlawi-Ära als auch während und nach der Islamischen Revolution von 1979 politisch aktiv. Doch hierbei ging es nicht immer explizit um den Kampf für die Rechte der Frauen, sondern um die Beteiligung an einer diesem Thema übergeordneten oppositionellen Bewegung. In der linken Bewegung etwa wurde die Frauenfrage als "Nebenwiderspruch" behandelt (Agha 1997, S. 49).

104 Diese neue Zivilgesetzgebung orientierte sich an westlichen Gesetzesmodellen, vor allem am französischen Zivilgesetzbuch. 1940 wurde das italienische Strafrecht übernommen. Die Geistlichkeit verlor ihre Macht über das Bildungssystem und weite Teile des Rechtswesens (Paidar 1995, S. 83f und S. 109f.).
105 Nähere Informationen bei Moghissi (1994) und Paidar (1995).

Im Zuge der iranischen Student(inn)enbewegung der 60er und 70er Jahre kristallisierten sich zwei oppositionelle Hauptströmungen heraus, an denen auch Frauen beteiligt waren: eine sozialistische und eine islamistische. Beide operierten sowohl im In- als auch im Ausland. Während sie jedoch im Ausland offen agieren konnten, ließ der Schah oppositionelle Gruppen durch den iranischen Geheimdienst SAVAK überwachen und verfolgen.
In der ersten Hälfte der 70er Jahre bildeten sich Untergrundorganisationen in der Student(inn)enbewegung, die während der revolutionären Umwälzungen einen bewaffneten Kampf gegen das Regime führten und in denen auch Frauen politisch aktiv waren. Sie beteiligten sich beispielsweise am bewaffneten Kampf der marxistisch-leninistischen Volksfedayin oder der islamistischen Volksmojahedin (Agha 1997, S. 44). Für viele Frauen bedeutete dies einen Emanzipationsschub: Sie wurden als (gleichwertige) Kämpferinnen angesehen und konnten sich als aktiv Handelnde wahrnehmen. Dennoch wurden sie vornehmlich auf die unteren Hierarchieebenen verwiesen (Agha 1997, S. 45f.).
Seit der Islamischen Revolution hat sich die Lebenssituation vieler Menschen geändert. Neben den Restriktionen und Verfolgungen, denen seither alle anders denkenden Gruppen ausgesetzt sind, wurden gerade die Rechte der Frauen pauschal stark beschnitten. Khomeini nahm die Reformen des Familienrechts der 60er und 70er Jahre zurück. Das Familienrecht war seitdem vergleichsweise enger mit dem Strafrecht verknüpft, dessen Gründzüge jetzt auf dem vor einem Jahrtausend festgelegten Recht des Zwölfer-Schiismus basieren. Dies hatte katastrophale Folgen. Frauen waren wieder stärker der Willkür der Politiker, ihrer Väter oder Ehemänner ausgesetzt. Viele Frauen erlebten dies als starken Eingriff in ihre Bewegungs- und Partizipationsmöglichkeiten, was ein Grund für das starke Ansteigen der Zahl der weiblichen Flüchtlinge war. In den 90er Jahren wurde das Familien- und Scheidungsrecht wieder etwas gelockert. Dies erleichterte z.B. die Möglichkeit für Frauen, sich scheiden zu lassen.

Frauen im Bildungssystem

Vor der Shah-Dynastie erwarben die städtischen Mädchen und Frauen Bildung vornehmlich in der häuslichen Sphäre. Bis in die 20er Jahre wurde die Zahl der alphabetisierten Mädchen und Frauen auf nur einige tausend geschätzt. Zur Zeit der konstitutionellen Ära wurde versucht, ein öffentliches und säkulares Schulwesen aufzubauen, an dem Mädchen und Frauen partizipieren konnten. Um die Jahrhundertwende begann sich das Mädchenschulwesen auszubreiten. Die erste Schule für muslimische Mädchen wurde 1899 eröffnet. Nach und nach öffneten anschließend auch Schulen der religiösen Minderheiten ihre Tore für muslimische Mädchen. Viele der Mädchenschulen wurden mit viel Enthusiasmus von Frauenorganisationen aufgebaut. Oft statteten sie die Schulen auch finanziell und materiell aus (Paidar 1995, S. 69f.). Die schiitische Geistlichkeit erklärte den Zugang mus-

limischer Mädchen zu Schulen als mit dem Islam nicht vereinbar. Die Gründerinnen der Schulen wurden des Abfalls vom Islam und der Verbreitung von Unmoral bezichtigt (Agha/Schuckar 1994, S. 241).
Der Schah entmachtete die Geistlichkeit im Bereich des Bildungswesens. Seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es im Iran ein öffentliches säkulares Schulwesen ohne Religionsunterricht und parallel dazu ein privates islamisches Schulwesen. Aufgrund des großen Bedarfs an Lehrerinnen und Lehrern wurde 1934 eine größere Anzahl von Schulen für Lehrkräfte errichtet. Seit 1936 haben Frauen Zugang zur Universität (Agha/Schuckar 1994, S. 241 und Paidar 1995, S. 108).
Die Zeit der 60er bis Mitte der 70er Jahre war durch den größten zahlenmäßigen Zuwachs von Frauen im Bildungswesen gekennzeichnet, die es bis dahin gegeben hatte. Zwischen 1961 und 1971 lag die jahresdurchschnittliche Anstiegsrate des Mädchen- bzw. Frauenanteils in Grundschulen bei 13%, in weiterführenden Schulen bei 30%, in technischen Schulen und Berufsschulen bei 88%, bei 76% in Bildungsstätten für Lehrkräfte und bei 65% im Hochschulbereich. In den Hochschulen belegten die Frauen in der Mehrzahl Literatur und Humanwissenschaften, aber auch zu einem nicht unerheblichen Teil Naturwissenschaften und Technik (Paidar 1995, S. 164, Poya 1999, S. 103ff. und Agha/Schuckar 1994, S. 243).
Die Islamische Revolution hatte für Frauen zunächst zahlreiche Einschränkungen zur Folge. Sie sollten zwar an Bildung partizipieren, wurden aber nicht mehr als Mittlerinnen von Wissen, sondern als Botschafterinnen des Islam betrachtet. Daher konnten nur die Frauen studieren bzw. Lehrerinnen werden, die im Sinne der Verfassung der Islamischen Republik "auf Linie" waren (Paidar 1995, S. 312).
In der Islamischen Republik wurde die Trennung von religiösen und säkularen Bildungseinrichtungen aufgelöst und das Schulwesen geschlechtersegregiert. Dies betraf sowohl die institutionelle Ebene als auch die der Curricula und die Schulbücher. Überall im Bildungssystem galt darüber hinaus der Schleierzwang.

Weil es zu wenige Mädchenschulen gab, waren diese häufig überfüllt. In ländlichen Gebieten waren sie z. T. (noch) nicht vorhanden. Die Folge: Viele Mädchen fielen aus dem Schulwesen heraus.
Mädchen, die Kurse zur Vorbereitung auf die Eintrittsprüfung für die Universitäten belegen wollten, wurden z. T. mit der Begründung abgewiesen, dass zu wenige reine Mädchenvorbereitungskurse zustande kämen, oder sie wurden auf Fachbereiche verwiesen, wo es genug Mädchen in Vorbereitungskursen gab.
Schülerinnen und Studentinnen wurden bei nicht angemessener Kleidung und "unislamischem Verhalten" in den Bildungseinrichtungen terrorisiert (Paidar 1995, S. 314f.). Frauen und Mädchen wurden, sobald sie verheiratet worden waren, aus dem öffentlichen Bildungssystem ausgeschlossen und auf nichtöffentliche Bildungsbereiche verwiesen.
Dem islamischen Regime ging es jedoch nicht darum, Frauen gänzlich aus dem Bildungswesen zu verdrängen. Vielmehr sollten sie gemäß ihrer "weiblichen Fä-

higkeiten" partizipieren können. So stieg die Alphabetisierungsrate von Mädchen und Frauen insbesondere auf dem Land erheblich an (Poya 1999, S. 32).

Schulform	Städtische Regionen			Ländliche Regionen			Alle Regionen		
	1976/77	1986/87	1996/97	1976/77	1986/87	1996/97	1976/77	1986/87	1996/97
Grundschule	40	45	45	27	39	48	35	43	46
Mittelschule	50	43	41	26	30	35	43	38	39
Sekundarschule	37	43	46	19	24	30	35	40	44

Quelle: Berechnungen von Poya 1999, S. 105 nach: Iran Statistical Yearbooks 1981/82, S. 113; 1989/90, S. 108 und 1996/97, S. 516.

Tabelle 1: Mädchenanteile in Schulen nach Schulformen 1976–1997 in %

Diese Entwicklungen sind u. a. auf Reformen im Bildungssystem Ende der 80er Jahre und in den 90er Jahren zurückzuführen, wodurch einige fachliche Beschränkungen für Mädchen aufgehoben wurden (Poya 1999, S. 104). Allerdings gibt es trotz des vergleichsweise deutlichen Anstiegs der Mädchenbildung auf dem Land vor allem in den Sekundarschulen noch erhebliche Unterschiede zur Mädchenbildung in den Städten.

Einschneidende Veränderungen für Mädchen und Frauen gab es auch in der weiterführenden Bildung.[106] So durften sie nach der Islamischen Revolution zunächst einige Fachbereiche gar nicht mehr oder nur noch eingeschränkt belegen (Agha/ Schuckar 1994, S. 247ff.; Paidar 1995, S. 318ff.; Poya 1999, S. S. 105ff.). Dies galt für Fachbereiche, die als "unweiblich" galten, zumeist aber prestigeträchtig waren. Viele Hochschulen verweigerten Frauen den Zugang zu mathematischen und technischen Fächern, zu sog. Experimental Sciences"[107], zu den Fächern Natural Resources und Disease Control, zu Jura sowie zum Ingenieurwesen. Eingeschränkt belegbar waren medizinische und einige umweltbezogene Fächer und Humanwissenschaften, wo Quotierungen für Frauen in Höhe von zwischen 20 und 50% eingeführt wurden. Viele Frauen, die bereits in der Pahlawi-Ära technische Fächer belegt hatten, durften nicht weiterstudieren. Ein 1985 verabschiedetes Gesetz untersagte unverheirateten Frauen, im Ausland zu studieren.[108] Trotz allem blieb nach Paidar (1995, S. 320) der Frauenanteil an weiterführender Bildung nach der Sekundarstufe insgesamt relativ konstant.

106 Weiterführende Bildung umfasst neben Hochschulen auch Fachschulen für Krankenschwestern und andere Berufsbereiche.

107 Hierzu zählt Poya (1999, S.103) das Veterinärwesen, Tierwissenschaften, Landwirtschaft, Geologie und Umweltwissenschaften.

108 M. W. durften auch verheiratete Frauen nur in Begleitung ihres Ehemannes im Ausland studieren.

Viele der Einschränkungen im Zugang für Frauen zu Bildung wurden mittlerweile wieder zurückgenommen und die Mädchen- und Frauenbildung wurde ausgebaut. Insgsamt kann sogar festgehalten werden, dass sich die Bildungspolitik der Islamischen Republik trotz der vorherigen Einschränkungen mit der Zeit ein wenig zu Gunsten der Frauen gewandelt hat. Denn selbst in der Pahlawi-Ära, deren Bildungspolitik "frauenfreundlicher" war, hat es im Iran nie so viele Studentinnen und Akademikerinnen gegeben wie in der Gegenwart. Diejenigen der von mir befragten Biographinnen, die zur Zeit der Islamischen Revolution im Iran gelebt hatten, erlebten die neuerlichen Reformen jedoch nicht mehr mit, da sie zu jener Zeit bereits nach Deutschland migriert waren. Ihre Biographien weisen jedoch deutliche Spuren des iranischen Bildungswesens vor und kurz nach der Islamischen Revolution auf.

Frauen auf dem Arbeitsmarkt

Erwerbstätige Frauen waren bis zum Beginn der Pahlawi-Dynastie vor allem als unbezahlte Arbeitskräfte im Handwerk und in der Landwirtschaft, in den Städten als Arbeiterinnen in der Teppichbranche beschäftigt. Durch die Modernisierungspolitik der Pahlawi-Ära entstanden neue Arbeitsmärkte. Shah Reza Khan wollte ein eigenes iranisches Nationalstaatsmodell entwickeln. Dessen wichtigste Aspekte waren: ein zentralisierter Staat, eine vereinte Nation, eine gemeinsame Sprache und Religion, die Säkularisierung der Gesellschaft, nationale Souveränität, technologischer Fortschritt, wirtschaftliche Entwicklung und Emanzipation der Frau. Nach Paidar (1995, S. 82f.) hatte diese Politik zur Folge, dass Frauen stärker als bisher in die Öffentlichkeit der Gesellschaft integriert werden sollten. Dies bezog sich neben Partizipation an Bildung auch auf den Arbeitsmarkt.
Staatliche Initiativen führten zum Anwachsen von Industrie und Handel, dem Bau von Straßen, Schienen und dem Ausbau der Städte, zur Entwicklung des Bildungswesens und des Sozialsystems. Dies brachte großen Teilen der Bevölkerung jedoch kaum Vorteile. Lediglich eine kleinere städtische Mittel- und Oberschicht profitierte von dieser Politik. Trotzdem hatte sie eine Signalwirkung für die Frauen, da nun Frauen aus diesen Schichten stärker auf dem Arbeitsmarkt integriert wurden. Vor allem beim Ausbau der Staatsbürokratie sowie des Erziehungs- und des Gesundheitswesens entstanden neue Arbeitsplätze für Frauen.

Die ökonomische Entwicklung in den 60er und 70er Jahren hatte für die Frauen ähnliche Folgen wie unter dem ersten Pahlawi-Shah. Hauptprofiteurin der fortschreitenden Modernisierung war erneut die vergleichsweise kleine Gruppe der städtischen Mittel- und Oberschicht. Einige Frauen in den ländlichen Gebieten konnten zwar eine der wenigen und sehr begehrten Stellen als Lehrerinnen und Büroangestellte bekommen, die meisten jedoch verdingten sich als Lohnarbeiterinnen in der Landwirtschaft oder als Teppichknüpferinnen – letzteres oft unentgeltlich oder nur für einen sehr geringen Lohn. Andere wanderten in die Städte,

um Armut und Arbeitslosigkeit zu entgehen (Paidar 1995, S. 162 und Poya 1999, S. 53).

Insgesamt hatten die Frauen in nahezu allen Arbeitsmarktbranchen trotz Modernisierung und Staatsideologie ähnliche Probleme wie Frauen in den meisten Ländern der Welt: Sie verdienten weniger als Männer; sie mussten mehr leisten, um in ähnliche Positionen zu gelangen wie sie; viele wurden in den Universitäten und auf der Arbeit sexuell belästigt (Paidar 1995, S. 164ff.). Letzteres kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass außerhäusliche Frauenerwerbstätigkeit als moralisch "anrüchig" galt, weil die Frauen z. T. im engen räumlichen Kontakt mit fremden Männern arbeiteten (Agha/Schuckar 1991, S. 20).

Noch stärker als das Bildungswesen zeigt die Arbeitsmarktpolitik der Islamischen Republik Iran deren widersprüchliche Politik gegenüber Frauen.
Frauen sollten nur noch Tätigkeiten ausüben, die ihren Fähigkeiten aus der Sicht des Islam entsprachen. Auf dieser Grundlage wurde ihnen das Richteramt verboten ebenso wie mit Reisen verbundene Tätigkeiten oder Nachtschichten. Die Begründung für die beiden letztgenannten Verbote lautete, dass Frauen sonst ihren ehelichen Pflichten nicht nachkommen könnten (Keyhan, 52, zit. nach Paidar, S. 321). Außerdem gab es die Sorge des Regimes, dass, wenn zu viele Frauen arbeiten, zu viele Männer arbeitslos würden.
Zeitgleich fand aber auch eine gewisse Förderung der Frauen in bestimmten Bereichen des Arbeitsmarktes statt bzw. blieben Arbeitsplätze für Frauen erhalten. Als Folge der gesamtgesellschaftlichen Geschlechtersegregation sollten sie in Bereichen qualifiziert werden, in denen sie Dienstleistungen für andere Frauen erbringen. Sie wurden als Lehrerinnen, Krankenschwestern, Hebammen, Sozialarbeiterinnen und Ärztinnen gebraucht.

In den 80er Jahren stieg die Zahl der Frauen vor allem aus den unteren Schichten im informellen Arbeitssektor an. Dies hatte mit steigender Inflation, hoher Arbeitslosigkeit bzw. zu wenig offiziellen Arbeitsplätzen und mit dem Krieg zu tun. Aber auch Frauen und Männer aus der Mittelschicht übernahmen Zweit- und Dritt-Jobs im informellen Sektor, vor allem in Haushalten.
Ein weiterer, vom Staat und privaten Stiftungen geförderter informeller Bereich waren kleine Produktionseinheiten, wo vornehmlich verheiratete Frauen und Witwen aus der Unterschicht beschäftigt waren. In diesen sog. Workshops wurden z.B. Kleider genäht und Güter für die Kriegsfront (im Iran-Irak-Krieg) hergestellt. Auch die Zahl der Teppichknüpferinnen stieg (Paidar 1995, S. 329f.).
Die Staatsideologie, dass Frauen vor allem für Arbeitsplätze vorgesehen sein sollen, die der "weiblichen Natur" entsprächen, machte sich in eklatanter Weise auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar.
Die Zahl der im privaten Sektor arbeitenden Frauen sank zwischen 1971 und 1986 von 243.400 auf 97.293 bei gleichzeitigem Anwachsen der weiblichen Bevölke-

rung (Ghorayshi 1996, S. 455). Zugleich verschlechterten sich die Arbeitsbedingungen und beruflichen Positionen der Frauen. Als Folge dieser Politik sank die Erwerbsbeteiligung der Frauen zwischen 1976 und 1986 von 12,9% in 1976 auf 8,1% in 1986 und stieg bis 1996 nur auf 8,2%.

Das islamische Regime hat die Frauen aus dem Arbeitsleben zwar nicht verbannt (Agha/Schuckar 1994, Paidar 1995, Poya 1999 und Ghorayshi 1996), aber ihnen wurden vornehmlich ihrer "weiblichen Natur" entsprechende Arbeitsbereiche zugewiesen. Es ging also darum, einen geschlechtersegregierten Arbeitsmarkt zu schaffen, auch wenn die Staatspolitik in diesem Punkt manchmal widersprüchlich war, denn z.B. gab es auch Frauen, die im Bereich der islamischen Elite Arbeit hatten, was ihnen dann gelingen konnte, wenn sie als besonders regimetreu galten. Paidar (1995, S. 335) geht überdies davon aus, dass die patriarchale Haltung von Arbeitgebern im privaten Wirtschaftsektor Frauen mittlerweile mehr an einer Arbeitsaufnahme hindert als die staatliche Administration. Insgesamt aber hat sich die Lage der Frauen auf dem Arbeitsmarkt seit der Islamischen Revolution faktisch verschlechtert.

4.1.2 Migrations- und Fluchtbewegungen aus dem Iran nach Deutschland

Nach Ghaseminia (1996, S. 98ff.) gab es bereits – in noch geringer Zahl – zu Beginn des 20. Jahrhunderts nennenswerte Migrationsbewegungen aus dem Iran nach Deutschland. Es gibt keine Informationen darüber, in welcher Weise Frauen daran beteiligt waren. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die männlichen Geschäftleute mehrheitlich die aktive Einwanderergruppe darstellten und z. T. ihre Familien mitnahmen.[109] Diese Migrationsform hing eng mit einer Tradition des geistigen und kulturellen Austauschs sowie wirtschaftlicher und politischer Beziehungen zwischen Deutschland und dem Iran zusammen. Zwei größere Städte, in welchen viele der migrierten Iraner anzutreffen waren (und heute noch sind), waren Hamburg und Berlin. Hamburg entwickelte sich zu einem Zentrum iranischer Geschäftsleute (Farajji 1996, S. 5). Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden neben den Angehörigen der politischen Elite auch iranische Reformkräfte und politische oppositionelle Gruppen wie Kommunist(inn)en, Demokrat(inn)en und Nationalist(inn)en in Berlin aktiv. Ebenso hat die Studienmigration eine vergleichsweise lange Tradition, sie überschneidet sich zum Teil vor allem mit der Gruppe der politisch motivierten Migrant(inn)en (Ghaseminia 1996, S. 91ff. und S. 100ff.).

Zwischen dem Ende des 2. Weltkriegs und der Islamischen Revolution wanderten vorrangig Studierende, Akademiker(innen) und Geschäftsleute in die Bundesrepu-

109 Die Migration iranischer Frauen nach Deutschland wird in der Literatur erst mit der Studienmigration seit Ende des 2. Weltkriegs thematisiert.

blik ein. Die Zahl der hier lebenden Iraner(innen) betrug 1978 19.516 Personen (Ghaseminia 1996, S. 210), von denen ca. 4.500 ein Studium aufgenommen hatten. Viele kehrten nach Abschluss des Studiums in den Iran zurück. Gleichzeitig wuchs jedoch die Anzahl der Akademiker(innen), welche sich in Deutschland etablierten und durch einen zeitlich befristeten Arbeitsvertrag oder die Heirat mit Einheimischen ihren Aufenthaltsstatus in Deutschland festigen konnten. Einige dieser Iraner(innen) hatten bereits zu dieser Zeit politische Motive, nach Deutschland zu gehen und/oder dort zu bleiben, wenn sie z.B. dem Schah-Regime kritisch gegenüberstanden oder sich an den Aktivitäten oppositioneller Gruppen beteiligten (Hashemi/Adineh 1998, S. 70).

Unter den 1978 hier lebenden Iraner(inne)n lag der Anteil der weiblichen Bevölkerung bei 27%.[110] Schröder u.a. (1994, Blatt 3.1.5-4) gehen davon aus, dass ein Großteil der weiblichen Bevölkerung bis dahin als Ehegattinnen (bzw. Töchter) der Eingewanderten nach Deutschland mitgereist ist, was gleichzeitig eine aufenthaltsrechtliche Abhängigkeit vom Ehemann bzw. Vater bedeutete. Es habe damals noch relativ wenige Iranerinnen gegeben, die in Deutschland einer Erwerbstätigkeit nachgingen. Auch der Anteil derer, welche zur Aufnahme eines Studiums nach Deutschland kamen, war noch relativ gering. Er betrug 1977/78, gemessen an der Gesamtheit der iranischen Studierenden in Deutschland, 12,1%. Allerdings ist ihr Anteil im Vergleich zu den 50er Jahren prozentual und nominal vor allem in den 70er Jahren erheblich angestiegen. Die iranischen Studentinnen, welche in Deutschland politisch aktiv wurden, um im Iran politische Veränderungen in Gang zu setzen, konnten aus Furcht um Leib und Leben nicht mehr in den Iran zurückkehren.
Nach der Islamischen Revolution gab es deutlich größere Wanderungsbewegungen nach Deutschland. Von 1977/78 bis heute hat sich die Anzahl der hier lebenden Iraner(innen) mehr als verfünffacht. Im Jahr 1999 lag sie bei 116.446 Personen. Im Jahr 2000 allerdings ist die Zahl seit Jahrzehnten das erste Mal merklich gesunken, und zwar auf 107.927, und im Jahr 2003 sogar auf 81.495.[111] Dies könnte auf die vergangenen vorsichtigen Reformbestrebungen von Chatami und eine immer lauter gewordene Opposition vor allem gegen die konservativen Geistlichen zurückzuführen sein, was einige Exilant(inn)en dazu bewegt haben könnte, in den Iran zurückzukehren. Eine weitere Gruppe könnte z.B. nach Kanada oder in die USA weitergewandert sein, wo die meisten iranischen Exilant(inn)en leben. Schließlich werden auch die Einbürgerungen von Iraner/innen in Deutschland eine Rolle spielen, da diese nicht mehr als iranische Staatsbürger/innen in den Statistiken auftauchen.

110 Eigene Berechnung nach: Ghaseminia 1996, S.210.
111 Weiterführende Informationen hierzu in: Statistisches Bundesamt 2000b; Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen, September 2002.

Durch die Islamische Revolution kamen verschiedene neue Wanderungs- und Fluchtmotive hinzu. Als Fluchtursachen gelten nach Schröder u.a. (1994, Blatt 3.1.5-5ff.) hauptsächlich die politische Verfolgung wegen Zugehörigkeit zu einer politischen Organisation, religiöse Diskriminierung und Verfolgung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer nichtislamischen Minderheitengruppe, der iranisch-irakische Krieg und schließlich frauenspezifische Unterdrückung aufgrund der Reislamisierung der Geschlechterverhältnisse.

Auch wenn die Studienmigration als Fluchtursache inzwischen in den Hintergrund getreten ist, haben trotzdem viele Iraner(innen), nachdem sie Asyl beantragt hatten und anerkannt wurden, in Deutschland ein Studium aufgenommen. Sie verknüpften mit dem politischen Asyl die Möglichkeit zu studieren, da im Iran die Universitäten von 1980 bis 1983[112] geschlossen waren. Allerdings mussten sie in Deutschland oftmals lange Wartezeiten in Kauf nehmen, da es ihnen während eines laufenden Asylverfahrens nicht gestattet war, ein Studium aufzunehmen.
Bis auf die rekrutierungsbedingten Fluchtbewegungen im iranisch-irakischen Krieg, der fast ausschließlich bei Männern eine Fluchtbewegung auslöste, können alle Fluchtgründe unter besonderer Berücksichtigung der Frauen betrachtet werden, wie Agha und Schuckar (1994, S. 268ff.) deutlich machen:

- *Verfolgung wegen Zugehörigkeit zu einer politischen Organisation:* Viele Frauen waren in illegalisierten politischen Organisationen aktiv und wurden politisch verfolgt. Dazu kamen die Frauen, die aufgrund von Sippen- oder Geiselhaft in iranischen Gefängnissen saßen.
- *Verfolgung wegen Zugehörigkeit zu einer ethnisch-religiösen Minderheitsgruppe:* Von den Maßnahmen und Gesetzen seit der Islamischen Revolution sind verschiedene ethnisch-religiöse Minderheitsgruppen betroffen. Vor allem die Angehörigen der Baha'i-Religion wurden verfolgt. Zwar sind die Angehörigen anderer sog. Buchreligionen, wie des Christentums oder des Judentums, anerkannt, wurden nun aber auch mit erheblichen Einschränkungen konfrontiert, da sie der islamischen Gesetzgebung in der iranischen Variante unterworfen wurden, die Regelungen für religiöse Minderheiten enthält, die Berufsverboten gleichkommen (S. 276).
- *Verfolgung wegen Verletzung frauenspezifischer Normen und Werte:* Frauen waren seit der Islamischen Revolution besonderer Verfolgung aufgrund ihres Geschlechts ausgesetzt, bis hin zu beruflichen Konsequenzen. So wurden viele Frauen, die in den Augen des Regimes mit der Kleider- und Verhaltensordnung nicht konform gingen, aus dem Staatsdienst entlassen (S. 268ff.).

Die Zahl der iranischen Frauen, die nach Deutschland einwanderten, ist nach 1979 sprunghaft angestiegen (Ghaseminia 1996, S. 208ff. und Bohnacker 2001, S. 97).

112 Weitere Informationen zur Schließung der Universitäten und der "Islamischen Kulturrevolution" vgl. Agha/Schuckar 1994, S.246ff.

Dies ist eindeutig die Folge der Islamischen Revolution für ihre Lebenssituation der Frauen. Die Zahl der auswandernden alleinstehenden Frauen aus dem Iran ist ebenfalls erheblich angestiegen. Nach Ghaseminia (1996, S. 213) sind nicht wenige Frauen auch gegen den Willen ihrer Familien ausgewandert bzw. geflohen.

4.1.3 Strukturelle Lebensbedingungen und Lebenssituation in Deutschland

Von den Bürger(inne)n mit iranischem Pass waren 2003 bereits 42% weiblich.[113] Der Frauenanteil ist im Laufe der Jahre kontinuierlich angestiegen. Die in Deutschland lebende iranische Bevölkerungsgruppe ist verhältnismäßig jung: 1999 waren 22% unter 18 Jahre alt (davon 47% weiblich), und lediglich 7% waren 60 Jahre und älter (davon 39% weiblich). Die mit Abstand größte Gruppe bildeten mit 40% die 30- bis 45-Jährigen (davon 38% weiblich).[114] 1996 waren 60.120 Iraner(innen) ledig und 40.986 verheiratet, 9.978 geschieden oder verwitwet (Hashemi/ Adineh 1998, S. 71).
Aufgrund des starken Anstiegs der iranischen Bevölkerung seit 1979 ist davon auszugehen, dass mittlerweile vermutlich Flüchtlinge und ihre Familien einen großen Anteil stellen. Schröder u.a. (1994, 3.1.5-15) weisen nach, dass, gemessen an der gesamten iranischen Bevölkerung in Deutschland, 1993 45% der Männer, 40% der Frauen und 34% der Kinder und Jugendlichen sich entweder in einem Asylverfahren befanden oder asylrechtlich anerkannt waren. Dazu kommen Iraner(innen), die aus humanitären Gründen nicht abgeschoben wurden.
Die Bevölkerungsstruktur ist durch die Fluchtbewegungen heterogener geworden. Nach 1979 kamen folgende größere Gruppen hinzu:

- die ehemaligen Beamt(inn)en des Schah-Regimes;
- aus religiösen Gründen Verfolgte;
- Angehörige politischer oppositioneller Gruppen;
- ethnische Minderheiten, z.B. Kurd(inn)en;
- Großunternehmer(innen), zum Teil mit bereits bestehenden Kontakten zu westlichen Ländern;
- Wissenschaftler(innen) und Journalist(inn)en;
- Personengruppen aus der Kunst-, Literatur-, Film- und Musikszene;
- Familienangehörige aller o.g. Gruppen;
- Kinder vor allem männlichen Geschlechts, welche aus Furcht vor Einzug in den Iran-Irak-Krieg als Kindersoldaten von ihren Eltern ins Ausland geschickt wurden.[115]

113 Quelle: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deuschland 2005, S. 563.
114 Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2000c. Zum Vergleich: 19% der deutschen Bevölkerung waren 1999 unter 18 Jahre, und 24% waren über 60 Jahre alt. Der Anteil der 30- bis 45-Jährigen lag bei 24,4% (Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2000b).

Auch hier ist wie schon vor 1979 der Anteil derjenigen aus der städtischen Mittel- und Oberschicht und mit günstigem Bildungshintergrund erheblich, denn für viele Iraner(innen) aus ärmeren Schichten war eine Flucht in westliche Länder nicht finanzierbar. Darüber hinaus war der Iran nicht an der Arbeitsmigration der 50er und 60er Jahre beteiligt. Auch aus diesem Grund unterscheiden sich die Iraner(innen) bezüglich der Herkunftsregionen (sie stammen vornehmlich aus mittleren und großen Städten), der sozialen Schicht und des Bildungshintergrundes von der Mehrzahl der hier lebenden Einwandererfamilien aus der Zeit der Arbeitsmigration. Die Schichtzugehörigkeit im Herkunftsland und der Bildungshintergrund haben bedeutsame Folgen vor allem für die durchschnittliche Bildungsbeteiligung der iranischen Gruppe.[116]

Rechtslage, familiäre Situation und politische Aktivitäten

Die aufenthaltsrechtliche Situation der Iraner(innen) in Deutschland ist sehr unterschiedlich. Ghaseminia (1996, S. 223) bilanziert, dass sie sich insgesamt etwas verbessert hat, denn mittlerweile wird die vergleichsweise hohe Anerkennungsquote iranischer Asylbewerber(innen) in den 80er Jahren wirksam. Viele von ihnen hatten 2001 eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis. Hinzu kommen diejenigen, die aufgrund der langen Verweildauer in Deutschland und damit verknüpften rechtlichen Nachfolgeregelungen ihren Aufenthaltsstatus bis hin zu einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis festigen konnten (Schröder u.a. 1994, Blatt 3.1.5-17). Allerdings ist die Zahl derjenigen, die sich haben einbürgern lassen oder eine Aufenthaltsberechtigung bzw. nach dem neuen Zuwanderungsgesetz eine Niederlassungserlaubnis[117] besitzen, nur geringfügig angestiegen. Das ist eine Folge des sog. Freundschaftsvertrages zwischen der Bundesrepublik und dem Iran (von 1873), der besagt, dass Deutschland eine Einbürgerung iranischer Staatsbürger(innen) nur dann zulässt, wenn diese aus der iranischen Staatsbürgerschaft entlassen werden (Ghaseminia 1996, S. 351ff.). Da sie aber in der Regel nicht entlassen werden, liegt es im Ermessen der Botschaften und Behörden, ob sie die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten können. Zumindest hatten im Jahr 2000 mittlerweile insgesamt 14.410 Iraner(innen) die deutsche Staatsbürgerschaft, davon 99,7% unter Hinnahme von Mehrstaatigkeit (Ausländerbeauftragte 2002, S. 380).

115 Vgl. Faraji (1996, S.56f.), Schröder u.a. (1994, Blatt 3.1.5-12 ff.) und Schmalz-Jacobsen/Hansen (1995, S.211).

116 Nicht wenige der Migrant(inn)en aus den klassischen Ländern der Arbeitsmigration brachten einen höheren Schulabschluss und zum Teil eine berufspraktische Ausbildung nach Deutschland mit. Durch die Anwerbepraxis und die ihnen in Deutschland zugewiesenen Arbeitsbereiche mussten viele zunächst einen sozialen Abstieg hinnehmen. Die wesentlichen Unterschiede liegen darin, dass die Iraner(innen) überproportional häufig mit Abitur und/oder einem Hochschulabschluss ausgestattet waren, fast ausschließlich aus größeren Städten kamen, dort bereits vielfach politisch aktiv waren und in Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen arbeiteten.

117 Die Aufenthaltsberechtigung entspricht in etwa der heutigen Niederlassungserlaubnis nach dem neuen Zuwanderungsgesetz von 2005.

Die ebenfalls eher geringe Anzahl der Aufenthaltsberechtigungen (9.419 in 2001, Ausländerbeauftragte 2002, S. 400) kann damit zusammenhängen, dass man eine Aufenthaltsberechtigung unter anderem nur dann bekam, wenn man mindestens seit acht Jahren eine Aufenthaltserlaubnis besaß, der Lebensunterhalt aus eigenen Ressourcen gesichert war und mindestens fünf Jahre Beiträge zur Rentenversicherung bezahlt worden waren.[118] Für iranische Flüchtlinge bedeutete das, dass sie im Asylbewerber(innen)status oder im Status der Duldung über einen langen Zeitraum hinweg nicht arbeiten durften,[119] und sofern es ihnen erlaubt war, eine Arbeit aufzunehmen, gab es aufgrund des sog. Prinzips der Nachrangigkeit[120] für sie kaum Chancen, eine Arbeit zu finden. Auch als anerkannte Flüchtlinge mit befristeter oder unbefristeter Aufenthaltserlaubnis hatten sie auf dem Arbeitsmarkt wenige Möglichkeiten unterzukommen, besonders beim erstgenannten Rechtsstatus, welcher nur eine eingeschränkte Arbeitserlaubnis vorsieht, ganz zu schweigen von den unterhalb der Aufenthaltserlaubnis liegenden Aufenthaltstiteln wie etwa die der Aufenthaltsbefugnis oder der Duldung.

Für die eingewanderten iranischen Frauen und Mädchen hatten (und haben) sowohl die alten als auch die neuen aufenthaltsrechtlichen Bedingungen oft noch gravierendere Folgen als für die männliche Gruppe. So ist der Aufenthaltsstatus vieler verheirateter Frauen von dem ihrer Ehemänner abhängig. Verheiratete Flüchtlingsfrauen mussten, um ein eigenständiges Aufenthaltsrecht zu erwerben, bis 2000 mindestens vier Jahre nach der Einreise mit ihrem Ehemann verheiratet sein (§ 19 Ausländergesetz). Dieser Paragraph wurde 2000 zugunsten der Frauen geändert. Die Frist beträgt nun noch zwei Jahre.[121]

Bezüglich der Asylanerkennungsgründe können iranische Frauen darüber hinaus gegenüber den männlichen Flüchtlingen mehrfach benachteiligt sein:
Es gibt viele verheiratete Frauen, die ebenso wie ihre Männer im Iran politisch aktiv waren, daher als verfolgt einzustufen sind und folglich ein eigenständiges Aufenthaltsrecht bekommen müssten. Die deutschen Behörden halten aber oft nur die Verfolgung des Ehemannes für glaubwürdig und gestehen nur ihm das eigen-

118 Nach dem neuen Zuwanderungsgesetz von 2005 müssen noch weitere Kriterien erfüllt werden, um eine (unbefristete) Niederlassungserlaubnis zu erhalten. Anderenfalls hat man nur Anspruch auf eine (befristete und entsprechend in Bezug auf Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten ungünstigere) Aufenthaltserlaubnis.

119 Ab 2000 wurde ihnen erlaubt, unter bestimmten Bedingungen eine Arbeit aufzunehmen. Wer eine Arbeitserlaubnis bekommt, wird in der Regel von den lokalen Behörden z.B. auf der Basis der Einschätzung des Arbeitskräftebedarfs in bestimmten Branchen entschieden.

120 Dieses Prinzip besagt, dass Arbeitsplätze vorrangig von deutschen oder ihnen rechtlich gleichgestellten Nichtdeutschen zu besetzen sind. Wenn dies nicht gelingt, rücken die EU-Bürger(innen) nach, und darauf folgend Nichtdeutsche mit niedrigeren Aufenthaltstiteln. Damit rangieren die Asylbewerber(innen) und Geduldeten ganz unten auf der Rangliste.

121 Bei Gewalt gegenüber den Frauen in den Familien gibt es Härtefallregelungen, welche die Möglichkeit der vorzeitigen Erteilung eines eigenständigen Aufenthaltsrechtes ermöglichen. Was als Härtefall akzeptiert wird, liegt in Ermessen der Behörden. Hinzu kommt das Problem der Beweisbarkeit von körperlicher und/oder seelischer Gewalt.

ständige Aufenthaltsrecht zu. Hier werden die Vorstellungen der deutschen Behörden von Geschlechterverhältnissen sichtbar und wirksam: Frauen wird keine eigene politische Aktivität zugetraut, der Mann wird als das Oberhaupt der Familie betrachtet und entsprechend aufenthaltsrechtlich bewertet. Beispiele hierfür finden sich bei Agha (1997). Außerdem fliehen iranische Frauen und Mädchen oft aufgrund ihrer geschlechtsbedingt prekären Lebenssituation. Da frauenspezifische Fluchtgründe in der Bundesrepublik jedoch nicht anerkannt wurden, konnten die wenigsten Flüchtlingsfrauen dies aufenthaltsrechtlich geltend machen.

Eine weitere Benachteiligung für Frauen ergibt sich häufig aus Scheidungen. Die Voraussetzungen für die Rechtslage bei Scheidungen, erbrechtlichen und sorgerechtlichen Fragen bei Nichtdeutschen unterliegen dem Internationalen Privatrecht (BGB Kap. 2). Dessen Regelungen sind sehr kompliziert und undurchsichtig, und sie bieten gerade den rechtlichen Interessen von Frauen keine sichere Basis. So wird bei einer Scheidung nach dem Scheidungsrecht des Landes verfahren, dessen Staatsangehörigkeit derjenige hat, welcher die Scheidung zuerst einreicht.
Zur familiären Situation der Iraner(innen) gibt es verhältnismäßig wenige Informationen. Agha (1997), Makan (1996) und Bohnacker (1999) stellen übereinstimmend fest, dass die Exilsituation insbesondere bei der Gruppe der Flüchtlinge sowohl Ehe- als auch Generationenkonflikte begünstigte. Für die Männer bedeutete die Flüchtlingssituation, das Leben in Asylbewerberheimen und die fehlenden Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten häufig einen Verlust der Machtposition innerhalb der Familie, was Depressionen, aber auch psychische und/oder physische Gewaltanwendung gegenüber den Frauen zur Folge haben konnte (Agha 1997, S. 68). Viele Männer weigerten sich, ihren Frauen mehr Freiheiten zuzugestehen und sich stärker an Haushalt und Kinderbetreuung zu beteiligen. In der Folge lebt ein im Vergleich zu anderen Migrationsgruppen hoher Anteil von Iraner(inne)n in Scheidung, die zumeist von den Frauen eingereicht wurde. Viele Frauen nahmen dadurch eine noch schwierigere Lebenssituation im Einwanderungsland in Kauf, und manche waren gar von Abschiebung bedroht, wenn z.B. bei Flüchtlingsfamilien der Aufenthaltsstatus der Frau unmittelbar abhängig gemacht wurde vom Aufenthaltsrecht des Ehemannes. Bei einer Scheidung könnte der Frau der bisher erreichte Aufenthaltstatus aberkannt werden und sie müsste einen eigenen Aufenthaltstitel erwerben. Dies könnte schwierig werden, wenn sie nicht nachweisen kann, dass sie als Einzelperson ebenfalls politisch verfolgt war und nicht nur definiert über ihren Mann als politisch verfolgt gilt.
Nicht selten sahen sich die Frauen außerdem beim Durchbrechen der herkömmlichen Geschlechterordnung mit Restriktionen seitens der iranischen Community konfrontiert (Bohnacker 2001, S. 97ff.). Besonders hoch ist der Anteil der Scheidungen bei Ehepaaren, die beide im Iran politisch aktiv waren und ihre Beziehung über den politischen Aktivismus definiert haben. Solche "politischen Ehen" können in eine Krise geraten, weil die gemeinsamen politischen Aktivitäten im Exil fehlen

und ihnen dadurch das Bindeglied verloren ging (Agha 1997, S. 68 und Makan 1996, S. 88f.).
In einigen Familien gibt es Generationenkonflikte, denn das Leben der Flüchtlinge in den beengten Sammelunterkünften kann für Eltern und Kinder belastend sein. Weiteres Konfliktpotenzial stellt die hohe Bildungsorientierung vieler Iraner(innen) mit dem daraus resultierenden Leistungsdruck dar (Makan 1996, S. 90ff.).

Insgesamt gesehen ist das innerfamiliäre Konfliktpotenzial bei der Gruppe der Flüchtlinge im Asylbewerber(innen)status am höchsten. Diejenigen, die sich in der Bundesrepublik privat und beruflich etablieren konnten, haben weniger innerfamiliäre Schwierigkeiten. Anhand der Interviewergebnisse aller drei genannten Studien wird deutlich, dass – wenig überraschend – die Bildungsmöglichkeiten, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie die Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, sich unmittelbar auf das Familienleben der Iraner(innen) auswirken.[122]

Auch bei Diskriminierungserfahrungen im Alltag sind unterschiedliche Tendenzen bei den Flüchtlingen und den "alteingesessenen" Iraner(inne)n festzustellen. So klagen vor allem die Flüchtlinge und ihre Angehörigen über Rassismus und Diskriminierung bei Behörden und in der Sozialarbeit und fühlen sich entrechtet. Umgekehrt gelten sie manchmal als "schwierig" und "aufmüpfig", da sie angeblich zu hohe Ansprüche (an sich selbst und an die Institutionen) stellen (Makan 1996, S. 62ff.). Hinzu kommt ihre biographisch gewachsene politische Sensibilität, welche zu Misstrauen gegenüber der deutschen Politik und ihren Institutionen führen kann.
Die Frauen haben noch größere Probleme als die Männer. Einige berichten von sexuellen Übergriffen in den Sammelunterkünften. Zudem haben sie die Hauptverantwortung für ihre Kinder zu tragen (S. 74ff.), was ihre Chancen auf Fortbildung und Arbeit schmälert. Daher bleiben sie häufig im Sozialhilfestatus gefangen.

Die politische Situation im Iran und die Lebensverhältnisse der Landsleute in Deutschland veranlassten viele Iraner(innen) dazu, sich in Deutschland politisch zu engagieren. Daran waren und sind viele Frauen beteiligt. Sie sind in gemischtgeschlechtlichen politischen Organisationen und in Frauennetzwerken aktiv.

Nach Agha (1997, S. 70f.) entstanden die ersten iranischen Frauenorganisationen in Deutschland Ende der 70er Jahre während der zunehmenden Islamisierung der iranischen Gesellschaft. In den 80er Jahren wurde der Dachverband "Autonome Iranische Frauenbewegung im Ausland" gegründet, in welchem sich viele Frauen vornehmlich aus der linken Opposition versammelten. Sie waren unzufrieden mit dem Umgang der linken Organisationen mit der Frauenfrage und hatten den Eindruck, sich mit ihren Wünschen und Erwartungen nicht genügend einbringen zu

122 Nähere Informationen hierzu bieten Interviewbeispiele von Makan (1996), Agha (1997) und Bohnacker (2001).

können. Ein Ziel dieser Bewegung war die Agitation gegen die frauenfeindliche Politik des iranischen Regimes und die Sensibilisierung der deutschen Bevölkerung für die Unterdrückung der Frauen im Iran. Mitte der 80er Jahre teilte sich die Bewegung in eine sozialistische und eine feministische Richtung. Es entstanden Frauengruppen, die sich um weibliche iranische Flüchtlinge in Deutschland kümmerten. Viele in diesen Kontexten politisch aktive Frauen engagieren sich gleichzeitig in deutschen oder multikulturellen Fraueninitiativen (Agha 1997, S. 71f.).

Bildungsbeteiligung

Die iranische Gruppe gilt als besonders bildungserfolgreich. Darauf weist die Bildungsbeteiligung der iranischen Schüler(innen) am allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen im Vergleich zu anderen Gruppen hin:

Schulformen	Gesamt	Männlich	Weiblich
Hauptschulen	16,8	18,8	14,7
Realschulen	15,2	14,9	15,5
Gymnasien	39,4	36,5	42,5
Gesamtschulen	15,1	15,1	15,2
Sonderschulen	5,1	6,1	3,9
Sonstige	8,4	8,6	8,2

Tabelle 2: Iranische Schüler(innen) an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen 2004/2005 in %[123]

Schulformen	Nichtdeutsch	Deutsch
Hauptschulen	36,2	15,3
Realschulen	17,5	21,8
Gymnasien	17,6	40,1
Gesamtschulen	12,6	8,1
Sonderschulen	12,0	6,2
Sonstige	4,1	8,5

Tabelle 3: Nichtdeutsche und deutsche Schüler(innen) an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen 2004/2005 in %[124]

123 Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2005b und 2005c. Auch in den Gruppen der deutschen wie der nichtdeutschen Schülerschaft sind die Mädchen durchweg bildungserfolgreicher als die Jungen, und dies in ähnlichen Relationen wie bei den iranischen Schülern (vgl. hierzu Statistisches Bundesamt 2005a). Unter Sonstige fallen Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Freie Waldorfschulen, Kollegs sowie Abendhauptschulen, -realschulen und -gymnasien.

124 Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2005a. Zu Sonstige s. Fußnote 123.

Die Tabellen zeigen, dass die Bildungserfolgsquoten der iranischen Schüler(innen) nicht nur oberhalb der Quoten der sonstigen nichtdeutschen, sondern auch oberhalb der Quoten der deutschen Schüler(innen) liegen. Die Gründe hierfür liegen auf der Hand: Der Bildungshintergrund der iranischen Familien ist im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen günstiger. Die deutsche Vergleichsgruppe ist heterogener: Dort stammen mehr Schüler(innen) beispielsweise aus Arbeiterfamilien. Bei der Gesamtgruppe der Nichtdeutschen ist der Unterschied noch auffälliger: Hier sind als Folge der Arbeitsmigration noch mehr Familien mit vergleichsweise geringerem Bildungshintergrund und aus dem Arbeitermilieu zu finden.[125]
Die Zahlen zeigen weiterhin, dass insbesondere die iranischen Schülerinnen bildungserfolgreich sind. Ihr Anteil an Gymnasien liegt um 6% über dem der männlichen Altersgenossen. Um diesen Umstand näher zu erforschen, müssten die Bildungsaspirationen speziell der Mädchen und Frauen erfragt werden. Hierzu liegen bisher keine systematisch erhobenen Daten vor. Ihre Motive könnten jedoch finanzielle Unabhängigkeit und eine verbesserte Möglichkeit zur Selbstverwirklichung sein wie auch die Überzeugung, als Frau mehr leisten zu müssen, um ebenso erfolgreich zu sein wie die männlichen Altersgenossen.

	Studierende mit iranischem Pass				Deutsche Studierende			
Fächergruppen	m	%	w	%	m	%	w	%
Sprach-/Kulturwiss.	162	6,7	265	14,9	111.909	12,4	251.697	30,9
Sport	20	0,8	4	0,2	15.590	1,7	11.065	1,3
Rechts-,Wirtschafts-, Sozialwiss.	324	13,5	300	16,9	286.105	31,7	256.757	31,5
Mathematik, Naturwiss.	697	29,0	479	27,0	195.649	21,7	110.948	13,6
Humanmedizin	279	11,6	321	18,0	37.578	4,2	59.780	7,3
Veterinärmedizin	3	0,1	4	0,2	1.140	0,1	6.185	0,8
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss.	54	2,3	36	2,0	15.761	1,7	20.103	2,5
Ingenieurwiss.	825	34,4	312	17,5	213.855	23,7	54.309	6,7
Kunst, Kunstwiss.	39	1,6	56	3,2	24.313	2,7	43.913	5,4
Sonstige/ungeklärt	2	*	3	0,1	19	*	38	*
Gesamt	2.405	100	1.780	100	901.979	100	814.795	100

Tabelle 4: Iranische Studierende: Bildungsinländer(innen) und Bildungsausländer(innen) nach Fächergruppen im Wintersemester 2004/2005 im Vergleich mit deutschen Studierenden[126]

125 Auch bei den Arbeitsmigrant(inn)en findet sich zwar eine erhebliche Zahl von Personen mit einer mittleren Schulausbildung und/oder einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Allerdings ist die Anzahl der Akademiker(innen) im Vergleich zu der iranischen Bevölkerungsgruppe weitaus geringer.

An den Hochschulen waren Iraner(innen), gemessen sowohl an ihrem Bevölkerungsanteil in der Bundesrepublik als auch an der Gesamtzahl nichtdeutscher Studierender, lange Zeit überproportional vertreten, insbesondere von Mitte der 80er bis Anfang der 90er, und sie erreichten 1991/92 mit 10.723 Studierenden die nominale Höchstzahl. Ab 1992/93 begann die Zahl iranischer Studierender zu sinken und betrug im Wintersemester 2004/05 nur noch 4.185. Gleichzeitig sank ihr Anteil an den nichtdeutschen Studierenden auf nur noch 1,6% in 2004/05. Der Frauenanteil an den iranischen Studierenden allerdings stieg von 16% in 1982/83 auf mittlerweile 42,5% in 2004/05 an.[127]

Die Tabelle zeigt, dass es sowohl zwischen den deutschen und iranischen Studenten als auch zwischen den deutschen und iranischen Studentinnen bei der Studienfachwahl erhebliche Unterschiede gibt. Während die deutschen Studenten sich an erster Stelle für den Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften entscheiden, gefolgt von Ingenieurwissenschaften und Mathematik und Naturwissenschaften, liegt bei den iranischen Studenten das Fach Ingenieurwissenschaften mit Abstand auf Platz eins, gefolgt von Mathematik und Naturwissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und Humanmedizin. Es mag überraschen, dass Humanmedizin erst an vierter Stelle steht, wenn man bedenkt, dass lange Zeit unter den nichtdeutschen Ärzten die meisten iranischer Herkunft waren und die Ärzte im hiesigen Diskurs über Iraner(innen) neben den Teppichhändlern die bekannteste Berufsgruppe sind.[128] Zudem hat sich die Reihenfolge in dieser Fächerwahl seit 1982 nicht geändert. Das bedeutet, dass die mit Abstand häufigste akademische Ausbildung bei den iranischen Männern die des Ingenieurs ist.
Auch bei den iranischen Frauen sind die bei den Männern beliebtesten Fächergruppen stark vertreten, nur in einer anderen Reihenfolge. Bei ihnen liegen Mathematik und Naturwissenschaften mit Abstand auf Platz eins, gefolgt von Humanmedizin, Ingenieurwissenschaften und Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.[129] Die "Frauendomäne" Sprach- und Kulturwissenschaften liegt bei den Iranerinnen nur auf Platz fünf. Diese Zahlen zeigen, dass sie eine hohe naturwissenschaftlich-technische Orientierung aufweisen und von der durchschnittlichen geschlechtsspezifischen Aufteilung der Fächerbelegungen stark abweichen. Bei den deutschen Studentinnen hingegen ist diese geschlechtsspezifische Fächerbelegung noch immer sehr deutlich erkennbar.

126 Werte unter 0,1% werden mit einem Sternchen markiert. Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt (2001e und 2005g).
127 Quellen: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt (2001a, 2001d, 2005d und 2005g).
128 Mittlerweile wird die Anzahl der iranischen Ärzte von der aus der ehemaligen Sowjetunion und anderen ehemaligen Ostblockstaaten übertroffen (Quelle: Ärztekammer 2002).
129 Im Vergleich zu 2000/2001 hat sich der Fachbereich Humanmedizin, der bei den iranischen Studentinnen in dem Zeitraum noch auf Platz eins stand, auf Platz zwei verschoben, und die Zahl der iranischen Studentinnen im Fachbereich Mathematik und Naturwissenschaften hat bis 2004/2005 sprunghaft zugenommen (Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2001c, 2001d, 2005e und 2005g).

Wie lassen sich diese Zahlen erklären und welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen? Mit Blick auf die gesamte iranische Gruppe schreibt Ghaseminia (1996, S. 270), dass Medizin, Naturwissenschaften und Ingenieurwesen traditionell zu den beliebtesten Studienfächern iranischer (männlicher und weiblicher) Studierender gehören. Alle drei Fächer, vor allem aber Medizin, genießen auch im Iran ein besonders hohes Ansehen. Der Autor vermutet, dass normalerweise noch mehr Iraner(innen) Medizin hätten studieren wollen, aber aufgrund der vergleichsweise schwierigen Zugangsvoraussetzungen und langen Ausbildungszeiten sich viele als Alternative dazu für eines der anderen Studienfächer entschieden hätten.
Im Vergleich der beiden Frauengruppen deutet die Fächerwahl der Iranerinnen darauf hin, dass es bereits im Iran traditionell eine weniger stark geschlechtsspezifisch ausgeprägte Studienfachwahl gab. Dies lässt sich mit der am kemalistischen Modell orientierten Bildungs- und Wissenschaftspolitik im Sinne des Aufbaus eines modernen und technisch fortgeschrittenen iranischen Nationalstaats durch den Schah erklären, an dem ("moderne") Frauen wie Männer gleichermaßen beteiligt sein sollten. Damit erfuhren naturwissenschaftliche und technische Fächer eine Aufwertung und hatten nun neben Medizin ein hohes Sozialprestige, und Geschlechterunterschiede waren zunächst sekundär. Dies änderte sich erst nach der Islamischen Revolution grundlegend, als Frauen außer aus den Rechtwissenschaften insbesondere aus den technischen Fächern herausgedrängt wurden.[130] Die Tradition, dass iranische Frauen sich nicht scheuen, naturwissenschaftliche und technische Fächer zu studieren, blieb in der Exilsituation erhalten, wie die Zahlen belegen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die iranische Bevölkerung in Deutschland mit günstigen Bildungsressourcen ausgestattet ist. Zudem wird in verschiedenen Studien zur iranischen Bevölkerungsgruppe deren hohe Bildungsaspiration und Motivation deutlich. Dies gilt gleichermaßen für Jungen und Männer wie auch für Mädchen und Frauen. Im Zeitvergleich sind es insbesondere die Mädchen und Frauen, deren Anteil an den weiterführenden Bildungsinstitutionen gewachsen ist. Im Übrigen gibt es in den einschlägigen Studien keinerlei Hinweise darauf, dass Mädchen und Frauen bezüglich ihrer Bildungsaspirationen von den Familien weniger unterstützt werden als Jungen, sondern es wird darauf geachtet, dass ungeachtet des Geschlechts alle Kinder eine gute Ausbildung erhalten, so weit dies möglich ist. Dies geht, wie bereits erwähnt, bisweilen so weit, dass ein erheblicher Leistungsdruck auf die Kinder ausgeübt wird. Die iranischen Frauen gelten ebenso wie die Männer als sehr motiviert, wenn es um eine gute Ausbildung und die Suche nach einem adäquaten Arbeitsplatz geht – ein Umstand, der

130 Das hat sich bis heute wieder relativiert. Beispielsweise ist im Iran die Zahl der Studentinnen im Bereich Ingenieurwesen wieder erheblich angestiegen.

sich allerdings nicht auf Familien iranischer Herkunft beschränkt, sondern auch bei anderen Einwandererfamilien festzustellen ist.
Das zentrale Problem bei der Erfüllung der Bildungs- und Zukunftswünsche ist für viele Iraner(innen) jedoch ihr unsicherer Aufenthaltsstatus. Und viele derjenigen, die als Flüchtlinge in die Bundesrepublik kamen, mussten feststellen, dass ihre Bildungsabschlüsse nicht oder nicht vollständig anerkannt wurden. Hinzu kam die "Warteschleife" im Asylbewerber(innen)status, die mehrere Jahre dauern konnte. Wenn sie schließlich einen Berufsausbildungs- oder Studienabschluss nach deutschen Maßstäben erlangt hatten, waren sie häufig in einem Alter, welches ihre Arbeitsmarktschancen erheblich schmälerte. Bei den Frauen kamen nicht selten noch verlängerte Ausbildungszeiten aufgrund von Kindererziehung hinzu. Somit hatten (und haben) die Iraner(innen), die verhältnismäßig jung und allein stehend sind und einen deutschen Hochschulabschluss haben, vergleichsweise die besten Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Partizipation am Arbeitsmarkt

Über die Arbeitsmarktbeteiligung iranischer Frauen in der Bundesrepublik gibt es kaum systematisch gewonnene Erkenntnisse. Schröder u.a. (1994) geben einen groben Überblick über die Situation Anfang der 90er Jahre. Ich beziehe mich im Folgenden auf Ghaseminia (1996) und Makan (1996) sowie auf eigene Recherchen.

Obwohl Iraner(innen) vergleichsweise bildungserfolgreich sind und ein hohes Maß an kulturellem Kapital mitbringen, macht sich dies auf dem Arbeitsmarkt nicht bemerkbar, im Gegenteil: Im Vergleich zu den Arbeitslosenquoten[131] der Deutschen und auch der Nichtdeutschen insgesamt schneiden sie weitaus schlechter ab. Während im Bereich der abhängig Beschäftigten Deutsche in 2000 zu 10,6% (Männer: 10,9%; Frauen: 10,3%) und Nichtdeutsche in 2000/2001 insgesamt zu 19,2% (Männer: 19%; Frauen: 21%) arbeitslos waren, waren Iraner(innen) in 2001 zu 33,3% (Männer: 33,1%; Frauen: 33,8%) arbeitslos.[132] Nach Ghaseminia (1996, S. 289ff.) und Makan (1996, S. 61) liegt die faktische Arbeitslosigkeit insbesondere der Frauen weit darüber, denn viele Frauen melden sich nicht arbeitslos und gehen im Vergleich zu den Männern viel seltener einer selbständigen Tätigkeit nach.

131 Hier werden die Arbeitslosenquoten auf der Basis der jeweiligen Gesamtzahl der abhängig Beschäftigten und der arbeitslos Gemeldeten zugrunde gelegt. Daher sind diese Quoten mit der offiziellen Arbeitslosenstatistik nur eingeschränkt vergleichbar. Quelle: Eigene Berechnungen nach: Bundesanstalt für Arbeit 2002c, d und k.

132 Hier sind allerdings die Selbständigen nicht eingerechnet. Deren Situation, geht aus der derzeitigen Datenlage nicht detailliert hervor. Ghaseminia (1996, S.289) und Makan (1996, S.61) betonen aber beide die hohe Arbeitslosigkeit bei Iraner(inne)n auch unter Berücksichtigung der Gruppe der selbständig Tätigen.

Trotz der tendenziellen Verbesserung der Aufenthaltstitel von Iraner(innen) sind diese im Vergleich zu anderen Einwanderergruppen immer noch auf dem Arbeitsmarkt in einer ungünstigeren Position, denn der Anteil der Flüchtlinge ist sehr hoch, und diese sind, wie bereits erwähnt, deutlichen Restriktionen ausgesetzt, was sich ungünstig auf ihren Einstieg in den und ihre Chancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt auswirkt. Dies gilt wegen der Kinderbetreuung für Frauen ganz besonders. Dazu kommt, dass viele Iraner(innen) ihre Situation auf dem Arbeitsmarkt als erheblich sozial deklassierend erleben, was für sie eine große psychische Belastung ist. Während noch in den 70er Jahren ein erheblicher Teil der iranischen Akademiker(innen) eine ihrer Qualifikation angemessene Arbeit fand oder sich selbständig machen konnte, mussten diejenigen, denen das nicht gelang, und viele Flüchtlinge berufliche Alternativen suchen. Insbesondere bei den Männern stieg daraufhin seit Ende der 80er Jahre die Selbständigkeit stark an. Sie begannen, sich mit der beruflichen Abqualifikation in der Bundesrepublik abzufinden und eröffneten sich, ähnlich wie viele Gruppen aus der Arbeitsmigration, berufliche Chancen im Klein- und Kleinstgewerbe und/oder in ethnischen Nischen. So sind heute viele Iraner mit akademischer Ausbildung als Elektriker, Taxifahrer, Gemüsehändler oder Restaurantbesitzer tätig, wobei sich viele z.B. im Einzelhandel und in der Gastronomie auf die iranische Klientel spezialisiert haben, indem sie iranische Speisen oder Zeitungen anbieten (Ghaseminia 1996, S. 280ff.). Das Klein- und Kleinstgewerbe ist jedoch stark männerdominiert. Beruflich selbständige iranische Frauen sind (noch) in der Minderheit, aber z. B. immer häufiger als Inhaberinnen von Friseurläden zu entdecken. Insgesamt jedoch ist die Situation der iranischen Frauen auf dem Arbeitsmarkt weitaus schwieriger als die der Männer.

Die iranischen Frauen, welche auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt einer Beschäftigung nachgehen, waren 2001– in dieser Reihenfolge – in folgenden Berufsbereichen und Statusgruppen am stärksten vertreten: im Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen (Angestellte); im Einzelhandel (unter/bis 18 Stunden Teilzeit); im Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen (unter/bis 18 Stunden Teilzeit); im Einzelhandel (Angestellte) und im Gastgewerbe (Arbeiterinnen). Auch in dieser Gruppe sind weit mehr Frauen als Männer teilzeitbeschäftigt: iranische Männer zu 15,4% (was im Vergleich zu anderen Männergruppen ein relativ hoher Anteil ist) und iranische Frauen zu 36,5%.[133] Allerdings sind etwas mehr Männer als Frauen (gemessen an der jeweiligen Gesamtheit) im Arbeitermilieu und umgekehrt etwas mehr Frauen als Männer im Angestelltenmilieu zu finden.
Die Angaben von Schröder u.a. (1994, Blatt 3.1.5-26ff.) bestätigen diesen Trend. Sie haben bereits für die 80er Jahre festgehalten, dass ein hoher Anteil von iranischen Frauen im Gesundheits- und Sozialwesen tätig war: 1982 waren die meisten abhängig beschäftigten Frauen (24%) Krankenschwestern und Krankenschwes-

133 Eigene Berechnungen nach: Bundesanstalt für Arbeit (2002c und 2002d).

terhelferinnen, gefolgt von 13% Warenkauffrauen (entspricht weitgehend dem Einzelhandel), 12% Bürofach- und Hilfskräften und 5% in sozialpflegerischen Berufen. Weitere Branchen mit geringeren Prozentanteilen waren z.B. Ärztinnen, Apothekerinnen, Gästebetreuerinnen, Beschäftigte im Bereich der Reinigungsberufe, der Warenprüfung und Versandfertigung sowie hauswirtschaftliche Berufe. Beide Datenreihen legen den Schluss nahe, dass die iranischen Frauen mehrheitlich in mittleren beruflichen Positionen und hierin in typisch weiblichen Berufsfeldern zu finden sind, die häufig unter ihrem Qualifikationsniveau liegen. Im Vergleich zu iranischen Männern gelang es Frauen seltener, einen ihrem akademischen Abschluss angemessenen Beruf zu ergreifen, weil sie an der Nichtanerkennung ihrer Bildungstitel und/oder an den in Deutschland herrschenden Vorurteilen gegenüber Frauen in Männerdomänen scheitern. Dies weist darauf hin, dass gerade Frauen in überproportionalem Maße von der Entwertung ihrer Bildungstitel betroffen sind – unabhängig davon, ob sie im Iran oder in Deutschland studiert haben. So lassen sich viele von ihnen umschulen, müssen noch mehr als ihre männlichen Kollegen eine berufliche Abqualifizierung in Kauf nehmen und finden sich in den klassischen Frauendomänen mit schwierigeren Arbeitsbedingungen und schlechterer Bezahlung wieder. Einen weiteren Grund für die Annahme einer vergleichsweise niedrigschwelligen Beschäftigung stellte nach Schröder u.a. vor allem bei Flüchtlingsfrauen (und -männern) der Wunsch dar, sich von der Sozialhilfe unabhängig zu machen.

Die iranischen Frauen sehen sich auf dem deutschen Arbeitsmarkt prekärerweise ähnlichen Problemen ausgesetzt wie im Iran. Hier wie dort arbeiten sie mehrheitlich unter ihrem Qualifikationsniveau und vielfach in frauentypischen Bereichen mit schlechten Aufstiegschancen, mäßiger Entlohnung und ungünstigen Arbeitszeiten und -bedingungen. Im Iran liegen die Barrieren vor allem in der Ideologie des islamischen Regimes, den traditionalistisch anmutenden Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen den großen Problemen mit Arbeitslosigkeit. In Deutschland liegen die Schwierigkeiten hauptsächlich im Aufenthaltsstatus, in der Zuweisung "weiblicher" Arbeitsfelder an Migrantinnen, in der Nichtanerkennung von Bildungstiteln, in der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und im möglicherweise vorhandenen Mangel an Sprachkenntnissen.

4.2 Biographische Porträts von Akademikerinnen

4.2.1 Banafshe: "Ich könnte morgen alles verlassen, um wieder neu anzufangen."

Biographische Daten

Banafshe wurde 1961 als Tochter eines Sportreporters und einer Beamtin in Teheran geboren.[134] Sie hat zwei Schwestern und eine Halbschwester.[135]
Ab Mitte der 60er Jahre besuchten Banafshe und ihre ältere Schwester jeweils bis zur achten Klasse eine private Grundschule und danach ein Gymnasium.[136] Da beide Eltern nebenberuflich als Bergsteiger(innen) tätig waren[137], nutzten Banafshe und ihre Schwester die Gelegenheit, ebenfalls das Bergsteigen zu trainieren. In der Zeit der revolutionären Umwälzungen 1978 wurde Banafhses Schule für einige Zeit geschlossen wurde. Nach deren Wiedereröffnung ging Banafshe weiterhin zur Schule und beendete ihre Schullaufbahn im Frühjahr 1979 mit dem Abitur. Kurz davor schloss sie eine Ausbildung zur Bademeisterin ab und arbeitete bereits während des Abiturs in diesem Beruf. Im selben Jahr legte sie die Hochschulzulassungsprüfung ab und schrieb sich an einer Teheraner Universität für Informatik ein. Zu dieser Zeit engagierte sich Banafshe, die aus einer linkspolitisch aktiven Familie stammt, selbst im linksgerichteten Spektrum. Im Frühjahr 1980 wurden im Rahmen der Kulturrevolution die Universitäten geschlossen, und Banafshe musste ihr Studium unterbrechen. Als die Universitäten 1981/82 wieder geöffnet wurden, stand sie aufgrund ihres politischen Engagements auf einer Schwarzen Liste[138]. Die Furcht vor Repressalien wegen ihrer politischen Vergangenheit ließ sie zunächst auf ihr Studium verzichten. Während dieser Zeit war Banafshe ununterbrochen als Bademeisterin tätig und absolvierte 1982/83 eine Schwimmlehrer- und eine Skilehrer(innen)ausbildung. Weiterhin arbeitete sie ein Jahr als Grundschullehrerin in Südteheran. Durch einen Freund lernte sie ihren späteren Ehemann kennen, der selbst politisch aktiv war. Eine Verhaftungswelle gegenüber linken Gruppierungen zwang Banafshe und ihren Ehemann, aus dem Iran zu fliehen. Auf der Flucht brachte sie ihren Sohn zur Welt.

134 Die Eltern hatten beide keinen dem Abitur vergleichbaren Abschluss.
135 Im Interview wurde nicht konkret angesprochen, ob die Halbschwester auch im Haushalt von Banafshes Familie, bei einem anderen Elternteil oder bereits selbständig in einem eigenen Haushalt gelebt hat.
136 Ob das Gymnasium auch privat oder staatlich war, bleibt unklar.
137 Das Bergsteigen der Eltern kann u.U. auch mit deren politischen Aktivitäten zusammenhängen, denn viele verbotene oder geduldete politische Gruppierungen trafen sich aufgrund von Versammlungsverboten in den Bergen.
138 Es gab kurz nach der Revolution sog. Schwarze Listen, auf denen z.B. Personen notiert waren, die als gefährlich galten und/oder einer nicht tolerierten Religion bzw. politischen Gruppe angehörten (zu den nach der Islamischen Revolution verfolgten Gruppen s. Kap. 4.1.1 und 4.1.2). Viele Personen, welche auf solch einer Liste standen, wurden verfolgt und waren damit von Verhaftung oder auch vom Tode bedroht.

1986 wanderte Banafshe gemeinsam mit ihrem Mann und ihrem Sohn in die Bundesrepublik ein und beantragte politisches Asyl. Ihnen wurde eine Wohnung in S.-Stadt zugewiesen. Aufgrund der beengten Wohnsituation wohnten sie jedoch zeitweilig bei Freunden in B.-Stadt und besuchten des Öfteren andere Freunde in K.-Stadt. Von 1986 bis 1989 hatte die Familie den Asylbewerber(innen)status. 1987 trennten sich Banafshe und ihr Mann kurzzeitig. Nach sechs Monaten kehrte ihr Mann jedoch zurück. 1988 zog die Familie nach B.-Stadt um, wo sie sich ein Zimmer in einem Studentenwohnheim teilte.
Ende 1988 hatten Banafshe und ihr Mann eine Anhörung und wurden 1989 als Asylberechtigte mit je eigenem Aufenthaltstitel anerkannt. Daraufhin zogen sie in eine Wohnung um, und Banafshe schrieb sich als Mathematikstudentin in B.-Stadt ein. Ihr Studium brach sie jedoch nach einem Monat wieder ab. 1990 begann sie ein Wirtschaftsinformatikstudium an der Fachhochschule in N.-Stadt, woraufhin die Familie dorthin umzog. 1992 entschied sich ihr Ehemann, mit seinem Bruder eine Pizzeria in K.-Stadt zu eröffnen, und die Familie siedelte nach K.-Stadt über. Banafshe war jedoch weiterhin in N.-Stadt als Studentin eingeschrieben und begann im selben Jahr, als studentische Mitarbeiterin an einem Flughafen zu arbeiten. Da ihr Studium in N.-Stadt aus der Ferne nicht aufrechtzuerhalten war, schrieb sie sich als Wirtschaftsinformatikstudentin an der Fachhochschule in G.-Stadt ein.
1996 trennten sich Banafshe und ihr Ehemann endgültig, woraufhin sie mit ihrem Sohn eine eigene Wohnung in K.-Stadt bezog. 1997 schloss sie an der FH in G.-Stadt ihre Studiennachweise ab und erwarb 1998 das Diplom. 1998/1999 machte sie den deutschen Skilehrer(innen)schein und begann, gemeinsam mit einer Freundin Skitouren, Wasserskifahrten und Bergwandertouren für Tourist(inn)en in der Bundesrepublik zu organisieren. Von Januar bis Mai 1999 arbeitete Banafshe freiberuflich an einem Informatikprojekt bei einer Firma, in der sie im Frühjahr 1999 fest angestellt wurde. Zum Zeitpunkt des Interviews war Banafshe weiterhin hauptberuflich Projektmanagerin im Informatikbereich in derselben Firma, nebenberuflich Bergführerin und Skilehrerin sowie in einem deutsch-iranischen Frauenverein politisch aktiv. Sie verfügt über die deutsche Staatsbürgerschaft.[139]

Besondere Kennzeichen der Haupterzählung

Banafshe hält[140] sich an meine Erzählaufforderung, indem sie nicht nur von ihrer Bildungs- und Berufsgeschichte, sondern aus vielen verschiedenen Bereichen und Passagen ihres Lebens berichtet. Im Vergleich zu anderen Interviewpartnerinnen zeichnet sich Banafshes Erzählung durch ihren hohen Narrativitätsgrad aus. Nach

139 Sie hat als Staatsangehörigkeit deutsch angegeben; da Iraner(innen) aus der iranischen Staatsbürgerschaft rechtlich gesehen nicht entlassen werden, wird sie jedoch auch die iranische Staatbürgerschaft noch innehaben.

140 Die Rekonstruktion der Erzählebene in den biographischen Analysen ist im Präsens gehalten, während die Rekonstruktion der Ereignisebene in der Vergangenheitsform erfolgt.

der Bekanntgabe von Geburtsort und Geburtsjahr verortet sich Banafshe zu Beginn der Haupterzählung im Kontext ihrer Familie:

"Ich bin äh ... ja, 1961 in Teheran geboren, in eine, meine äh Eltern waren beide berufstätig, meine Mutter auch, was für damalige Zeit nicht so gerade normal war und äh ja, sie musste sehr früh wieder anfangen zu arbeiten, sonst finanziell haben sie es nicht geschafft, oder hat mein Vater alleine nicht finanziell geschafft, uns zu mmh .. ernähren sag ich so (...) und äh meine Mutter hing auch sehr an ihrer Arbeit (…) zwei, drei Monate bin ich fast ganze Zeit bei meiner Oma und meiner Tante äh geblieben, bis sie von der Arbeit nach Hause kam (...) ich habe noch zwei ältere Schwestern, äh hab eine Halbschwester, die 15 Jahre älter ist und eine, äh meine Schwester eineinhalb Jahre, 18 Monat äh älter ist und joar, die waren, meine ältere Schwester war immer da, und äh . wir haben drei äh äh Häuser nebenan äh meine Tante, mein Onkel und wir gewohnt (...) und die hatten alle auch zwei, drei Kinder, mein Tante, mein Onkel hatte auch Kinder, und jedes auch im gleichen Alter, das heißt dass ich zwei, Cousine und Cousin, in meinem Alter habe und .. genau, meine Schwester und das war immer so phasenweise, die – (...) alle zusammen äh Kinder bekommen haben, für uns Kinder war es aber sehr nett – (...) äh so eine große äh Kindertruppe so, fast wie ein halber Kindergarten war es da – (...) und da hab ich es sehr schön in Erinnerung empfunden, diese Zeit vor der Schulzeit."

Die frühe Erwähnung der ökonomischen Situation der Familie und der Berufstätigkeit der Mutter kann auf zweierlei verweisen: Einerseits grenzt Banafshe ihre Familie von den wohlhabenderen iranischen Mittel- und Oberschichten ab, andererseits erscheint die Berufstätigkeit der Mutter als Besonderheit, mit der Banafshe zudem ihre eigene Betreuungssituation als Kind verknüpft. Nach dem Satzteil "meine Mutter hing auch sehr an ihrer Arbeit" stockt der Erzählfluss. Das Stocken und die Schilderung der Betreuungssituation deuten darauf hin, dass Banafshe einen schlüssigen Argumentationsgang für die Legitimierung des Umstandes, dass ihre Mutter trotz Kinder erwerbstätig war, zu entwerfen versucht und zur Bekräftigung dessen weiterhin erwähnt, , dass sie ihre Kindheit als schön erlebt hat. Die Umschreibungen "Kindertruppe" und "halber Kindergarten" stehen für eine ereignisreiche und glückliche Kindheit in der (groß)familiären Umgebung.

In diesen Abschnitten werden zwei biographische Leitlinien von Banafshe sichtbar, welche immer wieder hervortreten: a) sie nimmt eine soziale Positionierung ihrer Familie vor, indem sie diese von den wohlhabenderen Familien abgrenzt und stellt sie gleichzeitig als etwas Besonderes dar, da ihre Eltern sehr viel arbeiten mussten, um ihren Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen und b) die Gestaltung der Geschlechterverhältnisse in der Familie erfolgte im Vergleich zu anderen iranischen Familien auf eine besondere Aert und Weise, vor allem was die sportlichen Aktivitäten angeht. Die Differenzlinie soziale Herkunft und die Differenzlinie Geschlecht, welche primär auf der Basis von innerfamiliären Sozialisationserfahrungen und außerfamiliären Vergleichsprozessen basieren, ziehen sich durch die biographischen Erzählungen Banafshes, die sich hierzu bewusst verhält, und sie werden von ihr mit verschiedenen Lebenspassagen kontextualisiert.

In der Haupterzählung wird deutlich, dass Banafshe in ihrem Erzählstil eine Doppelstrategie verfolgt: Einerseits versucht sie, ihre Biographie in chronologischer Abfolge zu erzählen; andererseits ist sie bemüht, der Komplexität ihrer biographischen Entwicklung gerecht zu werden, indem sie verschiedene Themenbereiche ineinander verschränkt. Die Schwerpunktthemen sind die innerfamiliären Beziehungen und die gesellschaftliche Verortung der Familie, die Freizeitgestaltung, die Geschehnisse während und nach der Islamischen Revolution, Bildungsprozesse, Arbeitsleben im Iran, Flucht aus dem Iran, Einwanderung in die Bundesrepublik, die Zeit als Asylbewerberin, Studium und Beruf in Deutschland, Ehe und Familie und die Organisation des alltäglichen Lebens. Einen besonders breiten Raum nehmen die Erzählungen über sportliche Aktivitäten, Bildungsaspirationen und politische Bewusstseinsbildung bzw. politisches Engagement ein, womit Banafshe in ihrer Haupterzählung bereits wesentliche Ereignisfelder ihres Lebens kennzeichnet.

Neben den hohen narrativen Anteilen und der Komplexität in Form einer Mehrthemenperspektivität ist die sehr bildhafte Sprache eine weitere Besonderheit an Banafshes Gestaltung der biographischen Haupterzählung. Daher kann in diesem Fall tatsächlich von einer Lebensgeschichte als Geschichte und von der Interviewpartnerin als Geschichtenerzählerin gesprochen werden. Auch diese bildhaften Beschreibungen geben häufig Aufschluss über die Orientierungs- und Deutungsmuster Banafshes wie auch über ihre Handlungsweise und Prozesse der Selbstverortung. Eine weiteres Merkmal ihres Erzählstils ist die Umsichtigkeit ihrer Argumentationen. Häufig versucht sie, eindimensionalen Wahrnehmungen und Interpretationen vorzubeugen, indem sie z.B. bereits Gesagtes an späterer Stelle relativiert, reinterpretiert oder ausdifferenziert bzw. näher erläutert. Auf diese Weise liefert sie für unterschiedliche Verhaltensweisen im Lebensverlauf komplexe Begründungsmuster. Durch die Beschreibung konkreter Lebenssituationen in Form von großen und kleinen Geschichten in der (Lebens-)geschichte gelingt es ihr, ihren Lebensverlauf nicht vorab zu abstrahieren, sondern im Gegenteil, ihn zu veranschaulichen.

Analyse einzelner Themenfelder

"Ich komme aus einer traditionell linksgerichteten Familie" – Positionierung der Familie und innerfamiliäre Beziehungen

Banafshe erzählt in den ersten Passagen des Interviews über die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander. Darüber hinaus knüpft sie an einigen Stellen ihre biographische Erinnerung an die innerfamiliären Beziehungen mit ihrem Erfahrungswissen über die politische und soziale Positionierung der Familie in der iranischen Gesellschaft.

Mit der Beschreibung, dass ihre Eltern "fast aus einer Arbeiterklasse" stammten, versucht Banafshe nochmals eine Einordnung ihrer Familiensituation. Die Verwendung des Wortes fast weist darauf hin, dass sie sich nicht hundertprozentig festlegen will. Dies kann darauf hindeuten, dass sie ihren Eltern Eigenschaften zuschreibt, die sie nicht mit der Arbeiterklasse verbindet. Für diese These spricht, dass Banafshe ihre Eltern als sehr gebildet bezeichnet. Ihr Vater wiederum hätte sich selbst eindeutig der Arbeiterklasse zugeordnet, denn sie erwähnt an einer Stelle, dass er stolz gewesen sei, ein Arbeiter zu sein. Damit für Banafshe die soziale Herkunft ihrer Familie nicht eindeutig kategorisierbar. Unterzieht man die Beschreibungen der sozialen Situation der Familie jedoch einer genaueren Analyse, wäre sie am ehesten dem Milieu der (unteren oder mittleren) Mittelschicht zuzuordnen. Darauf deuten die Berufe Sportreporter und Beamtin ebenso hin wie der hohe (zum Teil informelle) Bildungsstand der Eltern, was durch den Umstand, dass diese ihre Kinder auf eine Privatschule schickten, noch unterstrichen wird. Die Zuordnung der Familie zur Arbeiterklasse durch den Vater verweist also eher auf dessen politische Identität und ist als Familienerbe zu betrachten, da die Familie bereits über drei Generationen gewerkschaftlich und/oder linkspolitisch engagiert war.

Als Banafshe die Notwendigkeit der Berufstätigkeit beider Eltern verdeutlicht, besonderlicht[141] sie ihre Familie, indem sie die Berufstätigkeit ihrer Mutter als Frau besonders betont. Dadurch werden ihre Normalitätsvorstellungen über die iranische Gesellschaft als Teil ihres (kulturellen) Gedächtnisses sichtbar. Sie formuliert ihre Normalitätserwartung allerdings vorsichtig, indem sie "nicht gerade normal" sagt und diese Aussage mit "für die damalige Zeit" verknüpft. Damit bezieht sie sich auf ihre Normalitätsvorstellungen über die iranische Gesellschaft für die Zeit ihrer Kindheit, also auf die 1960er Jahre.[142] Die frühe Erwähnung der Berufstätigkeit der Mutter als Notwendigkeit, aber auch als Teil der Selbstverwirklichung der Mutter ("meine Mutter hing auch sehr an ihrer Arbeit") deutet bereits die hohe Relevanz des Themas für Banafshes Selbstverständnis als Mädchen und als Frau an.

Ein weiteres wesentliches Kennzeichen der Familie ist deren politische Verortung. Banafshe rekonstruiert im Interview die politische Bewusstseinsbildung ihrer Familie über drei Generationen. Bereits ihr Großvater, der hauptberuflich Lokomotivführer war, war unter Mossadegh[143] als Gewerkschaftsführer politisch aktiv, wurde verhaftet und lebte im Exil. Ihr Vater, der ebenfalls gewerkschaftlich engagiert war, wurde zu mehreren Jahren Gefängnis verurteilt. Ihr Resümee zur politischen Geschichte der Familie mit den Worten "meine Kindheit und mein ganzer

141 Den Begriff Besonderlichung verwendet Gümen (2003, S.33), um den Prozess zu umschreiben, auf welche Weise Migrantinnen im Vergleich zu anderen Personengruppen ein Sonderstatus zugeschrieben wird. Dieser Begriff wird für die vorliegende Untersuchung übernommen.

142 [2]Zum Familienrecht und zur Arbeitsbeteiligung von Frauen in den 60er Jahren vgl. Kap. 4.1.1.

143 Zur Ära Mossadeghs und danach vgl. Kap. 4.1.1.

Ehrgeiz ist auch mit dem Ganzen so verbunden" belegt deren besondere Bedeutung für Banafshes eigenen biographischen Entwurf. Politisches Bewusstsein und politisches Engagement war in ihrer Familie ein wesentlicher Bestandteil innerfamiliärer Traditionsbildung, den sie als familiäres soziales Erbe (Lutz 2000a) übernahm und in ihren Identitätsentwurf integrierte. Später entwickelte sich Banafshes politisches Bewusstsein durch persönliche Erlebnisse zu einer eigenen politischen Positionierung, und zwar während der Islamischen Revolution.

An verschiedenen Stellen des Interviews erscheint die erwerbstätige, politisch aktive und sportliche Mutter als positive Identifikationsfigur. Banafshe geht auf Eigenschaften der Mutter ein, die sie nicht nur bewundernswert fand, sondern die sie im Hinblick auf ihr Selbstkonzept als soziales Erbe betrachtet: die Selbständigkeit, die Vielseitigkeit und das Stark-Sein als Frau. Sie beschreibt ihre Mutter mit Blick auf die Geschlechterverhältnisse als Vorreiterin. Zugleich problematisiert sie jedoch auch die Auswirkungen des Bildes von ihrer Mutter als weibliches Ideal für ihre überhöhten Ansprüche an sich selbst:

"Von meiner Mutter hab ich Selbständigkeit, ich habe (lacht) sehr viele, sehr schlechte, ich habe fast alles von ihr übernommen (...) äh ich sage schlechte, das ist nicht schlecht, aber ich sag es in diesem äh ich erklär es warum (...) sie war immer sehr äh selbständig (...) für eine Frau in ihrer Zeit war sie fast eine Vorreiterin (...) immer ähm berufstätig, sie wollte alles zusammen haben, auch äh äh politisch war sie aktiv, sie war gesellschaftlich im (…) Bergsteigerverband sehr aktiv (...) sie war dann äh Bergsteigerführer und dann sie war Mutter, sie war äh die älteste Tochter ihrem Mutter und alles, sie wollte alle Aufgaben gleichzeitig, und als Frau, ich meine, für ihren Kindergarten, sie hatte nicht doppelte Belastung, sie hatte dreifache oder noch mehr Belastungen und damit bin ich auch äh aufge- und das meine ich mit dem schlecht, ich habe auch dann von früh auf, ich muss alles schaffen, ich musste gut sein, ich musste in allem gut sein (...) und das ist es, was ich auch äh, mein großer Fehler ist, wieso musste ich auch eine gute Mutter sein, eine gute Hausfrau sein, eine gute äh Studentin sein, eine gute auch äh Kollegin sein (...) das schaffe ich nicht (...) aber das ist, was ich mir selber das Leben sehr schwer gemacht habe (...) und sehr hohe Erwartungen auf mich gesetzt hab, ich habe es immer noch, okay damit habe ich vieles erreicht (...) erreiche ich auch vieles (...) aber mach ich mir das alles, erwart ich von mir sehr viel, so (...) von meiner Mutter hab ich sehr positiven, aber auch alle meine äh, dieses Stark sein (...) als Frau stark sein."

Diese Textpassage verdeutlicht allerdings auch, dass die Idealisierung der Mutter einen ambivalenten Charakter hat. Zum einen stellt die Mutter als eine Art Superfrau ein hohes Identifikationspotenzial für Banafshe dar und ist wesentlicher Bestandteil ihrer Sozialisationserfahrung. Zum anderen fühlt sie sich vor eben diesem Hintergrund dem Druck ausgesetzt, als Frau und Mutter dasselbe leisten zu müssen. Diesen Leistungsdruck bewertet sie als negativ. Da Banafshe das von der Mutter Geleistete für sich selbst unerreichbar schien, hat sie sich im Laufe ihrer biographischen Entwicklung von diesem Leistungsdruck befreit. Sie hat für sich selbst gelernt zu akzeptieren, dass sie keine Superfrau sein kann.

An verschiedenen Stellen gibt Banafshe parallel zu den Erzählungen über die Mutter Auskunft über ihren Vater und ihre Beziehung zu ihm. Sie berichtet von der beruflichen Verortung bzw. dem Werdegang des u.a. als Sportreporter und Sportdozenten tätigen Vaters.[144] Aufgrund seiner politischen Geschichte wurde er an der Universität jedoch entlassen und machte sich selbständig. Nach einem Jahr stand sein Geschäft kurz vor der Pleite, woraufhin die Mutter in das Geschäft einstieg. Banafshes Erzählungen zeigen, dass ihre Eltern sich beide in gewisser Hinsicht "durchgeschlagen" haben und kaum ökonomisches Kapital ansammeln konnten. Zudem mussten ihr Vater wie auch ihre Mutter schon als Kinder und Jugendliche ein hohes Maß an Selbständigkeit und Risikobereitschaft unter Beweis stellen. Er hatte bereits als Kind seine Mutter verloren, und da er nicht bei seiner Großmutter bleiben wollte, migrierte er im Alter von ca. zwölf Jahren allein und ohne Unterstützung oder finanzielle Mittel nach Teheran. Da er Geld verdienen musste, um überleben zu können, arbeitete er als Laufbursche für einen Verlag und musste auf einen weiterführenden Schulbesuch verzichten. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen sorgten die Eltern dafür, dass ihren Kindern mehr Möglichkeiten offen standen als ihnen selbst – insbesondere auch im Bildungsbereich. Diese Haltung findet man typischerweise bei vielen aufstrebenden Arbeiter- und Mittelschichtfamilien im Allgemeinen und bei vielen Einwandererfamilien aus der Arbeitsmigration.

Im Interview wird deutlich, dass Banafshe ihren Eltern dankbar ist für die Prioritäten, die sie in ihren Lebensverhältnissen gesetzt haben, und für die Möglichkeiten, die sie ihr geboten haben. Während materielle Güter wenig Bedeutung hatten, kam stattdessen ideellen Werten wie politischer Bewusstseinsbildung, Bildung im Allgemeinen, Sport und Reisen eine hohe Bedeutung zu. Neben den Möglichkeiten, die ihre Eltern ihr gaben, war auch der liberale Erziehungsstil ihres Vaters von großer Bedeutung; er weckte ihren Ehrgeiz dadurch, dass er ihr sportliche Aktivitäten ermöglichte. Sie wurde nicht auf eine klassische Mädchenrolle festgelegt, sondern konnte insbesondere im Sport bereits sehr jung traditionelle Geschlechtergrenzen überschreiten. Und dies tat sie dann auch später als Frau in einer von Männern dominierten beruflichen Branche.

Banafshe zeichnet ein sehr positives Bild von ihren Eltern und Großeltern, und dieses positive Bild wurde ein wesentlicher Bestandteil ihres biographischen Erfahrungswissens. Während sie Großvater und Vater als politisch aktive Figuren idealisiert, erscheinen ihr bei der Großmutter deren Stärke als Mutter und bei der eigenen Mutter deren Selbständigkeit und Stärke als Frau in der Rolle der Mutter, der Erwerbstätigen und politisch aktiven Kämpferin als bewundernswert. Sie führt einige Bereiche ihrer Persönlichkeitsbildung und ihres Handlungsrepertoires auf die Eltern und deren Umgang mit ihren Kindern zurück.

144 Diese Dozentur übte der Vater aus, ohne jemals Abitur gemacht zu haben.

In den Beschreibungen ihrer Schulzeit geht Banafshe auf vier weitere für ihre Entwicklung bedeutsame Familienmitglieder ein: ihre Tante und ihre drei Schwestern. Aufgrund der Erwerbstätigkeit ihrer Mutter wurde Banafshe häufig von ihrer Großmutter und ihrer Tante betreut. Während sie über ihr Verhältnis zu ihrer Großmutter keine Auskunft gibt, beschreibt sie ihre Tante als sehr streng und bezeichnet daher ihre Schulzeit als schwierige Lebensphase, was sie nicht auf die Schule, sondern auf ihre Betreuungssituation bezieht. Ihre jüngere Schwester bezeichnet sie als Nachzüglerin und begründet dies damit, dass ihre Schwester mit sieben Monaten eine Frühgeburt war. Banafshe erzählt von dem übergroßen Bedürfnis ihrer Schwester nach Aufmerksamkeit, insbesondere im Bereich der Schulleistungen. Im Zuge dessen grenzt sie sich von ihrer Schwester ab und berichtet, dass sie selbst ihre Schulaufgaben und -prüfungen selbständig bewältigte und sich das Verhalten ihrer Schwester nicht zum Vorbild machen wollte. Bei genauerem Hinsehen lässt sich zudem die These aufstellen, dass Banafshe ihre Schwester als Konkurrentin im Kampf um innerfamiliäre Aufmerksamkeit erlebt haben könnte. An anderer Stelle rehabilitiert sie ihre Schwester jedoch und erläutert, dass deren Verhalten und deren Bildungsleistungen später deutlich besser geworden seien. An dieser Stelle wird die Differenzlinie Geschlecht nochmals auffällig, und diesmal tritt sie als biographische Leitlinie wieder deutlich hervor: Banafshes Idealbild einer Frau ist durch Selbständigkeit markiert, die für die als berufstätig eingeführte Mutter kennzeichnend ist; die Schwester hingegen wurde als unselbständig eingeführt. Im Vergleich dazu beschreibt Banafshe sich selbst als selbständig und kann sich in diesem Punkt mit ihrer Mutter identifizieren.

Über ihre weitaus ältere Halbschwester gibt Banafshe kaum Auskunft. Allerdings wird sie an einer Textstelle als biographisch bedeutsam markiert: Als Banafshe von ihren Bildungsaspirationen und deren Hintergründen spricht, eröffnete sie zunächst, dass es immer ihr "Traum von Anfang an" gewesen sei, das Abitur abzulegen und zu studieren. Diese Bildungsmotivation führt sie neben ihrer Herkunft aus einer politischen Familie auch auf ihre ältere Halbschwester zurück, die bereits studierte, als Banasfhe noch zur Schule ging. Damit hatte neben der Mutter auch die Halbschwester eine wichtige Vorbildfunktion.
Banafshe hatte zu ihrer eineinhalb Jahre älteren Schwester das engste Verhältnis. Durch den geringen Altersunterschied stellte sie für Banafshe eine Vorreiterin in Sachen Schulbildung dar und hatte in dieser Hinsicht die Rolle der Unterstützerin inne.

"Sport und Berge war von Anfang an ein Thema für uns." – Sportliche Betätigung als Emanzipationsprozess und als Eroberung von Männerräumen

Keine Interviewpartnerin ging so ausführlich auf ihre sportliche Freizeitgestaltung ein wie Banafshe. Sport und Bewegung sind integraler Bestandteil ihres biographischen Entwurfs. Die Eltern brachten ihren Kindern sportliche Betätigung von

der Kindheit an als elementaren Bestandteil des familiären Lebensstils nahe. Außerdem verknüpften sowohl die Eltern als auch Banafshe im Rahmen sportlicher Aktivitäten Leidenschaft und Selbstverwirklichung mit nebenberuflicher Tätigkeit. Exemplarisch veranschaulicht die folgende Textpassage die hohe Bedeutung des Sports für ihren biographischen Entwurf:

"Und .... was ich auch hier aus meiner Kindheit erzählen möchte, ist, dass mein Vater und äh sehr äh ..... wie sagt man ge- ähh Ausprägung, die ich von ihm hatte, der ist begeisterte Bergsteiger und Sportler (...)jeden Freitag waren wir weg, oder wenn er äh etwas längere, immer so, längere Programme geplant hatte, etwas weit, weiter weg zu fahren und was interessantes zu sehen und wie gesagt, das war immer, äh der hat sechs Monate geplant gehabt (...) und der hat von Anfang uns auch mitgenommen, und das ist, was mich auch sehr geprägt hat, ganz äh erstmal in der Natur zu sein und dann die ganze Gruppe (...) der hatte uns mit äh genommen ans Meer, schwimmen gelernt, der hat uns ähh jede, (…) Programm, jede Wanderung und jeden ähh Kletterkurs (da) gemacht hat (...) mitgenommen, überall, das hatte mich sehr geprägt und ich mein, ich habe nie diese mmh Benachteiligung gehabt, normal ist das bei uns diese Mann-Frau-Geschichte in unser Gesellschaft ist das sehr äh unterschiedlich, die Frauen haben nicht so äh Rechte und nicht so Ansehen wie die Männer und die Jungs und ich hatte diese Benachteiligung von Anfang nicht (...) und das mein ich war richtig mein Glück, dass ich es nicht hatte und dass mein Vater uns dann alles so wie Jungs erzogen hat (...) so (...) wir waren auch abenteuerlich (…) dann mein Mutter hatte damals äh sich Mühe gemacht, äh trotz ihrem Berufstätigkeit und ihre viele Verpflichtungen, die sie hatte, sie ist auch der erste ähm wir sagen Bergführer im Iran, Bergführerin im Iran gewesen (...) und sie hatte auch im (...) Bergverband im Iran, war sie auch immer sehr aktiv, sie hatten auch selbstverständlich äh Treffen gehabt, wo sie es geplant haben, wo sie es äh diskutiert haben und was für ähh Ausrüstung alles so sich ausgedacht haben und sie hatte auch äh, ich weiß es so von Kind an, dass sie, sie wollte unbedingt hin und sie hat uns auch, die kleinen Kinder mitgenommen, und ich, es war mir äh so langweilig, ich war müde, trotzdem musste ich hin- (...) und das weiß ich noch die sind alle auch Kleinigkeiten die ich noch in Erinnerung habe und meine, dass das auch viel bewegt hat (...) ja und das heißt Sport und Berge war von Anfang an ein Thema für uns."

Hier werden Prozesse der Vergeschlechtlichung überdeutlich gemacht: Sport erscheint in mehrfacher Hinsicht als eine Möglichkeit für Mädchen und Frauen, gesellschaftlich gesetzte Geschlechtergrenzen zu überschreiten. Über das Beispiel Sport illustriert Banafshe, dass sie und ihre Schwester als Töchter gegenüber Jungen nicht benachteiligt worden seien. Im Gegenteil: Sie seien "wie Jungs erzogen" worden.[145] Darüber hinaus erscheint die Mutter auch in diesem Kontext als Person mit Vorbildfunktion und als eine Frau, die Geschlechtergrenzen überschreitet. Diese Stellungnahmen geben Auskunft über das kollektive (kulturelle) Gedächtnis der iranischen Gesellschaft jener Zeit, welches auch in Banafshes Erfahrungswissen eingeschrieben ist und entsprechende Normalitätserwartungen beinhaltet. Banafshe nennt dieses Wissen die "Mann-Frau-Geschichte in unserer Gesellschaft". Danach haben Frauen nicht dieselben Rechte und nicht dasselbe Ansehen

145 Gleichzeitig schmälert Banafshe in diesen Ausführungen implizit die vormals häufiger angedeutete liberale Einstellung des Vaters gegenüber seinen Kindern, wenn sie annimmt, dass sie und ihre Schwestern diese Möglichkeiten nur angeboten bekamen, weil sie keinen Bruder hatte.

wie Männer, und Mädchen werden gegenüber Jungen in einigen Lebensbereichen benachteiligt. Genauso wird in diesem Zusammenhang die Mutter als von der Norm abweichend besonderlicht.

Dass Banafshe ihren Eltern dafür dankbar ist, dass sie ihr sportliche Aktivitäten ermöglichten, verweist nochmals auf interpretative Bezüge zur ökonomischen/sozialen Situation der Familie, welche auch an dieser Stelle positiv konnotiert ist, denn aus Banafshes Perspektive war es eine besondere Leistung ihrer Eltern, dass sie dies ihren Kindern trotz ihres geringen ökonomischen Kapitals ermöglicht hatten.
Körperliche Bewegung draußen im Allgemeinen und Sport im Besonderen kann vor diesem Hintergrund als Emanzipationsprojekt Banafshes interpretiert werden, die dadurch in der Lage war, in der iranischen Gesellschaft eher Männern vorbehaltene Bewegungsräume zu erobern. Dies hat ihr Selbstbewusstsein gegenüber Männern gestärkt, was ihr auch später im Berufsleben in der Auseinandersetzung mit männlichen Kollegen geholfen hat.

Das Thema Sport begleitete Banafshe durch ihren gesamten Lebensverlauf. Wenn sie heute sie Ski- und Bergtouren für Tourist(inn)en in Deutschland organisiert, ist sie einerseits stolz darauf, dass sie, entgegen den Normalitätserwartungen vieler deutscher Tourist(inn)en, als Frau und zudem als Iranerin aus einer Arbeiterfamilie so gut Skifahren und damit die Mitreisenden verblüffen kann. Andererseits demonstriert sie durch ihre Erzählungen, dass sie ihre Skikünste vor allem auf ihre persönliche Leistungsfähigkeit zurückführt. Diese Argumentation ist angesichts der Tatsache, dass ihre Eltern sie im Sportbereich stark gefördert haben, etwas widersprüchlich; nichtsdestotrotz ist diese Einstellung wichtiger Bestandteil ihrer Biographie, denn ihre "persönlichen Fähigkeiten", wie sie sagt, sind es in erster Linie, auf die sie stolz ist und die ihr nicht nur viel Selbstbewusstsein, sondern auch sportlichen und beruflichen Erfolg ermöglichen.

Bildungsprozesse, Arbeitsleben und die Ausbildung einer politischen Identität

Zu Banafshes schulischer Entwicklung sind in ihrer biographischen Präsentation verhältnismäßig wenige Informationen enthalten. Lediglich in einem frühen Stadium der Haupterzählung, wo sie sich von dem Verhalten ihrer jüngeren Schwester abgrenzt, ist einiges hierzu zu erfahren. In dieser Passage benutzt Banafshe ihren Umgang mit ihrer Mutter in schulischen Fragen als Beispiel, um zu plausibilisieren, dass sie eine selbständige Schülerin war. Ihre Mutter habe gar nicht bemerkt, wenn sie Klausuren schrieb oder Hausaufgaben bearbeitete und ihr bestätigt, dass sie das Abitur locker geschafft habe.
Die Handlungsprämisse Selbständigkeit in der Schule hatte zwei Handlungsgründe: Einerseits wollte Banafshe durch ihre Selbständigkeit ihre Mutter entlasten, und andererseits hatte sie ihre jüngere Schwester, die viel Aufmerksamkeit von

der Mutter einforderte, als Negativbeispiel vor Augen. Eher nebenbei erwähnt sie, dass ihre eineinhalb Jahre ältere Schwester sie stattdessen in Schulfragen unterstützte.[146]

Im weiteren Verlauf der Haupterzählung erwähnt Banafshe ihre Schullaufbahn eher nebenbei. Sport bildet das dominante Thema, wohingegen die Schulthematik immer wieder kurz eingeschoben und im Gegensatz zur Sportthematik kaum narrativ aufgearbeitet wird, sondern eher die Funktion hat, das Erzählte mit Daten aus der Bildungsbiographie zu rahmen und diesbezüglich lediglich allgemeine Feststellungen zu treffen. Banafshe resümiert, dass sie in der Schule keine nennenswerten Probleme gehabt habe und vor allem das Abitur als Ziel ihrer Schullaufbahn anstrebte.

Die Islamische Revolution bleibt im Interview über einen längeren Zeitraum ein dominantes Thema. Andere Themen wie Studium und Arbeitsleben werden damit verknüpft. Diese Erzählweise Banafshes zeigt zweierlei: Einerseits greift der Prozess der Islamischen Revolution in verschiedene Lebensbereiche der meisten Menschen im Iran ein, was am Fallbeispiel Banafshe dokumentiert werden kann, und zwar je nach gesellschaftlichem Kontext und Lebenssituation im negativen und/oder im positiven Sinne; andererseits erfuhr Banafshe einen Politisierungsprozess, mit dem sie bewusst einige ihrer Entscheidungen z.B. für ihre Studienlaufbahn verknüpfte.

Schon zu Beginn der biographischen Haupterzählung führt sie ihre Studienmotivation nicht nur auf die Vorbildfunktion ihrer studierenden Halbschwester zurück, sondern auch auf die politische Familientradition, die sie fortzuführen gedachte. Dieses Motiv wurde während der Islamischen Revolution für Banafshe handlungsleitend, und zwar für ihre Studienfachwahl. Sie macht deutlich, dass ihr damals das Studienfach nicht wichtig war; ihr Ziel war es, in Teheran zu studieren, um an der Teheraner Universität an den politischen Aktivitäten teilnehmen zu können.
Als Banafshe von diesen politischen Aktivitäten berichtet, bezeichnet sie sich als Rebellin, die sich gegen die Eltern aufgelehnt hatte. Sie war zwar, wie es in der Familie Tradition war, im linkspolitischen Spektrum aktiv, jedoch in einer linksradikalen Jugendgruppe und nicht in der damaligen linksgerichteten Tudeh-Partei, in der viele der älteren Generationen der Linken aktiv waren. Dies lässt den Schluss zu, dass Banafshe zwar einerseits die Familientradition fortführte; sich andererseits jedoch von der politischen Identität ihres Elternhauses emanzipierte und eine

146 Dies zeigt eine gewisse Widersprüchlichkeit von Banafshes Erinnerungen an die Schulzeit auf: Einerseits stellt sie immer wieder ihr hohes Maß an Selbständigkeit in den Vordergrund; andererseits wird deutlich, dass sie in ihrer Schwester doch eine Unterstützerin in Schulfragen hatte. Dies zeigt, dass Banafshes Selbständigkeit in diesem Fall Selbständigkeit gegenüber der Mutter in schulischen Dingen bedeutete. Die Streitereien mit der jüngeren Schwester, die latent auf eine Konkurrenzsituation um die Aufmerksamkeit der Mutter hindeuten, löste Banafshe dadurch auf, dass sie sich Unterstützung von ihrer älteren Schwester sicherte – eine Strategie, welche augenscheinlich erfolgreich war.

eigene politische Identität entwickelte. Ihre politische Identität ist generationenspezifisch: Viele Student(inn)en im Iran schlossen sich zu dieser Zeit linksorientierten Studierendengruppen an, und in vielen Erzählungen von Iraner(inne)n dieser Generation über die Politisierungsprozesse und Gruppenstrukturen jener Zeit tauchen Informationen über das hohe identitätsstiftende Potenzial dieser Gruppen für ihre Mitglieder auf, ebenso wie auch die Schmerzhaftigkeit der Ablösungsprozesse von solchen Gruppen.[147]

Einen Eindruck von den Aktivitäten der Studierenden vermittelt das folgende Zitat, welches sich auf die Zeit der Kulturrevolution und die damit einhergehenden Schließungen der Universität bezieht:

"Als diese Kulturrevolution angefangen hat das auf einmal sie wollten da, damals dieses erste Jahr war in der Hochschule, alle waren linke Gruppen, waren so aktiv, waren so richtig ein Gewicht da in dem Ganzen, und dann auf einmal sie wollten es irgendwie begrenzen, sie wollten irgendwie einen Schlussstrich ziehen und die wo-, sie wussten es, dass sie nur mit dem Schließen der Hochschule erstmal das schaffen (...) und joar, wir haben dagegen gekämpft, wir waren stunden äh tagelang in der Uni, haben uns verbarrikadiert (…) das hat nichts gebracht, nach drei Tagen oder vier Tagen, Tagen und Nächten haben sie unsere äh Hochschule gestürmt mit den ganzen Hizbollah (...) die sind reingekommen und wir sind geflüchtet, von der Hintertür über die Mauer (lacht) ähm Straßen äh geflüchtet und dann raus aus dem äh Gebäude, und dann waren wir alle dann im äh an der zentralen Uni in Teheran, da war es noch verbarrikadiert äh Studenten sind ganze Nächte auf der Strasse geblieben, damit die es nicht stürmen konnten, nicht rein dürfen und irgendwann ist ein Ende, irgendwann haben, hat keiner mehr dann Chancen gesehen, dass was man dagegen was machen konnte und irgendwann haben wir aufgegeben (...) ja äh, denke ich .. ja, das war Mai 80 war das damals."

Diese Erzählung verweist nicht nur auf den politischen Aktivismus Banafshes, sondern hier zeigt sich auch ihre bereits in den Berichten über sportliche Aktivitäten sichtbar gewordene Abenteuerlust, ihr Bewegungsdrang und ihr Interesse am Überschreiten von Geschlechtergrenzen nochmals, nur in einem anderen – dem öffentlich-politischen – Bewegungsraum.

Nach der Islamischen Revolution wurden die Universitäten geschlossen. Nach der Wiedereröffnung mussten die Studierenden im Gespräch mit den neuen Verantwortlichen für die Universitäten, die vom neuen Regime abgestellt wurden, unter Beweis stellen, dass sie dem Regime und den islamischen Wertvorstellungen loyal gegenüberstehen. Diejenigen, welche sozusagen auf der "falschen" Seite politisch aktiv waren, mussten mit Verhaftungen oder zumindest mit erheblichen Schwierigkeiten bei dem Versuch einer Wiederaufnahme des Studiums rechnen, insbesondere, wenn sie wie Banafshe auf einer sog. Schwarzen Liste standen. Banafshe sah es als glücklichen Umstand an, nicht verhaftet worden zu sein und verzichtete aufgrund ihrer politischen Vergangenheit auf ihr Studium. Dieser Verzicht bedeu-

147 Vgl. Agha (1997) und Ghorashi (2003).

tete für sie allerdings in der Folge eine bedeutende biographische Zäsur. Ihren Traum und das für sie wichtige Lebensziel, ein Studium zu absolvieren, konnte sie vorerst nicht verwirklichen.
Deshalb suchte Banafshe Handlungsalternativen. Da sie auch während der Studienzeit als Bademeisterin gearbeitet hatte, verfügte sie damit über eine Alternative zu dem verlorenen Studium und gleichzeitig über eine selbständige finanzielle Existenz und Absicherung. Hervorhebenswert ist an dieser Stelle, wie Banafshe mit ihrer Bademeistertätigkeit die restriktiven politischen Bedingungen nach der Revolution für sich nutzen konnte. Da vom islamischen Regime Geschlechtertrennung eingeführt worden war, gab es einen großen Mangel an Lehrerinnen, Ärztinnen und Frauen im Sportbereich. Auch viele Schwimmbäder brauchten nun weibliche Bademeisterinnen. Daher konnte Banafshe ihren Job als Bademeisterin weiterhin ausüben und davon ausgehen, dass sie dort gerade als Frau weiterhin dringend gebraucht würde. Diesen Aspekt hebt sie im Interview als Chance für sich hervor. Außerdem erlebte sie ihre erste berufliche Tätigkeit als weiteren Schritt in die Selbständigkeit, auch in finanzieller Hinsicht. Somit konnte sie sich nicht nur als Frau unter dem Regime ihren sportlichen Bewegungsraum erhalten, sondern hatte zudem einen sicheren Arbeitsplatz.

Banafshe konzentrierte sich von nun an in beruflicher Hinsicht auf den sportlichen Bereich. Sie absolvierte die bereits erwähnte Schwimm- und zusätzlich eine Skilehrer(innen)ausbildung und wurde in einem Armenviertel in Südteheran als Grundschullehrerin tätig. Das war wahrscheinlich ohne besondere Zusatzausbildung möglich, da a) auch dort weibliche Lehrkräfte nach der Geschlechtertrennung fehlten und b) für Grundschulen in Armenvierteln nicht zwingend hochqualifiziertes Personal eingestellt wurde. Im Rahmen dieser Tätigkeiten konnte Banafshe zwar an ihre sportlichen Fähigkeiten und ihre sportliche Leidenschaft anknüpfen; allerdings stellten diese Berufsfelder für sie keine langfristige Perspektive dar und konnten den Verlust der Studienmöglichkeit nicht kompensieren.

Heirat, Fluchtgeschichte, Ehe und Familie

Ihre Heirat führt Banafshe im Kontext ihrer Überlegungen über Alternativen zum Studium ein. Einerseits wollte sie zwar ihren Wunsch, irgendwann doch noch ein Studium aufzunehmen und abzuschließen, nicht aufgeben, sah aber in Anbetracht der damaligen Situation auch die Notwendigkeit, Heirat und Familiengründung ins Auge zu fassen. Der Kontakt mit ihrem zukünftigen Ehemann war über einen gemeinsamen Freund zustande gekommen; ihr zukünftiger Mann war später auch in der politischen Gruppierung, der sie angehörte, aktiv.

Aufgrund einer Verhaftungswelle in linken Gruppierungen beschlossen Banafshe und ihr Mann, die mittlerweile verheiratet waren, den Iran zu verlassen. Die Flucht war eine bedeutende Zäsur in Banafshes Lebensverlauf. Während der Flucht än-

derten sich ihr Selbstverständnis und einige ihrer Einstellungen. Zunächst gebar sie ihren Sohn, der nun primär ihre Aufmerksamkeit forderte. Es gab zeitweise extreme Situationen, z. B. Versorgungsengpässe bezüglich Ernährung und medizinischen Belangen, was besonders für das Neugeborene sehr problematisch war. Hierbei fühlte sich Banafshe von ihrem Mann kaum unterstützt. Überdies begann sie, sich von ihren politischen Zielen zu lösen, die sie als emotionsbeladen und illusionär entlarvte. Sie stellte beispielsweise fest, dass ihre am Modell des Kommunismus orientierten politischen Ideale der Realität nicht standhielten. Daher reflektierte sie ihr politisches Bewusstsein und kam zu dem Schluss, dass ihre politischen Ziele zwar weiterhin richtig seien, aber der Weg dorthin nicht der richtige gewesen sei. Dies wiederum hatte Folgen für die Beziehung zu ihrem Mann:

"Und natürlich da war mein Sohn, dann hatt ich so große Probleme mit meinem Mann damals, da wir uns überhaupt nicht vers- wir kamen aus zwei unterschiedlichen äh Familien, so Schichten auch, der kam von einer Kleinstadt, wo er auch sehr wohlhabend war, aber ganz anders erzogen als ich mit meiner Freiheit, offene Erziehung (...) und ja, wir hatten äh, wir meinten damals, dass wir den gleichen Glaube haben, das hatten wir auch (*lacht*) aber mit unseren damaligen, für meine damalige Entscheidung, ich konnte nicht anders, ich meinte, wenn einem äh so gleich Glaube hat wie ich, dann ist das alles, dann ist okay, und wenn ich ihn liebe und ich mag, dann ist es okay (...) aber danach hab ich gemerkt nee, das waren zwei unterschiedliche Welten (...) es waren zwei unterschiedliche Welten und natürlich, der ist auch von einer patriarchalischen Familie ähm äh kam."

Rückblickend wird Banafshe bewusst, dass sie und ihren Mann die politische Aktivität und der "Glaube"[148] an kommunistische Ideale zusammengeführt und zusammengehalten hatten. Als diese gemeinsame Grundlage der Beziehung sich auflöste, traten bis dahin verdeckte Differenzen in den Lebenseinstellungen der beiden zutage, die Banafshe auf die unterschiedliche soziale Herkunft und die verschiedenen Herkunftsmilieus zurückführt[149] und die zu Konflikten führten, insbesondere bei den Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen und -beziehungen.

Die Flucht insgesamt war für Banafshe eine Erfahrung, die ihr für ihr zukünftiges Denken und Handeln wichtige Impulse gab und sie in gewisser Hinsicht "abgehärtet" hat. Durch die erfolgreiche Bewältigung der Flucht und das Wissen, auch unter schwierigen Bedingungen und ohne Hilfe einen Säugling am Leben gehalten zu haben, wurde sie sich dessen bewusst, auf eigenen Beinen stehen zu können, denn sie hatte gelernt, auch mit praktisch leeren Händen zu überleben. Sie entwickelte so ein größeres Selbstvertrauen; sie sah seitdem die Kraft zum Überleben primär bei sich selbst und machte sich damit emotional unabhängiger von anderen Menschen. Dieses Selbstverständnis wurde für ihre zukünftigen Handlungsorientierungen eine biographische Leitlinie.

148 Banafshe unterscheidet religiösen von politischem Glauben. Sie bezeichnet sich selbst lediglich als politisch gläubig. Den religiösen Glauben hat sie eher als Kind, und zu dieser Zeit nur spielerisch, wahrgenommen.

149 Zu den im Exil aufkommenden Krisen in Ehen, die im Iran in Kontext des gemeinsamen politischen Engagements geschlossen wurden, vgl. Kap. 4.1.3.

Gesellschaftliche Partizipation im Widerstand gegen die Asylpolitik und Familienleben in Deutschland

Banafshe und ihr Mann wanderten 1986 in die Bundesrepublik ein. Ihrer Familie wurde der Wohnort S.-Stadt in Nordrhein-Westfalen zugewiesen. Das Asylverfahren dauerte 26 Monate. Diese Zeit stellte für sie eine neuerliche biographische Zäsur dar. Ihre Schilderungen veranschaulichen die repressive Politik der Bundesrepublik gegenüber Asylbewerber(inne)n:

"Dann sind wir nach Nordrhein-Westfalen und dann nach S.-Stadt (...) verteilt worden und nur der einzige Nachteil war, dass sehr lange das sich hingezogen hat, ich habe äh 26 Monate warten müssen, bis ich zum ersten Interview eingeladen wurde (...) ja, 26 Monate, über 2 Jahre Ungewissheit, überhaupt nix, einfach warten und in dieser Zeit, wo man auch keine Rechte hat (...) man hat äh Sozialhilfe bekommen, eine Art Wohnung und das war es dann (...) ich durfte den Umkreis von 15 Kilometer nicht verlassen (…) Ja und äh ich durfte nichts machen, ich durfte nicht arbeiten, keine Rechte und äh wie ich es erzählt habe, ich war in diesem kleinen Dorf alleine (...) äh mit, von meiner Umwelt äh getrennt, kannte keine Sprache und (…) wusste nicht, was ich mache, nur warten, das war für mich so schwer."

Mit der zweimaligen und präzisen Erwähnung der Zeitspanne von 26 Monaten im Asylbewerber(innen)status unterstreicht Banafshe die Bedeutung dieser Lebensphase, die für sie eine große Belastung in ihrer Entwicklung darstellte. Insbesondere die Residenzpflicht, die räumliche Segregation von anderen Teilen der Bevölkerung und die fehlenden Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten hebt sie als Schwierigkeiten hervor. Die Aussage: "ich durfte nichts machen" bringt diese Problematik auf den Punkt. Mit der Formulierung "eine Art Wohnung" weist Banafshe außerdem auf die prekären Wohnverhältnisse von Flüchtlingen im Asylbewerber(innen)status hin.
Dies lässt zunächst vermuten, dass Banafshe und ihre Familie notgedrungen in dieser Warteschleife ausharrten. Ihre folgenden Ausführungen zeigen jedoch, dass sie und ihr Mann Wege aus dieser Situation fanden und Handlungsalternativen entwickelten, denn Banafshe war nicht bereit, sich mit den ihr vorgeschriebenen Bewegungsräumen als Asylbewerberin abzufinden. Sie wollte die ihr vom deutschen Gesetzgeber und den Behörden verordnete Passivität nicht hinnehmen, denn dies entspricht nicht ihrer Handlungsprämisse, aus Menschenrechten einen Anspruch auf Selbstbestimmtheit abzuleiten. In Folge dessen entwickelte sie eine Widerständigkeit, welche die folgenden gut zwei Jahre ihres Lebens konsequent durchdrang. Banafshe und ihre Familie durchbrachen verschiedene rechtliche Vorschriften und Regeln, denen Asylbewerber(innen) unterliegen. Sie ignorierten aufgrund der räumlichen Isolation und der beengten Wohnverhältnisse in S.-Stadt die Residenzpflicht und zogen in eine größere Wohnung in B.-Stadt ein. Obwohl das Sozialamt in S.-Stadt misstrauisch wurde und Banafshe und ihr Mann auf die Residenzpflicht hinwies, ließen sie sich nicht einschüchtern. Ihre Aussage "Ich war offiziell in, musste ich in S.-Stadt sein, war mir egal" zeigt ihre Haltung zu den Behörden deutlich. Ab dem Zeitpunkt der "Ermahnung" fuhr einmal im Monat einer

von ihnen nach S.-Stadt und holte persönlich die Sozialhilfe ab. In B.-Stadt wohnte Banafshe mit ihrer Familie sechs Monate und besuchte einen Sprachkurs. Obwohl dies ein kostenloser Deutsch-Sprachkurs für Migrant(inn)en war, zu dem Asylbewerber(innen) nicht zugelassen waren, schaffte es Banafshe, daran teilnehmen zu können. Nach sechs Monaten trennte sie sich von ihrem Mann und zog mit ihrem Sohn wieder nach S.-Stadt. Nach weiteren sechs Monaten kehrte ihr Mann zur Familie zurück, weil er seine oft vernachlässigten Vaterpflichten nun erfüllen wollte. Die Familie zog erneut (inoffiziell) nach B.-Stadt zu einer Freundin, und Banafshe meldete sich zum Studienkolleg an. Sie wurde angenommen, weil sie ihre Papiere nicht vorzeigen musste, denn Asylbewerber(innen) haben keinen Anspruch auf den Besuch eines Studienkollegs. Zudem gelang es ihr mit Hilfe der Freundin, einen Kindergartenplatz für ihren Sohn zu organisieren. Während dieser Zeit zog sie mit Mann und Kind in ein Studentenwohnheim, in dem Kinder eigentlich nicht erlaubt waren. Auch bei der Erwerbstätigkeit überschritt sie die Regeln für Asylbewerber(innen). Infolge der Anmeldung für das Studienkolleg hatte Banafshe einen Studierendenausweis, der es ihr erlaubte, nun doch nebenbei arbeiten zu können. In der Folgezeit arbeiteten sie und ihr Mann abwechselnd mit diesem Ausweis.

Banafshe gelang es, trotz der restriktiven Vorgaben für Asylbewerber(innen) ihre Biographie weiterhin aktiv und eigenständig zu gestalten und damit lange Wartezeiten auf Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten zu umgehen. Durch das Erlernen der deutschen Sprache und die Vorbereitungen auf ein Studium baute sie ihr bildungsbiographisches Potenzial aus und kam ihrem Ziel, der Wiederaufnahme eines Studiums, dadurch einen Schritt näher. Außerdem setzte sie die auf der Flucht gewonnene Einsicht, mit leeren Händen bzw. unter extrem widrigen Umständen trotzdem etwas schaffen zu können, praktisch um.

Studienentscheidungen, Arbeitsmarkt und räumliche Mobilität

Nachdem die Familie schließlich 1989 als asylberechtigt anerkannt worden war, verbesserte sich ihre finanzielle Situation, da Banafshe nun Anspruch auf Bafög und Kindergeld hatte. Sie erkundigte sich nach Möglichkeiten, in B.-Stadt Informatik zu studieren, und entschied sich schließlich für ein Mathematikstudium. Als Hauptgrund dafür gibt sie an, dass das Informatikstudium in B.-Stadt für Bewerber(innen) mit ausländischem Pass quotiert war. In jedem Semester durften nur jeweils zwei (die mit den besten Noten) ein Informatikstudium beginnen.[150] Banafshe hatte jedoch erfahren, dass man vom Mathematikstudium nach einigen Semestern zu Informatik wechseln konnte, und so schrieb sie sich für Mathematik ein. Sie brach allerdings das Studium nach einem Monat wieder ab, da sie sprachliche Schwierigkeiten hatte und sich atmosphärisch nicht wohl fühlte. Dies führt sie auf die Anonymität zurück, die zwischen Studierenden und Lehrkräften

150 Zu den Zulassungsregeln für Bildungsausländer(innen) an deutsche Universitäten vgl. Kap.1.1.

herrschte. Auch zu den Studierenden fand sie keinen Kontakt, was sie mit ihrem höheren Lebensalter begründet. Damit wird die Differenzlinie Alter im negativen Sinne biographisch wirksam. Die Lebenswelt der anderen, jüngeren Studierenden erscheint ihr fremd.[151]

Weil sie vom Universitätsstudium enttäuscht war, ermutigte sie ihr Mann, ein Studium an einer Fachhochschule aufzunehmen. Banafshe hebt hervor, dass ihr Mann sie trotz aller Meinungsverschiedenheiten und vorangegangenen Konflikte bei dieser Entscheidung unterstützte. Sie entschloss sich, in N.-Stadt an der FH Wirtschaftinformatik zu studieren und zog mit ihrer Familie dorthin. Das Studienfach und insbesondere die weitaus persönlichere und eher familiäre Studienatmosphäre erlebte sie als Kontrast zu der Universität in B.-Stadt, und ihr Studium war nun geprägt von vielen persönlichen Kontakten zu ihrem sozialen Umfeld und Spaß am Studienfach. Nachdem sie über ihren Studienverlauf berichtet hat, spricht sie über den ihres Mannes, der von mehreren Abbrüchen gekennzeichnet war. Er wählte schließlich als Alternative zum Studium den Weg in die Selbständigkeit und zog dafür beruflich nach K.-Stadt. Dort eröffnete er mit seinem Bruder eine Pizzeria. Kurze Zeit später zog Banafshe mit dem Sohn nach und versuchte von dort aus, ihr Studium in N.-Stadt weiter zu betreiben. Dieser Versuch scheiterte jedoch an der geographischen Entfernung und an dem Umstand, dass sie in K.-Stadt als studentische Mitarbeiterin neben dem Studium am Flughafen arbeitete. Daraufhin wechselte Banafshe in den Bereich Wirschaftsinformatik an der FH in G.-Stadt (Unterabteilung der FH in K.-Stadt). G.-Stadt liegt ca. 70 km von K.-Stadt entfernt. Nun hatte Banafshe weiterhin das Problem des weiten Weges zur FH, und zudem musste sie jeden Morgen von fünf bis zehn Uhr am Flughafen arbeiten, um den Lebensunterhalt der Familie zu sichern, denn das Geschäft ihres Ehemanns wurde aufgegeben.[152] Ihre damalige Situation schilderte sie in der folgenden Textpassage:

"Und ich konnte nicht regelmäßig die Vorlesungen besuchen, weil ich vormittags gearbeitet äh habe (…) dann kam mein Sohn um 12 Uhr nach Hause, der hatte keinen Hortplatz mehr, der kam um 12 Uhr nach Hause, und der war äh ab seinem dritten Schuljahr war ich dann in K.-Stadt und ich musste dann um Mittag zu Hause sein und äh ja, wie gesagt, in G.-Stadt ging es genauso, dass ich nebenbei studiert habe, ich habe gearbeitet, ich war Mutter, ich hatte einen Haushalt und nebenbei studiert hab ich."

Es wird deutlich, dass sie bei der Versorgung des Kindes kaum unterstützt wurde. Darüber hinaus war sie als Studentin neu an der FH in G.-Stadt und hatte kein soziales Netzwerk mehr. Zudem wurden ihr aufgrund der unterschiedlichen Be-

151 Ihr Gefühl der Fremdheit gegenüber den anderen Studierenden muss nicht unbedingt (nur) mit dem Alter zusammenhängen. Als Ursache kommt auch ein unterschiedlicher Habitus aufgrund der verschiedenen kulturellen Skripts und/oder unterschiedlicher "Universitätskulturen" im Iran und in der Bundesrepublik in Frage.

152 In wieweit dieser sich an der Finanzierung des Familienunterhalts beteiligte, erwähnt sie im Interview nicht.

wertungen der verschiedenen Bundesländer nicht alle Studienleistungen aus N.-Stadt anerkannt, und sie musste wieder im 2. Semester einsteigen. Banafshe musste ihren Alltag so gestalten, dass sie Kinderbetreuung, Nebenjob und Studium miteinander vereinbaren konnte, was ihr nur mit großer Mühe und weit reichenden Einbußen beim Studium gelang. Sie konnte nur wenige Veranstaltungen besuchen, bereitete sich häufig zu Hause und in einer Bibliothek auf Klausuren vor und erwarb schließlich in der Zeit von 1993 bis 1997 alle nötigen Leistungsnachweise. Ein weiterer Aspekt half ihr in der Studienorganisation weiter. Über iranische Bekannte konnte sie sich ein soziales Netzwerk in der iranischen Community aufbauen, über das sie Informationen über die Studienbedingungen in G.-Stadt erhielt.
Banafshes Erläuterungen zur Vereinbarkeit von Studium und Familie verdeutlichen die schwierige Situation, in der Bundesrepublik mit Kind zu studieren, und verweisen auf große strukturelle Mängel an den Hochschulen. Diese bieten kaum oder keine Unterstützungsmöglichkeiten wie z.B. Hortplätze für Studierende mit Kind an und verlagern die Kinderbetreuung in den Privatbereich. Wenn nun wie bei Banafshe zusätzlich ökonomisches und soziales Kapital fehlt, daher neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgegangen werden muss und kein soziales Netzwerk vor Ort vorhanden ist, welches bei der Kinderbetreuung unterstützen könnte, wird ein Studium erheblich erschwert, wenn nicht sogar fast unmöglich. In Banafshes Fall kam hinzu, dass sie nicht am selben Ort wohnte und studierte. So ist es eine beachtliche Leistung, dass sie diese Schwierigkeiten zu bewältigen verstand, was wahrscheinlich nicht zuletzt auch ihrem unbedingten Lebenswunsch, ein Studium zu absolvieren, geschuldet ist.

Scheidung vom Ehemann: Bildung und Arbeit als Alleinerziehende

Im Frühjahr 1996 ließ sich Banafshe von ihrem Mann scheiden und nahm eine eigene Wohnung. Ihr Mann hat sie und ihren Sohn danach gar nicht mehr unterstützt, weder finanziell noch bei der Betreuung des Kindes. Das stellte nicht nur erhöhte Anforderungen an ihre Erwerbstätigkeit, es entstanden auch zusätzlich belastende familiäre Probleme. Ihr Sohn litt unter einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom und bekam deshalb in der Schule Probleme, was sie auf die problematischen Familienverhältnisse und Lebensumstände zurückführt.
Im selben Jahr zog die Flughafenfirma, für welche Banafshe arbeitete, ins Ausland um, und ihr wurde angeboten mitzugehen. Banafshe begründet ihre Entscheidung gegen den Job zunächst damit, dass es ihr zu aufwendig war, nach Belgien zu pendeln. Außerdem wollte sie ihre Diplomarbeit anfertigen und damit das Studium beenden, weil sie damit unzufrieden war, im Unterschied zu vielen ihrer früheren Kommiliton(inn)en immer noch Studentin zu sein. Jedoch hatte sie Angst vor dem Schreiben der Diplomarbeit, und zwar zum einen aus der Sorge heraus, dass sie nicht ausreichend Deutschkenntnisse habe, und zum anderen in finanzieller Hin-

sicht, da sie aufgrund der Wechsel und der langen Studienzeiten keinen Anspruch mehr auf Bafög hatte. Wie sie es schaffte, die drei Monate finanziell zu überbrücken, die das Schreiben der Diplomarbeit im Ingenieurstudium an der FH normalerweise dauert, bleibt unklar – sie schloss jedenfalls ihre Diplomarbeit und damit ihr Studium im Herbst 1998 ab. Nun minderten sich ihre finanziellen Schwierigkeiten, da sie Sozialhilfe beantragen und sich beim Arbeitsamt melden konnte. Im Januar 1999 konnte sie dann als Freiberufliche für eine Firma als Projektleiterin arbeiten, was den Vorteil hatte, dass sie zu Hause arbeiten und mehr Zeit für ihren Sohn investieren konnte. Seit April 1999 ist Banafshe bei der Firma als technische Spezialistin und Informatikerin in einem festen und ganztägigen Arbeitsverhältnis tätig. Ihr Sohn geht mittlerweile auf eine Ganztagsschule.

Banafshes Beispiel zeigt, welche Bedeutung die Möglichkeit einer ganztätigen Betreuung von Kindern für Mütter hat, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen und Beruf und Familie miteinander vereinbaren wollen. Dies gilt in besonderem Maße natürlich für Alleinerziehende.

Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozesse in einer männerdominierten Arbeitsmarktbranche

Banafshe gibt Auskunft über ihren Integrationsprozess als Informatikerin in ihrer jetzigen Firma:

"Äh ja, wollte nur erzählen, dass ich am Anfang, wo ich (…) angefangen habe, sehr viel Un äh sicherheiten hatte (...) vor allem in einer Männerwelt, wo viele .. auch da äh im Informatikbereich und die ganzen Programmier, jeder möchte beweisen, wie klug er und besser der ist (...) und immer die anderen so richtig erniedrigen auch mit der ganzen äh sarkastische, sarkastisch sagt man ne? (...) sarkastische Bemerkungen und einfach das ist es, das war das erste Jahr, furchtbar für mich (...) und sehr schwer, und ich war soweit, dass ich oft mal gesagt hab, morgen geh ich nicht mehr zur Arbeit, morgen aufgestanden, nee und dann nur dieser Kampfgeist, Du musst Dich beweisen, Du musst durch, Du schaffst es, da war das erste Jahr so."

Banafshe fühlte sich als Frau in der beruflichen Männerwelt der Programmierer Diskriminierungen ausgesetzt, die subtiler Art waren, wie ihre Hinweise auf sarkastische Bemerkungen ihrer männlichen Kollegen belegen. Dass sie das erste Jahr im Job durchgehalten hat, schreibt sie ihrem Kampfgeist zu, den sie als biographische Handlungsleitlinie einführt. Im Fortgang des Textes relativiert sie jedoch die geschlechtspezifische Diskriminierung etwas und führt neue mögliche Ursachen für ihre Benachteiligung ein: ihre Unerfahrenheit und ihren Status als Berufsanfängerin, denn sie musste sich in eine neue Programmiersprache einarbeiten, was ihr sehr schwerfiel. Außerdem fokussiert sie die Diskriminierung auf den Kollegen, der ihr Projektleiter war, mit dem allerdings viele Schwierigkeiten hatten. Als Banafshe schildert, wie sie mit dieser Situation umging, bezieht sie sich jedoch schwerpunktmäßig auf die geschlechtsspezifische Benachteiligung, welche

zudem aufgrund ihres Ausländerin-Seins mit Ethnisierungsprozessen einhergegangen sei:

"Der erste Tag fing mit einem dreitägigen (…) Workshop an in der Firma, und dann hab ich es festgestellt, wie wichtig für die Männer ist, zu beweisen, wie besser sie wissen, diese besserwissenden Bemerkungen und dann hab ich es für mich, das brauch ich aber nicht, auch wenn ich meine, dass ich nicht so gut bin wie die, ich kann damit leben (...) ich kann es auch mir zugeben, ja und ich hab meine Gründe dafür, warum ich nicht äh so gut bin wie die, und deswegen möcht ich auch diese äh vor allem diesen äh Blick, ja, ich als Ausländerin, dann äh darüber eine Frau und dann darüber ein unerfahrener Programmier, natürlich weil es fällt alles schwer, aber mein, ich allein, wenn ich auch eine äh so, mein Frau-Sein ist zusätzlicher Minusfaktor für mich immer und immer gewesen, nur jetzt in meiner momentanen Situation nicht (...) momentan hab ich mich äh beweisen können (...) hab ich meine äh Fähigkeit beweisen können und dann .. das freut mich, wie ganze Männerwelt von mir rundherum abhängig sind (...) von meiner Arbeit, und zu sehen, ja, die Frauen können es genau so (...) vielleicht viel besser, weil wir nicht nur dieses ähh logische Denken und logische Fähigkeit, sondern auch die ganze Gesellschaft, ich denke es meine ganze-, ich hab es äh drei äh zwei Frauen, die ich äh anweise (...) die ich auch ähhm äh zuständig bin, um ihre Weiterentwicklung und äh Weiterkommen, und dass ich denen auch beibringe, wie sie sich zurechtfinden, und auch äh die, von anderen Abteilungen, von jeder Abteilung kommt eine zu mir, wo ich alles so erkläre (...) und äh, das gibt mir so eine Bestätigung (...) das für mich, als eine Frau, als eine Ausländerin, die ich auch viele sprachliche Fehler habe, die ich auch selber (*lacht*) es weiß."

Banafshe fiel es zwar zunächst schwer, in diesem Arbeitsklima zu arbeiten, aber offenkundig vermied sie es, in einen direkten Konkurrenzkampf mit den männlichen Kollegen zu treten. Um diese Situation zu bewältigen, wählte sie zunächst als Strategie gewissermaßen den Blick von oben herab. Sie stellt das "Besserwissertum" der männlichen Kollegen als Schwäche dar, von der sie sich abgrenzt.
Nach dem Wechsel auf eine feste Stelle als Projektleiterin hatte sie die Möglichkeit, ihre Kompetenzen tatsächlich unter Beweis zu stellen. Ihre Strategie hierbei war, sich unentbehrlich zu machen. Sie baute ein Programmiersystem auf, in welchem sie sich am Besten auskannte, da sie es selbst entwickelt hatte. Nun mussten die männlichen Kollegen sie fragen und waren auf ihre Kompetenz angewiesen. Banafshe hat diese Position gerade als Frau und als "Ausländerin" nach den anfänglichen Schwierigkeiten genossen. Sie ist stolz darauf, entgegen aller Vorurteile beweisen zu können, dass Frauen diese Arbeit genauso gut und vielleicht noch besser als Männer verrichten können, weil sie – anders als diese – neben logischem Denkvermögen über weitere Fähigkeiten verfügen würden. An dieser Stelle verkehrt sie ihre Geschlechtszugehörigkeit ins Positive, was als eine Handlungsstrategie interpretiert werden kann, denn sie betrachtet die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht als Ressource. Auf der Basis dessen kann sie alle geschlechtsspezifischen Diskriminierungsversuche in dieser Arbeitsmarktbranche abwenden. Sie weiß aufgrund ihrer eigenen Kompetenzen, dass Frauen technische Fähigkeiten besitzen und geht zudem davon aus, dass sie mehr Kenntnisse über die "Gesellschaft" haben. Damit bezieht sie sich möglicherweise auf die im

Alltagsdiskurs häufig anzutreffende Annahme, dass Frauen qua Geschlecht über ein höheres Ausmaß an sozialer Kompetenz verfügen. Banafshe sieht ihre eigenen Fähigkeiten vor allem durch ihren Expertinnenstatus bestätigt:

"Die stehen alle da, und keiner weiß weiter, und das ist für mich persönlich sehr Bestä- so eine persönliche Bestätigung (...) was ich selber geschafft habe und was ich selber gebaut habe (...) das wollte ich nur erzählen (...) ich kann stundenlang darüber erzählen."

Da sie in diesem Bereich die einzige Expertin war, erfuhr sie seitdem von den Kollegen soziale Anerkennung – ein Umstand, den sie als sehr positiv empfand und der ihr ein hohes Maß an Selbstbestätigung gab. Und sie scheint Freude an ihrem Beruf zu haben. Insbesondere das eigenständige Arbeiten, das Übernehmen von Verantwortung und ihre Unentbehrlichkeit geben ihr Selbstbewusstsein und das Gefühl, ihre persönlichen Fähigkeiten einbringen zu können. Es stellt für sie eine Selbstbestätigung dar, wenn sie ihren Erfolg als Frau und ihr Wissen an andere Frauen vermitteln kann, wie sie es im Beruf auch praktiziert. An dieser Stelle wird Banafshes Rolle als Mittlerin gegenüber anderen Frauen sichtbar.
Allerdings betont sie an anderer Stelle, dass sie die Abhängigkeit der Kollegen von ihrer Kompetenz nicht ausnutzen möchte, weil sie keine Machtausübung über andere braucht, um Selbstbestätigung zu erlangen. Allerdings kann sie es sich jetzt besser leisten, sich zu wehren, wenn sie sich nicht gut behandelt fühlt.
Trotz ihrer Distanzierung übt Banafshe jedoch faktisch Macht über ihre Kollegen aus, was sie mit der Notwendigkeit rechtfertigt, sich vor Diskriminierung schützen zu müssen. Ihre Einstellung dazu begründet sie mit ihren eigenen Diskriminierungserfahrungen als Frau, die sie hier nicht auf die männlichen Kollegen, sondern auf ihren Mann bezieht. Ihr Mann erscheint in mehreren Textpassagen als unsolidarisch und als eine Person, die Frauen generell weniger Wertschätzung entgegenbringt als Männern und die sich an traditionellen Geschlechterrollen orientiert.

Selbstcharakterisierung, biographischer Rückblick und Zukunftspläne

Banafshes Selbstbild und ihre Verortungsstrategien lassen sich mit verschiedenen Stellen der biographischen Präsentation belegen. Ihre Erzählungen über ihr Arbeitsleben liefern Informationen zu ihrer Arbeitseinstellung, welche auch Auskunft über allgemeine Handlungsprämissen geben. Als Banafshe das Aufgabengebiet ihres aktuellen Arbeitsplatzes näher erläutert, hebt sie hervor, dass sie sich ihre beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen selbst hart erarbeitet hat und dass dieser Umstand für sie eine große Bedeutung hat.
Sie unterstreicht damit ihre zunehmende Durchsetzungsfähigkeit im Berufsleben, die insbesondere in Bezug auf den durch die Fluchterfahrung verfestigten Glauben an sich selbst betrachtet werden muss. Im Kontrast dazu stehen Schilderungen ihrer Selbstwahrnehmung zu einer Zeit, in der sie sich als nicht besonders selbstbewusst wahrgenommen hat. Dies macht sie an verschiedenen Beispielen fest, z. B. an ihrer lange vorherrschenden Selbsteinschätzung als ungenügend politisch

belesen. Deshalb fühlte sie sich sowohl gegenüber den anderen Mitgliedern der politischen Gruppierung, in welcher sie im Iran aktiv war, als auch gegenüber ihrem – ihrer Einschätzung nach viel belesenerem – Ehemann nicht gleichwertig. Banafshe generalisiert ihre Selbstbeschreibung aus diesem Kontext heraus und betrachtet diese Lebensphase im biographischen Rückblick als durch Passivität gekennzeichnet, die sie mit einer Gewohnheit des "Ausruhens" auf ihrem aus Ehemann und Herkunftsfamilie bestehendem Netzwerk begründet.

Jedoch passt ihre Selbstwahrnehmung als passiv und deprimiert nicht zu dem faktischen Verlauf ihrer Biographie, denn der Verlauf ihrer Lebenspassagen spricht aus der Außenperspektive für ein hohes Maß an Aktivität, Anstrengung und Engagement. Banafshe hingegen beschreibt eine innere Befindlichkeit, welche den äußeren Umständen und darauf bezogenen Handlungsweisen und Bewältigungsstrategien in ihrer biographischen Entwicklung diametral entgegensteht. Vor diesem Hintergrund können ihre Anstrengungen und ihr Engagement in verschiedenen Lebensbereichen als eine Folge dieser negativ konnotierten Selbstwahrnehmung und als fortwährende Versuche, diese zu verändern, interpretiert werden.
1995 hatte Banafshe einen Reitunfall, erlitt eine schwere Kopfverletzung und lag im Krankenhaus. Dies wurde für sie zu einem Schlüsselerlebnis:

"Ja, und in dieser Zeit, aber das hat mir sehr vieles bewusst gemacht oder unbewusst bewusst gemacht, in der Zeit, dass ich es vieles dann erst genommen, dass ich mein Zukunft ernst genommen habe, dass ich mich ernst genommen habe, dass ich gesagt hab, das kann jederzeit Ende sein, so kann es nicht weitergehen, so kann es auch nicht mit meiner Unzufriedenheit, in, mit meiner Ehe, mit meiner Umgebung äh weitergehen, ich muss was tun (...) ich muss aus dieser Unzufriedenheit raus (...) und da war es der richtige Schubs für mich."

Durch die Bewusstwerdung über die Endlichkeit des Lebens beschloss Banafshe, ihr Leben (zusammen mit ihrem Sohn) endgültig selbständig und aktiv in die Hand zu nehmen. Sie nahm Abschied von ihren von ihrer Sozialisation im Iran abgeleiteten familiären Idealvorstellungen und ließ sich ein Jahr später scheiden, zumal sie sich sicher fühlte, ihr Leben mit ihrem Sohn ohne den Ehemann gut meistern zu können. Auf der Basis ihrer Erfahrungen erscheint ihr das iranische Familienideal heute als illusorisch und realitätsfremd.

Auf die Frage nach Handlungsweisen im Rückblick auf ihre Biographie und ihre Einstellungen zu Erfolg und Zufriedenheit führt Banafshe auf einer selbstreflexiven Ebene ihre Handlungsstrategien und -orientierungen sowie ihre Selbstverortung näher aus. Zunächst erläutert sie, dass sie als Kind und Jugendliche zu Hause sehr verwöhnt wurde, da sie beispielsweise nicht im Haushalt helfen musste, was zu ihrem bereits als passiv dargestellten Selbstbild passt. Dann kam die Fluchterfahrung und die Geburt ihres Sohnes. Die Flucht und die ersten Jahre in der Bundesrepublik beschreibt sie als schwierigste Zeit ihres Lebens. Sie hatte in dieser Zeit mit starken Selbstzweifeln zu kämpfen.

Die Erzählung der Fluchterfahrung ähnelt in gewisser Weise der des Reitunfalls in ihrer Ernsthaftigkeit und in ihrer Bedeutung für Wandlungsprozesse in Banafshes Selbstkonzept, in ihren Handlungsorientierungen und auch in ihrer Emanzipation gegenüber ihrem Ehemann:

"und dann kam ich nach Deutschland mit einem Koffer, das war alles, und am Anfang dann, einfach dann diese Sicherheit (...) dass ich mit leeren Hände auch alles schaffe (...) egal wie schwer (...) es kommt- (...) Du schaffst es (...) die Kraft liegt in Dir, nicht in dem ganzen Materiellen, und deswegen fühle ich mich so befreit .. (...) ich meine ja, ich habe es schon, aber ich äh steh nicht fest drauf (...) ich könnte morgen, ich könnte, ich will es nicht und ich fühle mich so fest verwurzelt hier, aber ich könnte morgen alles verlassen, um wieder neu anzufangen (...) das hat, diese, ich sage es, 20 bis 30, diese 10 Jahre (...) war die schwierigste Zeit meines Lebens, und vor allem da ich es selbst mit Unsicherheiten, Selbstunsicherheiten zu kämpfen hatte, und dann die schwierige Situation mit meinem Mann und mit ganzem, aber ab 30 bin ich immer weiter, hohe, weiter- (...) dann nach oben und weiter äh sicherer (...) jede Schritt war mehr sicher (...) hieß es Selbstsicherheit, mehr Selbstsicherheit (...) bis auch dann äh, mit 35 ich meine Entscheidung für äh Trennung und Scheidung hatte, da war ich .. von mir aus sehr sicher, ich wusste, dass ich mein Leben und, nicht nur meins, auch von meinem Sohn, in die Hand nehmen kann und das hab ich auch trotz äh alle vor allem finanzielle Probleme, die ich hatte, zeigt, hab ich gezeigt dass ich es gern, auch sehr gut kann (...) ich kann es auch viel besser, sage ich es also äh, dass ich alleine gleiches schaffe, vielleicht noch mehr als die, die zu zweit für gleiches (...) kämpfen und (...) arbeiten (...) und das gibt mir auch äh mehr Sicherheit."

In verschiedenen Textpassagen führt Banafshe ihre Handlungsorientierungen nach den beiden biographischen Zäsuren näher aus und greift dabei zum Teil auf bereits dargestellte Deutungsmuster zurück. Sie reformuliert ihre Bestrebungen nach "Weiterlernen" und "Weiterkommen", betont die hohe Bedeutung eines Studienabschlusses und stellt die Freude an ihrer Arbeit und ihre Durchsetzungsfähigkeit in den Vordergrund.

Auch die Wichtigkeit sozialer Anerkennung relativiert sie trotz aller bleibenden Bedeutung dahingehend, dass man sich nicht nur darauf stützen oder verlassen sollte. Vielmehr sei es wichtig, Freiheiten zu haben und sich nicht nur an den Akzeptanzrahmen zu halten, den das soziale Umfeld konstruiert. Daran anknüpfend stellt sie ihre Mittlerfunktion im Sportbereich und im Beruf gegenüber Frauen in den Vordergrund: "Wir Frauen können es". Hierbei ist nochmals darauf hinzuweisen, dass der Sportbereich ebenso wie der berufliche Bereich sowohl im Iran als auch in der Bundesrepublik männerdominiert sind. Und genau dort möchte Banafshe andere Frauen dazu ermutigen, ebenso wie sie selbst, ihren Weg zu gehen und sich nicht aufhalten zu lassen. Den Wunsch, ihr Können an Frauen weiterzugeben, nennt sie auch als ersten bei der Frage nach ihren Wünschen für die Zukunft.

Banafshes Selbstkonzept hat sich auch im Hinblick auf ihre Bezüge zum Herkunftsland Iran und zum Einwanderungsland Deutschland gewandelt. Sie sieht beispielsweise aus heutiger Sicht den von ihr so wahrgenommenen kollektivistischen

Lebensstil im Iran (auch in linken politischen Gruppierungen) als eine Entwicklungsbremse, weil auf diese Weise Individuen nicht wichtig genommen und mit wenigen individuellen Rechten versehen würden. In der Bundesrepublik konnte sie einerseits einen eher individualistisch gestalteten Weg einschlagen, was für sie einen Entwicklungsschritt bedeutete. Andererseits spricht sie vom Zusammenhalt sowohl in ihrer Herkunftsfamilie als auch in den politischen Gruppierungen explizit oder implizit mit Begeisterung. Daher ist Kollektivismus zumindest auf frühere Lebensphasen bezogen für sie auch positiv besetzt. Ihrer Meinung nach musste sie sich von einem kollektivistischen und/oder familienorientierten Ideal verabschieden, weil sie nicht mehr im Iran lebt. Sie erwähnt zudem, dass ihr die Menschen im Iran fehlen. Ihre Haltung zu als alt und als neu definierten Wertvorstellungen ist somit eher eine Sowohl-als-auch-Haltung. Dies ist zugleich ihre Verortungsstrategie. Denn im autobiographischen Rückblick beschreibt Banafshe, dass sie versucht habe, eine Brücke zwischen dem Iran und ihrer "neuen Welt, die ich hatte", zu schlagen, und sie das Gefühl habe, weiterhin mitten auf dieser Brücke zu stehen:

"aber ich fühle mich niemals als ein Deutscher, werd ich auch niemals können (...) ich habe meine Wurzeln da, ich bleibe auch da Iranerin (...) aber ich sage stolze Iran-Deutsche, Iranerin-Deutsche, ich bin auch keine Iranerin mehr (...) ich bin nicht mehr, ich kann, ich weiß es nicht, ob ich als allein im Iran jetzt leben könnte mit meine momentan, das bin, deswegen mein ich so, stolze Iranerin .. äh, wo ich auch weiß was ich habe (...) und, wo ich auch stolz bin, wo ich stehe."

Nach ihren Zukunftsplänen befragt, erläutert Banafshe, dass sie bewusst keine Zukunftspläne schmieden, sondern flexibel bleiben wolle. Dies begründet sie mit ihren bisherigen Erfahrungen, wobei die Flucht eine besondere Rolle spielt, da sie dadurch die Fähigkeit erworben hat, flexibel zu sein. Zudem erweitert Banafshe an dieser Stelle ihre zunächst auf Frauen bezogene Funktion als Mittlerin: Sie geht grundsätzlich davon aus, dass andere Menschen von ihren biographischen Erfahrungen profitieren könnten.

Konstitutive Merkmale der Biographie

Für Banafshes biographischen Entwurf ist eine größere Zahl von Brüchen kennzeichnend, und zwar auf verschiedenen Ebenen. Im Bildungsbereich musste sie große Umwege in Kauf nehmen, um ihren Studienabschluss zu erreichen. Sie hat den Wohnort häufig gewechselt und sich mehrmals von ihrem Mann getrennt. Zudem hat sie die Islamische Revolution im Iran erlebt, was Folgen für ihre Schullaufbahn hatte. Interessanterweise werden ihre biographischen Erfahrungen in dieser Zeit nicht wie von den anderen Interviewpartnerinnen dramatisiert. Banafshe kritisiert zwar die Folgen der Revolution, stellt jedoch vielmehr den alltäglichen und pragmatischen Umgang damit in den Vordergrund. Eine Parallele zu den anderen an der Revolution aktiv beteiligten Frauen ist die Begeisterung, mit

welcher sie die Straßenkämpfe im Rahmen der revolutionären Umwälzungsprozesse beschreibt.[153]
Zwei biographische Einschnitte sind besonders hervorzuheben, die für Banafshes Selbstverortung und Handlungsorientierungen von besonderer Bedeutung waren: die Flucht und der Reitunfall. Die Fluchterfahrung hat ihr biographisches Konzept verändert, da sie auf der Flucht die Erfahrung machte, ohne die sie bisher behütende Herkunftsfamilie, ohne Ressourcen und ohne besondere Unterstützung durch ihren Ehemann überleben zu müssen. Sie stellt jedoch gleichzeitig fest, dass sie nicht nur "irgendwie" überleben musste bzw. wollte und zudem ihren Sohn am Leben erhalten musste, sondern dass sie dazu auch fähig war. Diese Erfahrung gab ihr ein neues Selbstbewusstsein und eine Selbstsicherheit, welche sich auch auf andere Lebensbereiche übertrug. Sie nahm sich als widerstandsfähigen Menschen wahr, der das Recht hat, Menschenrechte einzufordern. Diese Einstellung machte sich in den ersten Jahren in der Bundesrepublik bemerkbar, in denen sie die restriktiven Regelungen des Asylrechts umging. Den Reitunfall behandelte Banafshe zwar eher als randständig und führte ihn erst sehr spät ein; bei genauerem Hinsehen erschließt sich jedoch dessen Bedeutung für ihre Biographie, denn danach wurde ihr Wunsch nach Selbständigkeit und Selbstbestimmung noch deutlicher, da ihr klar geworden war, dass das Leben sehr kurz sein könnte und daher grundsätzliche Unzufriedenheiten und Probleme aktiv angegangen und gelöst werden müssen. Diese Erkenntnis ging vor allem zu Lasten des Ehemannes: nach dem Unfall trennte sie sich endgültig von ihm.

Selbständigkeit und Selbstbestimmung prägen den Lebensverlauf von Banafshe. Sie beschreibt ihre Hinwendung zu diesen Idealen als linearen Prozess und nimmt auf Ressourcen Bezug, aus denen sie schöpfen konnte. Ihre Mutter war ihr in diesem Punkt ein Vorbild. Auch ihren Vater und ihre Großeltern stellt sie als Mitglieder einer besonderen Familie vor – einer Familie, in welcher eine politische Traditionsbildung im linkspolitischen Spektrum stattgefunden hatte. Zudem konstruiert sie ihre Familienmitglieder als Überlebenskünstler(innen), welche alle einen Weg gefunden haben, sich mit wenigen Mitteln und zum Teil unter politischem Druck "durch das Leben zu schlagen".
Auch Banafshe machte sich im die Kunst des Überlebens zu Eigen. Ihr Lebensverlauf ist von einem hohen Maß an Pragmatismus gekennzeichnet, wofür möglicherweise die soziale Herkunft von großer Bedeutung sein kann.

Eine weitere Eigenschaft, die Banafshe bei sich feststellt, ist Ehrgeiz. Die Entwicklung von Ehrgeiz schreibt sie ihren sportlichen Aktivitäten und ihrer Freude am Beruf zu. Ihre sportlichen Aktivitäten nehmen in der autobiographischen Haupterzählung einen breiten Raum ein. Mit Sport verbindet sie in ihrem ganzen Leben Ehrgeiz, Lebensfreude, Selbständigkeit, Freiheit und Kompetenz. In diesem Be-

153 Vgl. Agha (1997) und Ghorashi (2003).

reich spielen die Differenzlinien Geschlecht und später in der Bundesrepublik Ethnizität eine große Rolle. Als sportlich aktive Frau fühlte sich Banafshe auch von Männern ernst genommen und akzeptiert, zudem in männlich dominierten Sportarten wie Bergsteigen. In der Bundesrepublik fühlte sie sich zusätzlich als Iranerin von Deutschen (Männern und Frauen) im Sport akzeptiert und zum Teil bewundert. Ähnliches repräsentiert ihre biographische Erzählung auch für die berufliche Entwicklung. In beiden Bereichen stellt sie sich als Frau und als Iranerin dar, die Geschlechtergrenzen überschritten und männliche Artikulationsräume erobert hat und zudem dort soziale Anerkennung erfährt, wobei auch ihre Mittlerinnen- und damit Vorbildfunktion zum Tragen kommt. Ihre Kompetenzen dort möchte sie weitergeben bzw. andere Frauen dazu animieren, ebenfalls solche Wege einzuschlagen.
Banafshe kann als Lebenskünstlerin bezeichnet werden. Ihr ist es auch in den schwierigsten Phasen ihres Lebens gelungen, pragmatisch mit diesen Situationen umzugehen und zum Teil auch Grenzen zu überschreiten. Dieses Verhalten ist letztlich ein Resultat ihrer Familiengeschichte wie ihrer Sozialisation: In ihrer Familie wurden über drei Generationen hinweg gesellschaftliche und geschlechterbezogene Grenzen überschritten und Lebensideale über materielle und gesellschaftliche Sicherheit gestellt.

4.2.2 Giti: "Das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden, hatt ich sowohl im Iran als auch hier."

Biographische Daten

Giti wurde Anfang der 60er Jahre in Isfahan geboren. Ihr Vater, ein Akademiker, arbeitete als technischer Berater in der iranischen Ölindustrie, ihre Mutter war Grundschulabsolventin und Hausfrau. Giti hat einen Bruder und zwei Schwestern. Mitte der 60er Jahre begann sie ihre Schullaufbahn in Isfahan. Nach dem Besuch der Grundschule und des Gymnasiums schloss sie ihre Schulausbildung mit dem Abitur ab. Als Giti 13 Jahre alt war, starb ihr Vater. Nach dem Abitur bewarb sie sich um ein Hochschulstudium, absolvierte die Zulassungsprüfung erfolgreich und schrieb sich Ende der 70er Jahre für das Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Teheran ein.[154]
Zur selben Zeit begannen im Iran die politischen Unruhen im Vorfeld der Islamischen Revolution. Vor diesem Hintergrund brach Giti nach zwei Semestern ihr Studium ab und trat den Volksmojahedin, einer proislamischen Untergrundorganisation bei, um für politische Veränderungen im Iran zu kämpfen. Nachdem 1979 die Islamische Revolution ausgerufen worden war, begann schon bald die politische

154 In der biographischen Erzählung bleibt unklar, wann Giti genau nach Teheran migriert ist und ob sie mit ihrer Familie nach Teheran umgezogen ist. Verschiedene Textpassagen lassen jedoch die Vermutung zu, dass Giti allein zum Studium nach Teheran gegangen ist.

Verfolgung (ehemaliger) Mitglieder der Volksmojahedin und Angehöriger vieler anderer Organisationen. 1980 floh Giti mit einem falschen Pass und einer veränderten Identität nach Deutschland (nach M.-Stadt in Hessen) und trat kurze Zeit später aus der Organisation der Volksmojahedin aus.
In Deutschland begann Giti Anfang der 80er Jahre ein Studium der Soziologie und Politikwissenschaften in M.-Stadt. Gleichzeitig betrieb sie zusammen mit anderen Iraner(inne)n von Deutschland aus Exilpolitik mit dem Anliegen, die politischen Verhältnisse im Iran zu beeinflussen und zu verändern. Mitte der 80er Jahre lernte sie einen Iraner kennen, den sie heiratete und mit dem sie eine Tochter hat. Ende der 80er Jahre schloss sie ihr Studium ab. Kurz davor ließ sie sich von ihrem Mann scheiden. Die darauf folgenden Jahre waren von Sorgerechtsstreitigkeiten und von (vorübergehendem) Arbeitsplatz- und Wohnungsverlust gekennzeichnet. Dem Ehemann wurde das Sorgerecht für die Tochter übertragen, die auch heute noch bei ihm in B.-Stadt lebt.
Mitte/Ende der 90er Jahre ergab sich für Giti die Möglichkeit, durch ein Stipendium eine Promotionsarbeit zu finanzieren. Nach deren Abschluss war sie arbeitslos und hatte danach verschiedene Arbeitsstellen inne, u.a. als Beraterin und Betreuerin in einem Frauenhaus, im Bereich der politischen Migrationsarbeit und als Dozentin an einer Fachhochschule. Zum Zeitpunkt des Interviews war Giti als Dozentin für Soziologie in einer Logopädenschule in M.-Stadt tätig.

Besondere Kennzeichen der Haupterzählung

Giti erzählt in ihrer vergleichsweise ausführlichen biographischen Haupterzählung zunächst ihre Lebensgeschichte im Schnelldurchlauf und nimmt bereits einige thematische Schwerpunktsetzungen vor, die Rückschlüsse auf ihre Selbstverortung und die Bedeutung der jeweiligen Themenfelder für ihre Biographie zulassen. An einigen Stellen nimmt Giti explizit eine selbstreflexive Position ein, indem sie versucht, ihren biographischen Werdegang, die darin eingebetteten Motivstrukturen, Entscheidungsgrundlagen und die damit verknüpften Veränderungen ihres Möglichkeitsraumes zu plausibilisieren.

Auf die Erzählaufforderung antwortete Giti eingangs mit:

"Ja .. äh erst mal muss ich sagen, meine Lebensgeschichte kann ich nun nicht beschränkt auf meine Lebens hier in Deutschland erklären, weil meine Biografie hat nicht in Deutschland begonnen, sondern hat, äh .. sagen wir nicht nur die Wurzeln im Iran gehabt sondern wurde auch im Iran geformt und begonnen .. und da auch .. unterbrochen, (_____), ich komm von einer, aus einer ah relativ gebildeten Familie (...) mein Vater war selber ein politischer Mensch ... war bei der nationalen ah... ja Bewegung.. unter dem Mossadegh ein sehr aktiver Mensch gewesen ..und deshalb war auch die Familie, die Geschichte der Familie auch sehr geprägt von der Politik und äh .. ja, die Ereignisse im Iran."

Giti verortet sich zweifach, und zwar geographisch und soziokulturell, indem sie sowohl den Iran als auch die Bundesrepublik als biographische Bezugspunkte

nennt. Sie verdeutlicht damit die Wichtigkeit beider Orte für ihre Entwicklung und für ihre Subjektposition und spricht über ihre Entwicklung an beiden Orten ähnlich ausführlich. Ihre Wurzeln sieht sie im Iran. Daneben deutet Giti im obigen Zitat weitere Wurzeln an: a) sie positioniert sich in einer "relativ gebildeten" Familie und rechnet diese dem iranischen Bildungsbürgertum zu; b) sie markiert ihren Vater (und nicht die Mutter) als das wichtigste Familienmitglied, da sie ihn und seine Geschichte als erstes einführt, und c) über die Erwähnung der politischen Aktivität des Vaters und den Verweis auf Mossadegh ordnet sie ihre Familie einem linksliberalen politischen Milieu zu.
Am Verlauf der Haupterzählung lässt sich ablesen, dass diese drei Aspekte einen breiten Raum in Gitis Leben einnehmen. So bezieht sie sich mehrfach auf die soziale Herkunft ihrer Familie, um sich von anderen iranischen Familien abzugrenzen. Der Vater spielt eine besondere Rolle und stellt eine positive Identifikationsfigur dar, mit der die politische Geschichte der Familie verknüpft wird, die für Giti eine identitätsstiftende Funktion hat. Die Nichterwähnung der Mutter hingegen verweist einerseits auf eine problematische Mutter-Tochter-Beziehung und andererseits auf die Nichtbeteiligung der Mutter an den politischen Aktivitäten.
Wenn Giti über den geographischen Ort Iran erzählt, geht es vor allem um ihre Familienverhältnisse und ihre eigene politische Bewusstseinsbildung, aus der ihr Engagement während der Islamischen Revolution erwuchs. Innerhalb des Erzählkontextes Deutschland spricht sie schwerpunktmäßig über ihren Bildungsgang, ihr Arbeitsleben und über die eigene Familiengründung, das Scheitern der Ehe und den damit verbundenen Sorgerechtsstreit. Giti beendet die biographische Haupterzählung mit dem Verweis auf ihre derzeit unbefriedigende berufliche Situation und einem Hinweis auf ihre durch ihr Ausländerin-Sein bedingten schlechten Chancen, eine attraktivere berufliche Position zu finden.
Auffällig an der gesamten Haupterzählung ist die Dramatik des Erzählten. Gitis Biographie ist gekennzeichnet durch eine Fülle von dramatischen Ereignissen (wie den Tod des Vaters, die Revolution, die Flucht, sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz, Verlust des Sorgerechts für die Tochter), die durch die Dramaturgie ihres Erzählstils noch unterstrichen werden. Diese Ereignisse stellen bedeutende biographische Zäsuren dar und es wird deutlich, wie stark einige von ihnen Giti noch heute berühren bzw. beschäftigen. Sie versucht dann, ihre Handlungsmuster und Entscheidungsgrundlagen zu erklären.

Analyse einzelner Themenfelder

Familiengeschichte, Bildungsprozesse und die Volksmojahedin als Ersatzfamilie

Giti verknüpft die Familiengeschichte immer wieder eng mit dem Bildungshintergrund ihres Vaters und ihren eigenen Bildungsbestrebungen. Darüber hinaus ist ihr Vater wegen seines politischen Engagements die Leitfigur für Gitis eigene po-

litische Bewusstseinsbildung, die eng mit der politischen Traditionsbildung in der Familie verwoben ist.
Noch bevor Giti zu Beginn des Interviews den Zeitpunkt ihrer eigenen Geburt benennt, erwähnt sie ihren politisch aktiven Vater zum ersten Mal, und anderer Stelle beschreibt sie ihn:

I: "Mmh, wie würdest Du das Verhältnis zu Deinem Vater charakterisieren?"
Giti: "Das war mein Idol (...) das war ein Mensch, weil er eben viel älter war .. wirkte auf mich sehr weise (...) sehr ruhig ... und sehr gebildet (...) ich war auch für ihn seine jüngste Tochter (...) das war ... wenn ich sagen soll, er war der Traummann für mich."

Die Attribute weise und gebildet verweisen auf Gitis Bewunderung. Dadurch führt sie gleichzeitig Bildung als wichtigen Bestandteil auch ihrer eigenen Biographie ein. Das Attribut alt ist positiv konnotiert, da es mit Weisheit verknüpft wird. Die Begriffe Idol und Traummann verweisen auf eine Art von Verehrung, wie man sie bei Jugendlichen gegenüber Popstars antrifft. Man würde ohne Kenntnis der vorangegangenen Frage nicht unbedingt vermuten, dass Giti von ihrem Vater spricht. Später kommt sie immer wieder auf ihre Beziehung zum Vater und dessen Rolle in ihrem Leben zurück.
Gitis Vater hatte in Sachen Bildung und politischer Orientierung eine identitätsstiftende Funktion für sie. Dies wird umso deutlicher, als sie von seinem Tod spricht, der bei ihr eine vorübergehende Orientierungslosigkeit auslöste und nicht nur ein wesentlicher biographischer Einschnitt für Giti war, sondern der auch die innerfamiliären Beziehungen veränderte.
Während der Vater eine Vorbildfunktion für Giti hat, gilt für die Mutter das genaue Gegenteil. Giti stellt ihr Verhältnis zu ihren Eltern häufig als gegensätzlich dar, was in der Aussage gipfelt: "Ich bin *seine* Tochter gewesen, nicht die Tochter von meiner Mutter". Gitis Verhältnis zu ihrer Mutter war bereits vor dem Tod des Vaters schwierig. Das Verhalten der Mutter Giti gegenüber, als der Vater im Krankenhaus lag, kann als eine Ursache dafür angesehen werden, dass sich das Verhältnis der beiden nach dem Tod des Vaters erheblich verschlechterte. Die gesamte Problematik der Mutter-Tochter-Beziehung ging jedoch weit darüber hinaus und muss im Kontext der gesamten Lebensgeschichte Gitis bewertet werden.
Giti führt ihre Mutter als intelligente, aber eher passive und (gegenüber der Männerwelt) nicht durchsetzungsfähige Frau ein, die aus einem religiösen Elternhaus stammt und im Alter von fünfzehn Jahren mit Gitis Vater verheiratet wurde, der dreißig Jahre älter war. Giti verknüpft an dieser Stelle Religiosität mit Frauenunterdrückung, was auch dadurch belegt wird, dass der Vater ihrer Mutter dagegen war, dass diese zur Schule geht und eine Ausbildung erhält.
Mit dieser Einführung ihrer Mutter markiert Giti Geschlecht als ein wesentliches Thema für ihren eigenen biographischen Entwurf. Sie beurteilt die Enge des Möglichkeitsraums ihrer Mutter (als junge Frau mit geringem Bildungsgrad aus einer religiösen Familie) und den vergleichsweise großen Möglichkeitsraum ihres Vaters

(als einen gesellschaftlich angesehenen Mann und Akademiker, der es sich hätte erlauben können, mehrere Frauen zu heiraten, ohne in die Kritik zu geraten) kritisch auf der Grundlage der patriarchal strukturierten Gesellschaftsverhältnisse im Isfahan der 60er Jahre. Ihre Haltung ist jedoch durch ein höheres Maß an Ambivalenz gekennzeichnet als sich Giti selbst zugesteht. Einerseits kritisiert sie am Beispiel ihres Vaters die Vergeschlechtlichungsprozesse im Iran, ohne jedoch den Vater persönlich anzugreifen oder für sein Handeln verantwortlich zu machen. Augenscheinlich sieht sie ihn und sein Handeln lediglich als Produkt der Gesellschaftsverhältnisse. Ihre Mutter hingegen führt sie einerseits als passives Opfer eben dieser Verhältnisse ein; andererseits beschreibt sie die Mutter aber auch als machtvoll, und zwar in ihrer Rolle als Hüterin der gesellschaftlich vorgegebenen geschlechtsspezifischen Normen gegenüber Giti als ihrer Tochter. Das folgende Zitat verweist auf die sich verschärfende Mutter-Tochter-Beziehung nach dem Tod des Vaters:

"Mit 13 starb mein Vater und die Mutter wird halt äh .. sagen wir *(überlegt)* ..... die Hauptperson in mein Leben und da begann auch eine enorme Auseinandersetzung mit der Mutter ..... ich habe ihre Rolle nicht akzeptiert, weil sie aus meiner Sicht nicht reif genug war und vor allem mir nicht gewachsen war ..... sie hat nicht das, die notwendige Bildung gehabt, aus meiner Sicht (...) und äh .... joar, und ich war, dadurch dass ich in bestimmten gesellschaftlichen Schichten aufgewachsen war, hatt ich immer mehr absolviert, sei es von Bildung, Wissen, Kultur ... und nach und nach bin ich zu, hat sich entwickelt in ein Krieg mit der Mutter."

Giti war nicht bereit, ihre Mutter als elterliche Autoritätsperson anzuerkennen, sondern grenzte sich von ihr ab und fühlte sich ihr geistig überlegen. Dieses Überlegenheitsgefühl unterstreicht sie mit der Infantilisierung ihrer Mutter als "nicht reif genug". Bildung stellt also für Giti ein Statussymbol dar, welches zu hierarchisierenden Ein- und Ausgrenzungsprozessen legitimiert.
Die Beschreibungen Gitis verdeutlichen, dass ihr Verhältnis zur Mutter immer schwieriger wird. Besonders negativ spricht sie über ihre Mutter, als sie vom Tod des Vaters erzählt. Ihre Mutter hatte sie so spät über den bedrohlichen Gesundheitszustand des Vaters informiert, dass Giti sich nicht mehr von ihm verabschieden konnte. Dieses Verhalten hat sie ihrer Mutter offensichtlich nie verziehen. Die konflikthafte Beziehung zu ihrer Mutter bestand bis zu deren Tod.

Im Vergleich zu den Eltern nehmen Gitis Geschwister in ihrer biographischen Erzählung einen geringeren Raum ein. Dort, wo sie das Verhältnis zur Mutter beschreibt, erzählt sie von ihrem älteren Bruder, der eine Art Vermittlerrolle zwischen Giti und ihrer Mutter einnahm. Er hatte die Aufgabe, Giti zu kontrollieren und "kleinzuhalten", um die Mutter zu beschützen, und nahm insbesondere seit dem Tod des Vaters eine bedeutende Rolle in der Familie ein. Auch wenn sie nicht viel über ihren Bruder sagt, ist verschiedenen Textpassagen zu entnehmen, dass ihr Verhältnis zu ihm getrübt blieb. Lediglich an einer Stelle berichtet sie, dass der

Bruder ihr einmal einen Gefallen getan hat: Als sie in Deutschland war, brauchte sie eine abgewandelte Fassung ihres Abiturzeugnisses aus dem Iran, da ihre Fluchthelfer in dem für die Flucht gefälschten Pass ihr Geburtsdatum und ihren Namen geändert hatten. Dies hat ihr der Bruder besorgt.[155] Bis auf diese Ausnahme schildert sie jedoch das Verhältnis zu ihrem Bruder als belastet; zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie keinen Kontakt mehr zu ihm.
Gitis Schwestern finden nur auf Nachfrage Erwähnung. Von der älteren Schwester grenzt sie sich ab, da diese, ähnlich wie ihre Mutter, eine negativ besetzte Identifikationsfigur darstellt. Trotz exzellenter Schulleistungen hat sie früh geheiratet und Kinder bekommen, was von Giti negativ bewertet wird. Zur zweiten Schwester hingegen hat Giti eine enge emotionale Bindung. Diese Schwester hat zwar ebenso wie die andere eine geringe Schulausbildung und früh geheiratet; Giti sieht bei ihr aber den Grund dafür in einer chronischen Krankheit, unter der diese Schwester seit einem Unfall leidet. Daher ist deren Lebensweg aus Gitis Sicht gewissermaßen entschuldigt. Giti beurteilt beide Schwestern nach den Kriterien Bildung und Bindung durch Heirat/Ehe – zwei Themen, die auch in ihrer eigenen Entwicklung einen besonderen Stellenwert innehaben. Während Bildungsprozesse sowohl im Iran als auch in Deutschland in Gitis biographischer Entwicklung großen Raum einnehmen, wird Heirat/Ehe erst in Deutschland relevant.[156]

Das Thema Bildung taucht in Gitis Erzählungen immer wieder auf, und zwar in verschiedenen Erzählzusammenhängen und auf verschiedenen Ebenen. Zunächst hat ihre Herkunft aus einer Familie mit hohem Bildungsgrad (welchen sie über den Vater definiert) für sie eine identitätsstiftende Funktion, und die Initiierung von Bildungsprozessen stellt daher eine Selbstverständlichkeit dar.
Über den Verlauf ihrer Schulzeit berichtet sie allerdings kaum etwas. Sie bezeichnet ihre Schullaufbahn als normal. Später ergänzt sie, dass sie in der Grundschule eher lernunwillig gewesen sei, wohingegen sie die Zeit des Gymnasiums als interessant erinnert. Ihr zunehmendes Interesse am Schulgeschehen macht sie an einigen Lehrern fest, die aufgrund ihres eigenen Minderheitenstatus' (ein Lehrer war z.B. Jude) eine gesellschaftskritische Haltung eingenommen und auch gegenüber Frauen eine respektvollere Haltung gehabt hätten.
Giti betont, dass sie eine Schule der "Oberschicht-Iraner" besuchte, augenscheinlich eine Privatschule. Dies unterstreicht ihre Orientierung an der bildungsorientierten iranischen Oberschicht. Obwohl Bildung von jeher ein wichtiger Orientierungspunkt gewesen war; hatte Bildung nach dem Tod des Vaters eine weitere Funktion: Giti versuchte, Bildung als "Befreiungsweg" zu gehen – als Weg der Befreiung und Loslösung bzw. Emanzipation vom Elternhaus, welches nun von

155 Möglicherweise hat ihr Bruder sogar mehrere Papiere beschafft, was aufgrund der Identitätsänderung als wahrscheinlich angenommen werden kann.
156 Mit der Rolle der Frauen im Kontext von Heirat und Ehe hat sie sich jedoch bereits im Iran kritisch auseinander gesetzt.

der Mutter dominiert wurde. Sie fühlte sich nach dem Tod des Vaters von der eigenen Familie unterdrückt und eingeengt und betrachtete die Mutter und den Bruder als Vertreter(innen) der patriarchalen Moralvorstellungen der iranischen Gesellschaft. Auch wenn Giti diesen Zusammenhang nicht ausdrücklich herstellt, so tritt der Sport als weiterer möglicher Ausweg aus dieser Unterdrückung neben die Bildung. Sie konzentrierte sich auf ihre schulische Ausbildung und begann gleichzeitig, in einer Basketballmannschaft aktiv zu werden. Während ihre Orientierung an einer guten Ausbildung keine Schwierigkeiten mit sich brachte[157], wurden ihre Sportaktivitäten regelmäßig von ihrer Mutter verhindert, die es als unsittlich ansah, dass Giti zusammen mit Jungen in einer Mannschaft trainierte und überdies leicht bekleidet war. Daher hat Giti den Sport aufgeben müssen. So blieb die Möglichkeit, Emanzipation durch Bildung zu erreichen, zunächst als einziger Ausweg erhalten.

Nach dem Abitur begann Giti ein Studium der Rechtswissenschaften und begründet diese Fächerwahl mit ihrem gesellschaftskritischen Bewusstsein und mit einem politischen Machtwillen. Ihr Berufswunsch war Staatsanwältin. Damit erhoffte sie sich, als Frau in der iranischen Gesellschaft Macht und Anerkennung zu verschaffen. Zugleich aber wollte sie über die Rechtsprechung die patriarchalen Geschlechterverhältnisse zugunsten der Frauen beeinflussen.

Als die Islamische Revolution begann, setzte Giti ihren Weg der Befreiung und ihren Kampf gegen Ungleichheit fort, indem sie politisch aktiv wurde. Wie viele andere auch verließ sie vorübergehend den formalen Weg der Bildung und schloss sich einer politischen Gruppierung an. Giti konnte ihr Jurastudium nicht weiterführen, da es Frauen nun verboten war, Jura zu studieren. Sie hätte also das Fach wechseln und die universitäre "Gewissensprüfung" ablegen müssen, um weiter studieren zu können. Diese Alternative kam jedoch nicht in Frage, und so brach sie ihr Studium ab und wurde bei den Volksmojahedin aktiv. Die politische Arbeit war für Giti ein weiterer Befreiungsversuch aus der Familie, zu der sie kaum noch Kontakt hatte. Sie war eng mit den Volksmojahedin verbunden, die eine sehr weitreichende Bedeutung für ihr Leben erlangten:

"(Ich hab) mich (zu)erst entschlossen, auch mich an ihre Ideologien (der Volksmojahedin) anzupassen .. und dazu gehört auch die äußere Änderung (...) von einer .. unverschleierten modern angezogenen Frau hab ich mich innerhalb von 24 Stunden in eine einfache, tief verschleierte Frau umgewandelt ... mir war die äußere Welt absolut nicht mehr wichtig, ich hab mich nur auf diese Ideologie und ihre, und meine Vorstellung von einer Untergrundorganisation nur gefestigt, nichts war mir wichtig, selbst meine Bildung, die ich als Befreiung gesehen habe, hat an Bedeutung verloren, die Befreiung hat eine höhere, eine intensivere Stellung bekommen und das war der Untergrund (...) also ich hab meinen Befreiungsweg an die Befrei-, allgemeine Befreiung sozusagen angedockt, adaptiert (...) so hab ich diese äußere Änderungen ... und dann habe ich natürlich parallel dazu versucht die Scheine zu machen, aber meine Intensität und meine emotionale Welt war nur orientiert an diese Or-

157 Insbesondere bei wohlhabenderen iranischen Familien und/oder Akademikerfamilien wird eine gute Ausbildung in der Regel für Söhne und Töchter als selbstverständlich angesehen.

ganisation und die Befreiung der ganzen Welt ... ich wollte mich nicht mehr alleine befreien, ich wollte die Welt befreien, also .. zumindestens die Vorstellung die ich von der Welt hatte (...) und so entwickelte sich mein Weg dahin dass ich eine von den aktiven Mitgliedern von dieser Organisation im Untergrund wurde, sehr schnell ... und das wurde auch so weit, dass ich kurz vor der Revolution nichts mehr studiert habe, nicht mehr nach Hause ging .. ich war nur mit diese Organisation, sie war meine Mutter, mein Vater, mein Leben."

Giti begann, sich sowohl innerlich als auch äußerlich mit den Volksmojahedin zu identifizieren, sich in einem Wir-Kollektiv zu verorten und dessen Weltanschauung zu antizipieren. Ihre freiwillige Verschleierung und die vorübergehende Aufgabe ihrer sonst sehr hochgeschätzten Bildungsambitionen zeigen, dass sie ihren Aktivitäten für die Organisation zu jener Zeit den höchsten Stellenwert einräumte.[158] Und sie erreichte damit ihr Ziel endgültig: die Loslösung von der elterlichen Familie und eine hohe soziale Anerkennung als Frau, die sie durch ihre Karriere bei den Volksmojahedin erreichen konnte. Diese Verknüpfungen stellt Giti explizit her. Ihr Befreiungsdrang ließ sie auch an bewaffneten Kämpfen mitwirken:

"Praktisch 6 Monate bis zum Sturz des Schah . war ich Tag und Nacht für diese Organisation unterwegs, mit allen Gefahren die dazu gehörten, kann man sich vorstellen, wenn man .. und später, als die Demonstrationen im Iran angefangen haben, war ich eine der aktivsten, die mitorganisiert hat, mit an vorderster Front mitgekämpft hat, sogar mein Leben in Gefahr gebracht habe . wo die Kasernen befreit wurden war ich dabei (...) wo gekämpft wurde, hab ich mich freiwillig gemeldet . und ich war stolz, eine Befreierin zu sein."

Giti neigte damals dazu, sich als Kämpferin und Befreierin zu imaginieren. Die besondere Bedeutung dieser Zeit für ihr Selbstkonzept läßt sich nachvollziehen, wenn man die Figur der Kämpferin auf ihre Funktionen hin untersucht. Es sind zwei Funktionen zu entdecken, die sich als ganz wesentlich für Gitis biographischen Entwurf herausstellen: Zunächst befreite sie sich nicht nur selbst aus den Zwängen ihres Elternhauses (und das gelang ihr weniger durch Bildung als vielmehr durch politischen Aktivismus), sondern wird zur Befreierin auch für andere Personen (und kann damit ihr gesellschaftskritisches Bewusstsein in die politische Praxis umsetzen). Außerdem konnte sie, nachdem sie den Basketballsport aufgeben musste, im Rahmen der politischen Aktivitäten den Frauen traditionell zugewiesenen Raum verlassen und Geschlechtergrenzen überschreiten. Damit war Giti in der Lage, durch ihren politischen Weg bei den Volksmojahedin einen Emanzipationsprozess in mehrfacher Hinsicht zu durchlaufen, und ihre Entscheidung, für die Volksmojahedin aktiv zu werden, hatte folgende Vorzüge: a) Sie fand in der Organisation eine Ersatzfamilie, in welcher sie als Frau ernst genommen wurde; b) durch ihr politisches Engagement und die identitätsstiftende Wirkung der Organisation konnte sie ihrer unterdrückten Position in ihrer Familie entfliehen; c) sie führte die von ihr bewunderten politischen Aktivitäten des Vaters in gewisser

158 Die sektenartig anmutenden Strukturen einiger Untergrundorganisationen aus der Zeit der Islamischen Revolution und deren hohes Identifikationspotenzial (unter Aufgabe des Subjektstatus) hat bereits Gorashi (2003) herausgearbeitet.

Weise fort; d) sie konnte gemeinsam mit Verbündeten auf eine Revolution hinarbeiten u.a. mit dem Ziel, die Rechte der Frauen im Iran zu verbessern; e) sie konnte sich in Bereichen selbst verwirklichen, welche in der iranischen Gesellschaft vorrangig Männern vorbehalten waren und f) sie konnte sich mit der Rolle der Befreierin positiv identifizieren. Außerdem beginnt sie, sich im Rahmen ihrer Aktivität bei den Volksmojahedin mit als männlich attributierten Aktionsräumen und Verhaltensweisen zu identifizieren, die sie, vermittelt über das Militär als Symbolsystem, artikuliert. Hierzu gehören als männlich konstruierte Eigenschaften bzw. Aktionsfelder wie Direktheit, Aktion, Kampf, durch den Schlamm kriechen und schießen. In Abgrenzung dazu lehnt sie Passivität und Hinterhältigkeit, die sie ihrer Mutter als typisch weibliche Eigenschaften zugeschrieben hat, ab.
Gitis Selbstbild der Kämpferin und Befreierin kommt auch sprachlich zum Ausdruck. Sie bedient sich häufiger der Militärsprache, wobei die von ihr verwendeten Begriffe zumeist positiv konnotiert werden. Neben den Begriffen Kampf/Kämpferin und Befreiung/Befreierin spricht sie von intellektueller und ökonomischer Überlegenheit als Waffe, von Niederlagen und von Krieg (mit der Mutter).

Die Flucht als "Fortsetzung der Befreiung"

Als nach der Revolution auch die Volksmojahedin verboten wurden, floh Giti in die Bundesrepublik. Im Vergleich zu anderen Flüchtlingen, die ihre Flucht als traumatisches Erlebnis erinnern, interpretiert Giti dies völlig anders. Nachdem sie im Iran ihre politischen Ziele nicht durchsetzen konnte, bedeutete die Flucht für Giti eine Fortsetzung ihrer Befreiung, auf eine neue, nun wieder individuelle Art. Entsprechend erscheinen der Fluchtverlauf und das Ankommen in der Bundesrepublik in der biographischen Präsentation als undramatisch und unproblematisch. Bei näherer Betrachtung der Flucht wird deutlich, dass nicht nur Gitis innere Haltung dazu (Flucht als Chance) für diesen Erzählstil ausschlaggebend ist. Auch die äußeren Umstände eröffneten ihr Möglichkeiten, die vielen anderen Flüchtlingen verschlossen waren. Giti reiste mit umgerechnet 30.000 DM im Gepäck in die Bundesrepublik ein. Ihre Familie war wohlhabend, und auf diese Weise konnte sie sich vermutlich auch einen gefälschten Pass besorgen, um den Iran verlassen zu können. Zudem wurde ihr eine Anwältin in M.-Stadt empfohlen, die auf iranische Flüchtlinge spezialisiert war.[159] An Gitis Fall wird der Vorteil, als Flüchtling ökonomisches und soziales Kapital zu haben, sehr deutlich:

Giti: "...da hab ich diese Anwältin gewählt, ich war bei ihr und da hab ich gesagt ja, es ist meine Situation, dann hat sie gesagt ich soll meinen Antrag auf persisch schreiben, weil ich nicht Deutsch konnte (...) hab ich mmh .. 13 Seiten geschrieben, ich wusste nicht dass das zu viel ist (...) teilweise auch detailliert geschrieben, welche Demo wo ich was gemacht haben, die Uhrzeit .. äh wo wurden wir angegriffen, in welcher Demo, wie viele Leute ums Le-

159 Von dieser Anwältin erfuhr sie bei der Stellung ihres Erstantrags auf Asyl in G.-Stadt. Dort hat ihr augenscheinlich ein(e) Sachbearbeiter(in) oder ein(e) Sozialarbeiter(in) diesen Hinweis gegeben.

ben kamen (...) diese gute Anwältin hat das alles übersetzen lassen, und hat den Antrag mit alles was äh juristische Rechtsauffassung von ihr war dazu geschrieben, nach 2 Monaten bekam ich eine direkte Anerkennung, keine Anhörungstermin, keine Aufnahmestelle, nichts, ich musste nur ein einziges Mal nach Schwalbach fahren, das ist die zentrale Aufnahmestelle (...) und da war ein unheimlich netter Mensch, der hat gesagt, wir sind verpflichtet, so bei diesem amtsärztliche Untersuchung und dies und jenes, haben Sie keine Angst (...) war unheimlich freundlich, hat das, kleine Untersuchung gemacht, also Lungen, Röntgenaufnahme, Lungen und dann hat mich gefragt, sind Sie die Frau, die diesen Antrag geschrieben hat, hab gesagt ja, und dann hat sie mich angeguckt und hat gesagt, was haben Sie vor in Deutschland, hab gesagt, vielleicht studieren, ich wünsche Ihnen alles Gute, und das war's (...) ... in dem Bereich gehöre ich zu den wenigen Glücklichen (...) also das war auch sehr plausibel dass ich wirklich nicht als Wirtschaftsflüchtling hierher kam (...) weil bei die erste Frage, haben Sie Geld, hab ich mit ja beantwortet, hab so ungefähr 30.000 Mark .. *(lacht)* Geld bei mir gehabt (...) und das *(lacht)* (...) dass ich nicht als Wirtschaftsflüchtling kam (...) also die Darstellung von meinem Antrag war sehr eindeutig."
I: "Mmh, musstest Du denn noch zusätzliche Beweise jetzt beibringen oder hat dieser Antrag gereicht?"
Giti: "Ich musste nicht, ich hab einfach beigelegt, weil, ich hatte auch eine Bestätigung von ein oder andere poli-, damals Europa-Abgeordnete gehabt, die mich eingeladen haben, über Menschenrechtsverletzungen im Iran zu berichten, da haben sie sofort auch Unterstützung geschrieben, ohne dass ich gefo- äh ragt werde oder aufgefordert werde, hab ich das auch beigelegt, ich hatte auch paar Fotos von Demonstrationen gehabt zufällig (...) die hab ich auch beigelegt und das war's also."

Gitis Flucht und ihre Ankunft in der Bundesrepublik verliefen im Vergleich zu anderen Flüchtlingen relativ umkompliziert. Neben den finanziellen Mitteln stand ihr eine größere Anzahl von Gatekeepern zur Seite. Im Iran wurde Giti Fluchthilfe geleistet, in der Bundesrepublik hatte sie in den Tipp bekommen, sich an eine spezialisierte Anwältin zu wenden. Sie hatte Verbindungen zu Europa-Abgeordneten, und nicht zuletzt schien ihre Begründung für das Asylgesuch den Behörden plausibel. Doch eine inhaltlich plausible Begründung reicht normalerweise dafür häufig nicht aus. In der Praxis haben sowohl die Übersetzer(innen) als auch die Anhörenden einen erheblichen Einfluss darauf, ob eine Fluchtgeschichte als plausibel eingestuft wird oder nicht.[160] Gitis Anwältin schien sehr engagiert und kompetent vorzugehen; neben dem Antrag und dem Geld kann das soziale Netzwerk von Giti als weiterer Faktor betrachtet werden, welcher ihre Flucht- und Aufnahmebedingungen erheblich erleichtert hat. Vor diesem Hintergrund erlebte Giti die Flucht und die erste Zeit in der Bundesrepublik als Erweiterung und nicht als Einschränkung ihrer Möglichkeiten.

160 Die Reaktion des Arztes auf Gitis Schreiben ist zudem aufschlussreich. Er schien beeindruckt davon – ob aufgrund des Inhalts oder der Formulierungen, bleibt offen. Jedenfalls verrät sein Verhalten gegenüber Giti, dass er sie – auch vor dem Hintergrund der Fluchtgeschichte – als Bildungsmigrantin einstuft und nicht zu den "Wirtschaftsflüchtlingen" zählt.

Bildungserfahrungen und politische Bewusstseinsbildung in der Bundesrepublik

In Deutschland hatte Giti das Ziel, erneut ein Studium aufzunehmen. Damals war es für Iraner(innen) möglich, ein Studium an einer bundesdeutschen Universität ohne zusätzliche Bildungsgänge unter der Vorraussetzung zu beginnen, dass sie über genügend Deutschkenntnisse verfügten und bereits mindestens ein Jahr im Iran studiert hatten. Letzteres traf auf Giti zu, und um erstere Bedingung zu erfüllen, absolvierte sie einen halbjährigen Deutschsprachkurs bei einer Filiale des Goethe-Instituts und schrieb sich danach für die Fächer Politik und Soziologie in M.-Stadt ein. Auch diese Studienentscheidung ist vor dem Hintergrund ihrer politischen Haltung zu bewerten. Bei ihren Überlegungen zur Studienwahl standen nicht die fachlichen Neigungen, sondern die Suche nach Wissensquellen für eine erfolgreiche iranische Exilpolitik im Vordergrund. Von einem Studium der gewählten Fächer versprach sich Giti Fachwissen, welches sie für ihre politischen Aktivitäten hätte einsetzen können. Sie unterscheidet in ihren Interpretationen also klar talent- und neigungsorientierte von anwendungsorientierten Bildungsentscheidungen. Jedoch repräsentieren ihre Bildungsentscheidungen tatsächlich weder eindeutig das eine noch das andere. Vielmehr ist politische Bewusstseinsbildung und politischer Aktionismus als *die* biographische Leitlinie von Giti zu bezeichnen. In diesem Sinne ist die Studienentscheidung nicht nur als anwendungsorientiert zu interpretieren, sondern stellt auch einen Aspekt ihres Bestrebens nach Selbstverwirklichung und ihrer (politischen) Identitätssuche dar.
Über den Verlauf des Studiums berichtet Giti sehr wenig und nur auf Nachfrage. Eine Belastung stellten für sie ihre noch unzureichenden Deutschkenntnisse, ihr mangelndes schulisches Allgemeinwissen in Deutschland und ihr "Ausländerinnenstatus" dar. Die Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres "Ausländerinnenstatus" scheinen ihr besonders zu schaffen gemacht zu haben, denn während sie ihre mangelnden Sprachkenntnisse und das fehlende Allgemeinwissen als Belastungen nur kurz benennt, berichtet sie über ihre Erlebnisse aufgrund ihres "Ausländerinnenstatus" an der Universität detaillierter. So erlebte sie entsprechende Diskriminierungen in einer studentischen Arbeitsgruppe als sehr kränkend und versuchte daraufhin, studentische Arbeitsgruppen zu vermeiden und den Erwerb von Leistungsnachweisen anders zu organisieren.

Das Beispiel zeigt, dass sich Giti wie viele andere Migrantinnen auch nach der Migration mit der Markierung als "Andere" bzw. "Nicht-Zugehörige" auseinandersetzen musste. Hatten sich ihre Probleme im Iran hauptsächlich aus ihrer Geschlechtszugehörigkeit ergeben, war sie im Einwanderungsland zusätzlich Ethnisierungsprozessen ausgesetzt. Dieser Prozess der Geschlechtsethnisierung (Guiterrez Rodriguez 1999) begleitet sie fortan. Jedoch nicht nur diese Erfahrungen verändern Gitis Selbstbild und ihren Subjektstatus, sondern auch die allmählich einsetzende Wandlung ihrer politischen Identität. Während der ersten Zeit in Deutschland und während des Studiums begann Giti, aktiv Exilpolitik zu betreiben

mit dem Ziel, das neue Regime im Iran zu stürzen, und vor diesem Hintergrund arbeitete sie zunächst noch den Volksmojahedin zu. Im Laufe der Zeit stellte sie jedoch fest, dass sie sich mit deren Zielen nicht mehr klar identifizieren konnte. Das führt sie auf die intellektuelle Auseinandersetzung mit der bundesdeutschen Gesellschaft und ihren Denktraditionen, mit denen sie im Studium in Berührung kam, zurück. Infolgedessen wurde sie innerhalb der Organisation degradiert, wie sie sagt, und löste sich schließlich von ihr. Diesen Ablösungsprozess beschreibt sie als Identitätsverlust, dem eine Phase der Orientierungslosigkeit folgte. Den Identitätsverlust stellt sie im Rückblick in einen größeren Kontext: Er setzte sich aus Ablösungsprozessen sowohl von der Familie als auch von der Organisation und von der iranischen Gesellschaft insgesamt zusammen. Hinzu kam das zunehmende Gefühl der Belastung durch Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Geschlechtsethnisierung. Ohne soziales Netzwerk und ohne politische Identität fühlte sich Giti diesen Mechanismen, die sie zunehmend kritisch betrachtet, offenkundig schutzlos ausgeliefert. Sie konnte sich weder mit der iranischen noch mit der deutschen Gesellschaft identifizieren, und ebenso wenig stellte damals ihre Herkunftsfamilie ein viables Orientierungssystem dar. Hinzu kam, dass sie zu diesem Zeitpunkt keine politische Vision mehr hatte, für die sie sich hätte engagieren können, so dass sich in dieser Lebensphase ein Gefühl der Hilflosigkeit und der Isolation einstellte.

Heirat und Familiengründung: Kritische Lebensereignisse und Lösungswege

Gitis Strategie, einem Verlust wesentlicher Bestandteile ihrer Identitätskonstruktion und einer damit einhergehenden Orientierungslosigkeit zu entgehen, war die Gründung einer eigenen Familie. Giti gebar eine Tochter und lebte eine Weile mit ihrem iranischen Ehemann zusammen. Diese Handlungsstrategie bewertet sie im biographischen Rückblick als völlig naiv. Offensichtlich lehnt sie aus heutiger Sicht die Identitätssuche über die Ehe als "Hilfsmittel" ab, da sich diese für sie als ein großer Misserfolg herausstellte. Dies zeigt sich daran, dass die unmittelbar im Anschluss folgende Erzählung dieser Handlungsstrategie diesen Misserfolg dokumentiert: Giti berichtet fortan nur noch über das Scheitern der Ehe und die damit verbundenen Folgen.

Durch die Scheidung nach drei Jahren Ehe und dem damit verbundenen erneuten Gefährdung der Identitätskonstruktion setzte eine weitere Krisensituation ein. Von anderen Mitgliedern der iranischen Community wurde Giti wegen der Trennung von ihrem Mann und der darauf folgenden Scheidung als Hure beschimpft. Niemand aus dieser Personengruppe unterstützte sie damals. Im Rückblick wertet Giti die von ihr initiierte Scheidung als Fortführung ihres Befreiungsweges, diesmal in Form der sexuellen Befreiung. Unter dem Protest einiger sich als Moralapostel aufspielender Mitglieder der iranischen Community hatte sie mehrere aufeinanderfolgende Beziehungen mit Männern. Ihre diesbezüglichen Erzählungen lassen

den Schluss zu, dass Giti nun gegen ihren Ex-Mann und das Netzwerk einen Kampf um ihre Autonomie führte. Aus heutiger Sicht betrachtet sie diesen Kampf nicht (nur) als besondere Belastung, sondern auch als Herausforderung. Ihr Stolz, dass sie den Normalitätserwartungen der Community ihren eigenen Lebensstil entgegensetzte, ist nicht zu übersehen. An dieser Stelle wird einmal mehr Gitis Selbstbild der Kämpferin und Befreierin deutlich, die ein hohes Maß an Widerständigkeit besitzt und sich darüber (bis zu einem gewissen Grade) ihren subjektiven Handlungsspielraum zu gestalten vermag. So bestand Giti trotz dieser Schwierigkeiten ihr Examen und fand einen Job als Flüchtlingsberaterin beim Sozialamt, was die Erhaltung ihres Handlungspotenzials der Widerständigkeit unterstreicht.
Es zeigte sich allerdings, dass Giti dennoch vorübergehend an Grenzen ihres Handelns stieß, als sich die Rahmenbedingungen für ihre Lebensgestaltung durch eine Verkettung krisenbehafteter Ereignisse massiv verschlechterten. Obwohl ihr nach dem Scheitern der Ehe das Sorgerecht gerichtlich zugesprochen worden war, strengte ihr Ex-Mann im Jahr 1993 nochmals eine gerichtliche Auseinandersetzung um das Sorgerecht an. Dem Gericht legte er Briefe als "Beweise" vor, in denen seine Freunde und Bekannten aus der Community berichteten, dass Giti aufgrund ihres Lebensstils und ihrer Lebenslage für die Rolle einer fürsorgenden Mutter untauglich sei. Hinzu kam, dass Gitis Arbeitgeber von diesen Gerichtsterminen Kenntnis bekam und sie nun auch im Arbeitsalltag unter Druck gesetzt wurde. Dieser Arbeitgeber hatte Giti bereits seit längerer Zeit sexuell belästigt. Als er sie schließlich unsittlich berührte, wehrte sich Giti, indem sie ihm ins Gesicht schlug. Die Folge war die fristlose Kündigung und eine Anzeige wegen Körperverletzung. Aufgrund der fristlosen Kündigung "durch eigenes Verschulden" zahlte das Arbeitsamt die ersten drei Monate kein Arbeitslosengeld, und Giti verlor außer der Arbeit auch noch die Wohnung. In dieser Situation willigte sie schließlich vor Gericht ein, dass ihr Mann das Sorgerecht für die Tochter bekam. Diese Zeit beschreibt Giti als die schlimmste Zeit in ihrem Leben. Sie fühlte sich in mehrfacher Hinsicht als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse: Die iranische Community hegte Aggressionen gegen sie, und die Institutionen der deutschen Gesellschaft und ihr Arbeitgeber machten ihre Lebenspläne zunichte. Am Ende hatte sie ihre Arbeit, ihre Wohnung und ihr Kind verloren. D. h. dass in dieser Zeit Gitis Handlungsspielräume sehr eingegrenzt waren. Zudem muss sie insbesondere der Verlust ihres Kindes belastet haben und beschäftigt und belastet sie noch heute, denn als sie davon erzählt, ist sie emotional so betroffen, dass wir das Interview kurz unterbrechen müssen.

Doch auch aus dieser sehr schwierigen Lebenssituation konnte sich Giti schließlich befreien; sie wehrte sich vor Gericht erfolgreich gegen die vom Arbeitsamt verhängte Auszahlungssperre wegen der Kündigung und zog in eine neue Wohnung. Sie begab sich neuerlich auf die Suche nach Schutz und Orientierung. Zwischenzeitlich überlegte sie daher, ob sie nicht die Arbeit bei den Volksmojahedin wieder

aufnehmen sollte. Ihr Leidensweg wendete sich jedoch zum Positiven. Sie erhielt die Möglichkeit zu promovieren, da ein Professor ihr die Betreuung ihrer Arbeit zusagte und ihr ein Promotionsstipendium bewilligt wurde. Auf dieser Basis hatte sie sich innerhalb kurzer Zeit wieder eine sichere Lebensgrundlage und eine Zielorientierung geschaffen. Nach einem Jahr intensiver Arbeit konnte sie ihre Dissertation abgeben. In dieser Zeit änderte sich ihre Einstellung zu Isolation und Rückzug. Während sie solche Zustände vor der Promotion als bedrohlich und lähmend erlebt hatte, begab sie sich während des Schreibens an ihrer Doktorarbeit bewusst in die Isolation und schildert das Alleinsein in dieser Zeit als Entlastung. Sie war erleichtert darüber, dass sie sämtliche Kontakte zu ihrem als problematisch erlebten sozialen Umfeld mit einer nachvollziehbaren Begründung abbrechen konnte. Sie schilderte den Umstand als positiv, dass sie niemandem mehr etwas erklären und sich vor niemandem mehr rechtfertigen musste. Die Promotion hatte damit für Giti mehrere Funktionen: a) eine Kompensationsfunktion (der Versuch der symbolischen Kompensation des Kindesverlustes); b) eine Orientierungsfunktion (die Promotion ersetzte die Orientierungspunkte Volksmojahedin und Familie) und c) eine Entlastungsfunktion (sie konnte ihren sozialen Rückzug durch die Arbeit an der Promotion legitimieren).

Arbeitsleben und politisches Engagement: Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozesse

Bereits während des Studiums begann Giti, erneut politisch aktiv zu werden. Sie trat in eine der im bundesdeutschen Parlament vertretenen Parteien ein und verrichtete parteiliche Basisarbeit, der sie aber weit weniger biographische Bedeutung zuschreibt als ihrem Engagement bei den Volksmojahedin.
Gitis Berufsleben und ihr politisches Engagement in der Bundesrepublik sind erzählerisch an vielen Stellen miteinander verknüpft und in ihrer Biographie auf zwei Ebenen miteinander verbunden. Die erste Verbindung ist eine zwischenzeitlich deutlich werdende direkte zwischen ihrer politischen Arbeit und/oder Einstellung und den beruflichen Möglichkeiten: So verknüpft Giti ihre Berufswahl mit ihren politischen Motivationen. Die zweite Verbindung ist die, dass sie in beiden Bereichen als "Ausländerin" biographisch relevante Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozesse erlebt. Einige dieser Prozesse entstehen aufgrund von Fremdzuschreibungen; es gibt jedoch auch Hinweise auf ein Selbstplatzierungsverhalten.
Zur ersten Verbindung lassen sich in der biographischen Erzählung folgende Aspekte aufdecken: Gitis Motivation, ihre erste Stelle als Flüchtlingsberaterin beim Sozialamt anzutreten, steht einerseits im Kontext ihrer im Iran stattgefundenen politischen Bewusstseinsbildung, denn sie entwickelte bereits in der Schulzeit ein kritisches Bewusstsein gegenüber den Geschlechterverhältnissen und gegenüber diskriminierten Minderheiten.[161] Andererseits war sie selbst Flüchtling und konnte

161 Dies belegen ihre Erzählungen über Lehrer, die ethnischen Minderheiten angehörten.

sich daher mit vielen Flüchtlingen nicht nur solidarisieren, sondern auch identifizieren. Letzteres expliziert sie selbst sehr deutlich:

"Also sie (die Flüchtlinge, S. F.) brauchten mir nicht viel erzählen, ich wusste was das bedeutet, Flüchtling zu sein (...) heimatlos zu sein, hab sehr viel wirklich schneller reflektiert in der Situation, ich war nicht nur eine Professionelle, ich war auch ein Mensch, der die Schicksale äh mit teilt (...) und das war auch eine Sympathie, gegenseitige Sympathie."

Nachdem ihr beim Sozialamt gekündigt worden war, verfasste Giti ihre Dissertation und war dann ein Jahr arbeitslos. Danach bekam sie eine Stelle als Beraterin in einem Frauenhaus. Auch dafür war ihre Motivation die Solidarisierung und Identifikation mit einer unterdrückten Gruppe, in diesem Fall die von ihren Ehemännern bedrohten und unterdrückten Frauen. Nachdem diese zeitlich befristete Stelle ausgelaufen war, bewarb sich Giti erfolgreich als Ausländerbeauftragte eines Bundeslandes. Auch dieses Berufsfeld steht in der Kontinuität ihrer politischen Ziele. Nach eineinhalb Jahren gab sie aufgrund von Unstimmigkeiten mit den politisch Verantwortlichen die Stelle auf und wurde im Rahmen einer Schwangerschaftsvertretung als Dozentin an einer Fachhochschule tätig. Als auch diese Stelle auslief, war sie wieder arbeitslos, bewarb sich weiter und bekam eine Stelle als Dozentin an einer Logopädenschule, die sie heute noch innehat. Auf den beiden letztgenannten Stellen kommt die politische Motivationsleitlinie in modifizierter Form zum Tragen. Auch wenn Giti benachteiligte Gruppen nun nicht mehr unmittelbar unterstützt, entsprechen auch diese Aufgabenbereiche ihrem politischen Selbstverständnis: Als Dozentin befindet sie sich in der Position einer Mittlerin, die sozialwissenschaftliches Wissen an Studierende weitergibt. Da sie Soziologie unterrichtet, versucht sie, mit den Studierenden über Werte und gesellschaftliche Normen kritisch zu diskutieren.

Nach Unterstützungsnetzwerken für die Jobsuche gefragt, gibt Giti an, kein soziales Kapital als Ressource gehabt zu haben. Sie hat sich jeweils regulär beworben und wurde zu Vorstellungsgesprächen eingeladen. Informationen über die Arbeitsstellen erhielt sie entweder vom Arbeitsamt oder entnahm sie Zeitungen und Zeitschriften. Giti betont, dass sie keine Netzwerke und keine Unterstützung hatte, was wiederum auf das Selbstbild der Kämpferin verweist, in diesem Kontext genauer gesagt: auf das Bild der Einzelkämpferin, welches Gitis Stolz darauf verdeutlicht, autonome Handlungsfähigkeit zu besitzen und ihren beruflichen Werdegang als eigene Leistung bewerten zu können.[162]

Zur zweiten Verbindung der Bereiche Arbeitsleben und politisches Engagement – Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozesse – lassen sich ebenfalls eindeutige Zusammenhänge erörtern. Giti wurde auf einigen Arbeitsstellen mit Prozes-

162 Durch Gitis Interpretationsfolie Einzelkämpferin betrachtet, erscheint die Gestaltung ihrer Übergangspassagen in Bildung und Beruf als von einem hohen Maß an Autonomie geprägt. Allerdings wird dadurch der nachweisliche Einfluss von nützlichen Gatekeepern auf ihren Lebensverlauf wie etwa dem Professor, der sich bereit erklärte, ihre Promotion zu betreuen, oder ihrem sozialen Netzwerk während der Zeit der Flucht und der Ankunft in der Bundesrepublik, unangemessen in den Hintergrund gerückt.

sen der Ethnisierung oder Vergeschlechtlichung konfrontiert. Im Falle des Vorgesetzten im Sozialamt kann von einer Geschlechtsethnisierung gesprochen werden, denn er bekundete sein sexuelles Interesse an Giti auf der Basis des Umstandes, dass sie "Ausländerin" sei und argumentierte Giti gegenüber, dass er eine Frau suche, die emanzipiert, aber gleichzeitig treu sei. Damit markiert er eine Dichotomie zwischen deutschen und iranischen Frauen, wobei zudem sein Bild von der treu ergebenen Orientalin sichtbar wird.
Auch bei den anderen Kolleg(inn)en im Sozialamt hatte Giti eine Sonderstellung als "Ausländerin", die für sie zum Nachteil wurde. Der Umstand, dass sie bei vielen ihrer Klient(inn)en großes Vertrauen genoss, und zwar ihrer Annahme nach aufgrund ihrer Sprachkenntnisse (deutsch, englisch, persisch, arabisch) und ihres Verrauensbonus als Person mit eigener Flüchtlingserfahrung, wurde ihr negativ ausgelegt. Giti sah Angst vor Konkurrenz als Ursache für das Verhalten ihrer Kolleg(inn)en. Das Mobbing zeigte sich in rassistischen Äußerungen in ihrem Beisein, was die Arbeit für Giti zeitweise nur schwer erträglich machte:

"neben anderen Bemerkungen, wenn die Flüchtlinge kamen, da wurde auch in, in der Runde immer wieder gesagt, jetzt kommt eine, eine Schafherde oder manche, also einmal, eine Mitarbeiterin von uns, eine Sachbearbeiterin hat gesagt, wenn das so weitergeht dann brauchen wir wieder einen starke Mann wie Hitler, damit das alles unterbinden kann, also lauter Spitzen, die ich .. also aushalten musste, ja."

In einer späteren Textpassage erwähnt Giti, dass ihr ihr "Ausländerinnenstatus" in diesem Job jedoch zunächst Türen geöffnet habe. Am Beispiel von Gitis Berufsrolle als Beraterin im Sozialamt lassen sich stellvertretend auch für einige der anderen Jobs und ihre politische Parteiarbeit die ambivalenten Auswirkungen des "Ausländerinnenstatus" aufzeigen. So geht auch sie davon aus, dass ihre Chancen, im Frauenhaus eine Stelle zu bekommen, auch aufgrund der Tatsache erhöht gewesen seien, dass sie Migrantin sei und damit für die Belange der Klientinnen mit Migrationshintergrund zur Verfügung stehen könne. Ähnliches gilt für die Stelle als Ausländerbeauftragte, welche das "Ausländerin-Sein" als Kompetenz noch mehr anspricht. Auch in der Partei war sie eine "Vorzeigeausländerin", wie sie sagt, und für Migrationsangelegenheiten zuständig.

Giti stellt die These auf, dass die "Schmuddelecke Ausländer" sowohl negative als auch positive Effekte für dort positionierte Frauen mit Migrationshintergrund haben können. Für ihre eigene Biographie beurteilt sie jedoch die Negativerfahrungen und die damit zusammenhängenden Konsequenzen als gravierender. Sie resümiert:

"egal was ich als Ausländerin hier mache (...) wenn ich gut bin, bin ich eine Gefahr, wenn ich nicht gut bin, bin ich nutzlos (...) wenn ich unscheinbar bin, heißt das nicht integriert (...) wenn ich mich zurückziehe, heißt das, sie will nicht (...) und wenn ich aktiv werde dann heißt es, sie ist aggressiv."

Giti sieht sich aufgrund ihres "Ausländerinnenstatus" in den Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation und in ihren Aktionspotenzialen eingeschränkt. In der gesamten biographischen Erzählung wird immer wieder deutlich, dass die Bedeutsamkeit ihres ,"Ausländerin-Seins" als eine Art Türöffner gegenüber den erfahrenen Benachteiligungen in den Hintergrund tritt. Klar erkennbar ist ihre Meinung, Frauen mit Migrationshintergrund bekämen entweder gar keine Chance und wenn doch, dann seien ihre Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten begrenzt. Dies stört sie insbesondere auch im Bereich ihrer politischen Partizipationschancen – ihrem biographisch bedeutsamsten Aktionsfeld. Sie äußert einerseits Kritik an der von ihr festgestellten "gläsernen Decke" für Migrant(inn)en und ihren Karrierechancen, andererseits übt sie mit Blick auf politische Partizipationschancen deutlicher als mit Blick auf das Berufsleben Kritik an der Reduktion der Kompetenzen von Migrant(inn)en auf den migrationspolitischen Bereich:

"über das einzige Thema was man, über das man mit mir spricht ist immer noch das Ausländerthema, keine internationale Politik, keine Haushaltssachen, keine Forschung, nicht die Zukunft dieser Gesellschaft, nichts, wenn ich auch politisch irgendwo aktiv sein will, dann geh ich in die Ecke von Ausländer, also diese Modellecke, kümmer Dich um die Ausländer, ja? (...) und manchmal sag ich auch ganz offen, manchmal auch genervt, ich bin nicht nach Deutschland gekommen, um Migrationpolitik zu machen, ich habe im Iran Politik gemacht, aber nicht Migrationspolitik (...) das soll man unterscheiden aber man identifiziert immer noch Politik über Iran oder im Iran (_____) mit Migration (...) und das, das ist einfach eine verzweifelte Lage und dann mach ich auch mittlerweile .. also es, es gibt keine Motivation da, wenn ich, was weiß ich, wenn ich in einer Partei sitze, wird mit mir nicht über, meinetwegen Straßenbegradigung mit mir gesprochen *(lacht)* (...) sondern über die Wahl des Ausländerbeirats (...) was ich für absurd halte, man redet von Integration, aber man mmh .. man organisiert ein Gremium, wo eindeutig die Ausländer getrennt werden von dieser Gesellschaft, wozu brauch ich einen Beirat von Ausländern, wenn sie hier integriert werden sollen, wenn sie ein Teil von dieser Gesellschaft (sind)."

Gitis hohe Sensibilität gegenüber Diskriminierungserfahrungen ist ein Ergebnis sowohl ihrer politischen und geschlechtsspezifischen Sozialisation im Iran als auch ihrer Erfahrungen als "Ausländerin" in der Bundesrepublik und auch Ausdruck ihrer Unzufriedenheit mit ihren persönlichen Berufschancen. Sie wäre gern Juniorprofessorin geworden, die zuständige Frauenbeauftragte habe ihr damals jedoch gesagt, sie sei bereits zu alt dafür. Sie habe zudem angemerkt, dass selbst viele deutsche Frauen dieses Ziel nicht erreichen würden. Aus der letzten Bemerkung lässt sich eine indirekte Diskriminierung Gitis ablesen, denn im Umkehrschluss scheint die Frauenbeauftragte der Ansicht zu sein, dass berufliche Positionen, die selbst viele deutsche Frauen nicht erreichen, von Migrantinnen erst gar nicht erreicht zu werden bräuchten. Mit diesem Argumentationsmuster wird implizit die nach wie vor weit verbreitete Meinung des "Deutsche zuerst" reproduziert.
Darüber hinaus lassen sich strukturelle Diskriminierungsmechanismen gegenüber Frauen mit Migrationshintergrund in Bezug auf eine Hochschulkarriere ausfindig machen. Die Altersbegrenzungen für wissenschaftliche Stellen benachteiligen ins-

besondere diejenigen, die keine glatte Bildungslaufbahn hinter sich haben; sie benachteiligen überdies Frauen, die bereits in eine Kindererziehungsphase eingetreten sind und anschließend ihre wissenschaftliche Karriere weiter gestalten wollen. Migrantinnen laufen noch häufiger Gefahr, diese Altersgrenzen zu überschreiten. Giti z. B. hatte bereits im Iran ein Studium aufgenommen und musste dieses unterbrechen. In der Bundesrepublik war sie gezwungen, zunächst deutsch zu lernen, um dann ein neues komplettes Studium zu absolvieren. Schließlich brachte sie ein Kind zur Welt und sammelte vor der Promotion einige Jahre Berufserfahrung. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Karrierestrukturen an deutschen Hochschulen als problematisch zu bewerten sind, da in dieses Altersraster vor allem die kinderlosen deutschen Hochschulabsolvent(inn)en bzw. Promovend(inn)en mit fehlender oder geringer Berufserfahrung hineinpassen und alle anderen geringere Chancen haben.

Selbstbild, Verortungsprozesse, biographischer Rückblick und Zukunftspläne

Die von Giti für ihre eigene biographische Entwicklung diagnostizierten Barrieren in der bundesdeutschen Gesellschaft hatten und haben Auswirkungen auf ihr Selbstbild, ihre Positionierung und ihre Zukunftspläne, wie im Folgenden erörtert werden wird. Und Gitis Selbstbild spielt bei der Einschätzung ihres Lebensverlaufs und der darin erlebten Chancen und Barrieren eine bedeutende Rolle. Sie sieht sich einerseits als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse (der Herkunfts- und der Einwanderungsgesellschaft), andererseits aber als Kämpferin und als Widerständige, die in ihrer biographischen Präsentation ihre Wehrhaftigkeit immer wieder markiert und positiv konnotiert. Dennoch sieht sie dies auch als Barriere an:

"Das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden hatt ich sowohl im Iran als auch hier (...), da, weil ich ein aufmüpfiges Mädchen war und hier, weil ich eine aufmüpfige Ausländerin war."

Das Zitat zeigt Gitis subjektive Befindlichkeit im Hinblick auf ihre Vergeschlechtlichung im Iran und die Geschlechtsethnisierung in der Bundesrepublik. Die Differenzlinien Geschlecht und Ethnizität sind für sie biographisch besonders bedeutsam. Außerdem weist das Zitat auf ihre resignative Haltung gegenüber diesen Prozessen und den damit verbundenen Einschränkungen ihrer subjektiven Möglichkeiten hin.

Auf die Frage nach Zukunftswünschen kommt diese Haltung nochmals zum Ausdruck. Giti wünscht sich auf der einen Seite, irgendwann beruflich in einer Position zu sein, die sie zufrieden stellt. Sie macht neben der beruflichen Unzufriedenheit auch ihr Missfallen an den sehr eingeschränkten Möglichkeiten politischer Migrant(inn)enarbeit deutlich. An einigen Stellen erzählte sie, dass sie eigentlich aufgehört habe, Wünsche zu formulieren und dass sie sich deshalb nicht in der Lage sähe, Zukunftspläne zu schmieden. Daher bleibt offen, welche Wege sie als

nächstes einschlagen und welche Ziele sie anstreben möchte. Ihre Strategie hierbei ist, ihre Wünsche kleinzuhalten, um auf diese Weise weniger Enttäuschungen erleben zu müssen.

Es ist hervorhebenswert, dass Giti ihre Lebenslage zwar als ungünstig beschreibt und ihr Selbstverständnis von Widersprüchen geprägt ist; sie sieht die Ursachen für Misserfolge jedoch an keiner Stelle bei sich selbst, sondern immer in äußeren Faktoren wie dem sozialen Umfeld oder gesellschaftlichen Diskursen und Wertvorstellungen. Sie selbst beschreibt sich als starke, wehrhafte Persönlichkeit, welche große Anstrengungen unternommen hat, um ihren eigenen Weg zu finden und meint, dass sie im Iran mit diesen Anstrengungen wohl einen Ministerposten bekommen hätte. Im Vergleich mit deutschen Frauen stellt sie zur Diskussion, dass diese mit weitaus weniger Anstrengungen weiter kommen würden als sie – ein Umstand, den sie als Ärgernis betrachtet und der auf ihre Sensibilität gegenüber Diskriminierungen verweist. Sie misst also der gesellschaftlichen Benachteiligung von Frauen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik einen hohen Rang bei. Auf die Frage, wie sie ihren Lebensverlauf zusammenfassend charakterisieren würde, gibt sie in ihrer Antwort nochmals Aufschluss über ihr positives Selbstbild:

"also, ich mag mich sehr, und wie ich bin, hab nichts getan, was nicht notwendig war ... aber dieser Weg war ... sehr schmerzhaft, viel mit Trennung, mit Leid, mit Hindernissen und trotzdem jetzt, wo ich stehe sage ich, das war der richtige Weg und der erfolgreiche Weg."

Gitis Handlungsstrategien entsprechen dem Selbstbild der (Einzel-)Kämpferin und Widerständigen. Sie expliziert an keiner Stelle, dass sie gezielt auf soziale Netzwerke zurückgreift, sondern berichtet lediglich von einer Freundin, die ihr im Studium geholfen habe, die Sprachbarrieren zu überwinden. Ansonsten bleibt sie eher allgemein und betont statt dessen immer wieder (explizit oder implizit), dass sie Krisen allein bewältigt oder auch ihre Arbeitsstellen allein gefunden habe. Das "Widerstand-Leisten" ist eine biographische Handlungsleitlinie Gitis: vom Widerstand gegen die Mutter über den Widerstand gegen das Schah-Regime hin zum Widerstand gegen den Ex-Mann und die iranische Community, gegen Arbeitgeber und Behörden. Diese Widerständigkeit bringt sie mit dem Satz: "ich werd's jedem zeigen" auf den Punkt. In Krisensituationen folgt auf Rückzug und manchmal auch auf Krankheit ein Neuanfang, eine Neuorientierung mit neuer Kraft, die sie als Befreiung bezeichnet. Giti vermutet, dass die Tatsache, dass sie in Krisensituationen häufig Hilfeangebote von außen abgelehnt habe, ihr wohl manches Mal als Arroganz ausgelegt worden sei. Ihr Verhalten habe sich eher durch ein Leiden "nach innen" ausgezeichnet.

Konstitutive Merkmale der Biographie

Politik, Bildung, Befreiung und Geschlechterverhältnisse sind die wesentlichen Bestandteile von Gitis biographischer Konstruktion, die insgesamt durch ein sehr

deutliches Wechselspiel zwischen Aktivität und Widerstand auf der einen und Passivität und Leid auf der anderen Seite gekennzeichnet ist. Der erste Prozess des Leidens setzte ein, als Giti den Tod des Vaters als traumatische Erfahrung erlebte. Der Verlust des Vaters als positive Identifikationsfigur löste innerfamiliäre Orientierungsschwierigkeiten aus, da ihr Vater, der bei innerfamiliären Konflikten auf ihrer Seite gestanden hatte, für sie das einzige Vorbild in der Familie war.
Giti schlug den Weg der Bildung und den Weg des Sports ein, um sich aus den Zwängen der Familie zu befreien. Als sie den Sport aufgeben musste, blieb die Bildung als Befreiungsweg übrig. Sie wechselte nach dem Abitur nach Teheran, um dort zu studieren und trat den Volksmojahedin bei. Der Lebendigkeit ihrer Erzählung nach zu urteilen, war dies eine besonders intensive Lebensphase, die durch ein hohes Maß an aktivem Handeln und durch eine hohe Orientierungssicherheit gekennzeichnet war. Rückblickend erscheint die gesamte Zeit der Islamischen Revolution als bedeutsamste Phase in Gitis Biographie, da sie im Kontext der revolutionären Umwälzungsprozesse das erste (und das einzige) Mal die Chance sah, aktiv an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen mitzuwirken in der Hoffnung, dass sich daraufhin auch die Geschlechterverhältnisse im Iran grundlegend verändern würden.

Gitis biographischer Entwurf ist auch von einem Wechselspiel zwischen Schutzlosigkeit, Isolation und Orientierungslosigkeit auf der einen und Suche nach Schutz und Geborgenheit und/oder Suche nach Wegen aus Befreiung und Unterdrückung auf der anderen Seite gekennzeichnet
Die konstitutiven Merkmale ihrer Biographie, die sich bereits im Iran herauskristallisiert hatten – Politik, Geschlechterverhältnisse, Bildung und Befreiung – kehren auch in der Bundesrepublik wieder. Gitis erhöhte Sensibilität für Geschlechterverhältnisse wird in der Bundesrepublik um eine Sensibilisierung für mögliche Diskriminierungen aufgrund der Herkunft ergänzt. Sie verweist auf gesellschaftliche und berufliche Benachteiligungen als Frau und/oder als "Ausländerin", und zwar sowohl konkret auf ihren Fall bezogen als auch auf Migrantinnen im Allgemeinen. Chancen, die sich ihr als "Vorzeigeausländerin" bieten, sieht sie zwar auch, bewertet diese aber kritisch.
In Verbindung mit dem eher brüchigen und widersprüchlichen Selbstkonzept, einer damit zusammenhängenden Entortung und einer eher resignativen Haltung gegenüber der Zukunft sieht Giti sich (trotzdem oder gerade deswegen, das bleibt offen) als starke Persönlichkeit mit einem ungebrochenem Willen und einem hohen Maß an Selbstüberzeugung, die in der Lage war, alle Krisen und alles Leid zu überstehen und sich eine Existenz aufzubauen.

4.2.3 Afsane: "Wir Frauen haben zu wenig Vorbilder."

Biographische Daten

Afsane wurde 1958 in Teheran geboren. Ihr Vater ist Historiker und war im Iran als Naturheilpraktiker und Journalist tätig. Darüber hinaus hat er als Unternehmer eine Firma geleitet und sich nach der Migration nach Deutschland wieder als Unternehmer selbständig gemacht. Afsanes Mutter hat die neunte oder zehnte Schulklasse absolviert und ist Hausfrau.[163]

Afsanes Vater stand dem Schah-Regime kritisch gegenüber und wurde daher vom iranischen Geheimdienst beobachtet. Daraufhin beschloss er, den Iran zu verlassen und sich in der Bundesrepublik niederzulassen.[164] 1973 ließ er seine Firma im Iran zurück, verkaufte das Familienhaus und immigrierte in die Bundesrepublik.
Afsane hat zwei Brüder und eine Schwester. Ihre ältere Schwester ist nach der Revolution mit ihrem Mann und ihrem ersten Kind in die Bundesrepublik migriert, wanderte aber in die USA weiter; sie und ihr Mann sind berufstätig und die beiden Kinder studieren. Afsanes älterer Bruder migrierte mit dem Vater ein Jahr vor Afsane in die Bundesrepublik, hat dort studiert und promoviert. Der jüngere Bruder wanderte 1974 zusammen mit Afsane und ihrer Mutter in die Bundesrepublik ein. Afsane und ihr Bruder haben in der BRD ihre Schulausbildungen zeitgleich abgeschlossen, da sie in die gleichen Altersjahrgänge eingestuft wurden.
Afsane ging von 1964–1974 in Teheran zur Schule, wo sie die zehnte Klasse absolvierte. Sie und ihre Geschwister erhielten Deutschunterricht, zunächst im Goethe-Institut und danach von einem Privatlehrer. 1974 absolvierten Afsane und ihr jüngerer Bruder einen halbjährigen Deutschsprachkurs in einer Privatschule in H.-Stadt in der Bundesrepublik, wurden 1974/75 in die Oberstufe eines Gymnasiums eingeschult und schlossen 1978 die Schule mit dem Abitur ab. Während Afsanes Schulzeit kehrte die Mutter für ein Jahr in den Iran zurück, da die ältere Schwester ein Kind erwartete.
Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre begann Afsane eine Ausbildung zur Außenhandelskauffrau, die sie erfolgreich beendete. Danach studierte sie Betriebswirtschaft. Das Studium schloss sie Mitte der 80er Jahre ab. Während des Studiums absolvierte sie ein Praktikum in den USA. Darüber hinaus hat sie in der Bundesrepublik in einer Textilfirma gearbeitet und währenddessen einige Reisen zu Messen unternommen.

163 Afsane konnte über die Schulbildung der Mutter keine eindeutigen Angaben machen.
164 Im Interview gibt es keine Hinweise darauf, dass er als Flüchtling das Land verlassen und in der Bundesrepublik Asyl beantragt hat, obwohl der im Iran im linkspolitischen Spektrum politisch aktiv war und für Menscherechte eintrat. Vielmehr ist wahrscheinlich, dass er wie viele andere Iraner unter dem Label des Geschäftsmanns in den 70er Jahren in die Bundesrepublik einreiste und aufgrund seines Status als selbständiger und wohlhabender Unternehmer gegenüber anderen Einwanderungsgruppen Privilegien genoss. Dafür spricht auch der Umstand, dass Afsane von keinerlei Problemen ihres Vaters hinsichtlich seiner Aufenthaltsbedingungen berichtet.

Nach dem Studium belegte Afsane Managementkurse in London und arbeitete im Anschluss daran zwei Jahre als Juniorchefassistentin in der Textilbranche. Gegen Ende der 80er Jahre machte sie sich als Unternehmerin im Textilbereich selbständig. Zur Existenzgründung und -fortführung nahm sie zwei Kredite auf; seit 2002 sind alle Kredite getilgt, und ihre Firma expandiert.
1988 trat Afsane einem Frauennetzwerk bei. 1995 reiste sie das erste Mal seit ihrer Kindheit für drei Wochen in den Iran. Danach schrieb sie ein Buch über ihre Erlebnisse und verglich das Leben im Iran als junges Mädchen zur Schah-Zeit mit dem Leben als Frau nach der Revolution. Anschließend schrieb sie zusammen mit ihrem Vater ein zweites Buch.
Zum Zeitpunkt des Interviews war Afsane selbständige Unternehmerin in H.-Stadt und damit beschäftigt, das bereits erwähnte Migrantinnennetzwerk für Existenzgründerinnen aufzubauen. Darüber hinaus ist sie als Referentin, Autorin und Politikberaterin eine Person des öffentlichen Lebens geworden. Sie ist viel unterwegs und hält Vorträge über Chancen von Frauen auf dem Arbeitsmarkt und Strategien für beruflichen Erfolg.

Besondere Kennzeichen der Haupterzählung

Afsane gehört zu den Frauen, die als erfolgreiche Migrantinnen in der Öffentlichkeit stehen. In dieser Rolle ist sie bereits mehrfach für Zeitschriften, Zeitungen und TV-Sendungen interviewt worden. Ich wurde über einen Artikel über sie in einer Online-Zeitschrift auf sie aufmerksam und nahm daraufhin Kontakt zu ihr auf.
Der Umstand, dass Afsane eine "Mehrfach-Interviewte" ist, beeinflusste ihre biographische Präsentation sichtbar. Sie war trotz der gleichen Eingangserzählaufforderung weitaus stärker als die der anderen Interviewpartnerinnen auf Bildung und Beruf fokussiert. Außerdem waren das hohe Reflexionsniveau und der biographische Sinngebungsprozess auffällig. Afsane (re-) produzierte ein logisch aufgebautes und in Teilen mehrfach erzähltes biographisches Konstrukt. So fanden sich Interviewparallelen zu dem Artikel der Online-Zeitschrift. Ihr biographisches Konstrukt ist in einem solch hohem Maße durch bewusst gesteuerte Sinngebungs- und Legitimationsprozesse gekennzeichnet, dass – oberflächlich betrachtet – keine Fragen offen gelassen werden. Die Erzählung enthält klar formulierte Informationen über ihren Werdegang in Bildung und Beruf, reflektierte Interpretationsmuster für ihren Lebensverlauf und ihren beruflichen Erfolg sowie Einblicke in Zukunftspläne und politische Einstellungen, insbesondere zu dem Themen Frauen und Migration. Die erzählte Lebensgeschichte erscheint als Erfolgsstory, die scheinbar ohne Ecken und Kanten und ohne nennenswertes Konfliktpotenzial auskommt. Auch auf Nachfragen wurden kaum konfliktbehaftete Lebenssituationen sichtbar. Solche Fragen wurden z. T. auf einer allgemein-abstrakten Ebene beantwortet. An Afsanes Beispiel wird besonders deutlich, dass eine Biographie nicht nur eine erzählte Lebensgeschichte ist, sondern ein Selbstkonzept und möglicherweise auch Teil einer Handlungsstrategie. Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, mittels der

öffentlichen Erzählung ihrer Erfolgsstory a) den vorherrschenden Klischees über Migrantinnen entgegenzuwirken und b) in Hinblick auf Frauen im Allgemeinen und Migrantinnen im Besonderen eine Vorbildfunktion zu übernehmen. Vor diesem Hintergrund erscheint ihre Strategie, die ihr von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft zugeschriebene Rolle der "Vorzeigemigrantin" zu akzeptieren, logisch und sinnvoll.

Dass Afsane die Rolle der "Vorzeigemigrantin" akzeptiert, äußert sich auch in den Themenschwerpunkten und Konstruktionsmodi. So steht ihr Werdegang in Bildung und Beruf in der Bundesrepublik im Vordergrund der gesamten biographischen Haupterzählung. Von ihrer Kindheit im Iran erzählt Afsane hingegen kaum etwas. So beginnt sie ihre Selbstpräsentation nicht mit ihrer Geburt oder ihrem Leben im Iran, sondern mit der Migration nach Deutschland:

"Ja ich bin ja Ende 74 nach Deutschland gekommen mit meinen Eltern und ähh also ich hatte im Iran, in Teheran die 10. Klasse absolviert. Wir sind gleich eingeschult worden in eine Fremdsprachenschule, haben ein halbes Jahr Deutschunterricht erteilt bekommen, dann sind wir aufs Gymnasium geschickt worden und das war natürlich alles nicht sehr einfach, also wir haben Tag und Nacht gelernt, das war eine total neue Sprache für uns, also ich war knapp 17 Jahre alt".

Bereits in ihrer ersten Textpassage markiert Afsane Bildung als wesentliches biographisches Thema. Außerdem führt sie das Lernen der deutschen Sprache ein und verweist auf die hierfür unternommenen Anstrengungen. Da in der Bundesrepublik Deutschkenntnisse und ein hohes Bildungsniveau als Gradmesser für Integration gelten, bedient Afsane mit diesem Beginn den herrschenden Diskurs über Einwanderung und unterstreicht die Rollenübernahme der erfolgreichen Migrantin. Die Formulierung "nicht sehr einfach" verweist darauf, dass das Erreichen von Erfolg für sie und ihre Geschwister mit Mühen verbunden war. Die folgende Aussage "wir haben Tag und Nacht gelernt" deutet allerdings darauf hin, dass die Formulierung "nicht ganz einfach" eher eine Untertreibung darstellt.
Weiterhin sind die häufigen Passivformulierungen auffällig. Afsane und ihre Geschwister sind eingeschult *worden*, sind auf das Gymnasium geschickt *worden* usw. Dies deutet darauf hin, dass dieser Bildungsweg bereits geplant und vorgegeben war und damit auch offenkundig unhinterfragt akzeptiert wurde. Wie noch deutlich werden wird, hängt dies mit dem familiären Migrationsprojekt und den Einstellungen der Eltern zusammen. Gleichzeitig betont die Aussage "wir haben Tag und Nacht gelernt" aber auch die eigene hohe Leistungsbereitschaft und -motivation.

In Afsanes recht knapper biographischer Haupterzählung stehen Bildung und Unabhängigkeit als konstitutive Merkmale im Vordergrund. Sie begründet mit ihren Unabhängigkeitsbestrebungen, die sie vor allem für Frauen als notwendig erachtet, ihre spätere berufliche Selbständigkeit und beschreibt ihren Weg dorthin. Damit ist ihre Haupterzählung bereits vergeschlechtlicht und der Hintergrund ihrer

beruflichen Entwicklung plausibilisiert worden. Die Haupterzählung endet mit dem Satz "das war die Geschichte meiner Selbständigkeit. Gut, was noch? Stellen Sie Fragen". Dieser Satz verrät eindeutig ihre Selbstpositionierung. Ich habe nach ihrer Lebensgeschichte gefragt, sie hat diese unter dem Fokus ihrer Selbständigkeit rekonstruiert und räumt am Schluss selbst die Selektivität ihrer Präsentation ein. Ihr Status als selbständige (und erfolgreiche) Unternehmerin ist gleichermaßen der bedeutendste konstitutive Bestandteil ihrer Biographie wie auch Hauptbestandteil ihrer Selbstpräsentation (in der Öffentlichkeit).

Analyse einzelner Themenfelder

Familiengeschichte und innerfamiliäre Beziehungen: Migration und Bildung und die Familie als soziales Netzwerk zur Unterstützung von Bildungsprozessen

Afsane sieht eine wesentliche Ursache für ihre Bildungsaspirationen darin, dass Bildung in ihrer Familie ein hoher Stellenwert zukam. Bereits ihre biographischen Konstruktionsmodi weisen darauf hin, denn in ihrer Haupterzählung sind Bildung und Familie thematisch miteinander verwoben.
Sie verortet sich in einer Akademikerfamilie, in der Bildung eine Selbstverständlichkeit ist, was sie insbesondere mit der Ausbildung und den Einstellungen ihres Vaters verknüpft:

"Wissen ist für uns ganz äh oben geschrieben gewesen, weil mein Vater ein sehr modern eingestellter Mann war, der uns immer beigebracht hat, Wissen ist Macht, soweit man kann, soll man äh sich Wissen aneignen und Wissen kann man einem Menschen nicht wegnehmen. Materie kann man wegnehmen, aber Wissen nicht."

Als Akademiker mit mehreren Ausbildungen nimmt der Vater für die Bildungsaspirationen eine Vorbildfunktion ein und stellt damit eine positive Identifikationsfigur dar. Auch seine Beschreibung als "modern eingestellter Mann" ist positiv konnotiert und grenzt ihn von traditionell eingestellten Männern ab. Afsane verknüpft Modernität mit Bildung – dieser Zusammenhang wird auch im bundesrepublikanischen Einwanderungsdiskurs hergestellt, was wiederum auf Afsanes Affinität dazu verweist.
Afsane rekonstruiert das väterliche Begründungsmuster für Bildungsbestrebungen. Der Vater als politisch verdächtige Person bewertete Wissen als immaterielles Gut ungleich höher als materielle Güter, die verlustgefährdet sind. Ein weiteres Motiv, welches Afsane ihrem Vater zuschreibt, ist die Förderung der Unabhängigkeit seiner Kinder, insbesondere der Töchter. Daher kennzeichnet sie ihren Vater als einen Mann, der sich gezielt für die Förderung von Frauen in der Gesellschaft einsetzt. Mit dem Verweis auf den Vater als Frauenförderer und ihrer Übernahme dieser Haltung markiert Afsane eine weitere wesentliche Leitlinie in ihrem biographischen Entwurf: Sensibilität für die gesellschaftliche Gestaltung von Geschlechterverhältnissen. Zudem ist eine wichtige Botschaft Afsanes, dass Emanzipation und damit auch Autonomie am besten durch Bildung zu erreichen sei.

Es gibt viele Textpassagen, die auf den Stellenwert von Bildung in der Familie verweisen. Bereits in der Haupterzählung wurde deutlich, dass Bildung nicht nur wichtig, sondern eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit war. Das familiäre Migrationsprojekt stand deutlich im Lichte von Bildungschancen und der Entfaltung beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten, die wegen der politischen Entwicklungen im Iran in Deutschland als günstiger eingeschätzt wurden. Die familiären Bildungsbestrebungen werden von Afsane jedoch nicht als Zwang, sondern vielmehr als Chance präsentiert. Damit hat Afsane die elterlichen Bildungsaspirationen akzeptiert und zu ihren eigenen gemacht.

Die Familienverhältnisse rekonstruiert Afsane als positiv und harmonisch. Der Vater und der ältere Bruder werden mit Blick auf die Migration, die Bildungsbestrebungen und den Wunsch nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit als Pioniere und als Unterstützer für den "Rest" der Familie dargestellt. Den Bruder bezeichnet sie in diesem Zusammenhang als Mentor für sich und ihren jüngeren Bruder. Ihre ältere Schwester und ihre Mutter werden später erwähnt. Dies weist zumindest für die Möglichkeiten in Bildung und Beruf auf die überragende Bedeutung des Vaters und des älteren Bruders, also der männlichen Familienmitglieder, hin. Die weiblichen Familienmitglieder werden zwar ebenfalls als erfolgreich gekennzeichnet, allerdings mit anderen Akzenten. Beispielsweise sieht Afsane ihre Mutter als erfolgreiche Mutter, da sie ihren Kindern emotionalen Halt gab, und schreibt ihr in dieser Eigenschaft eine wichtige innerfamiliäre Funktion zu. Trotzdem hat die Mutter offenkundig eine dem Vater (und dem Bruder) nachgeordnete Position, denn Afsane spricht erst verhältnismäßig spät und auf Nachfrage über sie:

"eine liebenswürdige Mutter, Seelsorge *(lacht)*, und viel Liebe uns gegeben, äh ja man hat äh halt eine Zuwendung und Ansprechpartner wo man seine Sorgen los wird, außer diese jetzt Bildung, Wissen"
"da war meine Mutter, die uns total unterstützt hat, mit uns viel geredet hat, ich hab Gitarre immer gespielt für sie und gesungen, was ich grade komponiert habe, meine Briefe ihr gezeigt, wer grade angerufen hat oder wer gerade geschrieben hat, also ich hab viel äh seelische Gespräche mit ihr geführt (...) also diese ähm Elternteile haben äh richtig sich ergänzt, meine äh Bedürfnisse, meine- (...) meine Wünsche, befriedigt (...) einer intellektuell und der andere emotional."

Eine darauf folgende Textstelle weist jedoch darauf hin, dass die Mutter Afsane nicht nur emotional unterstützte, indem sie sie beispielsweise über den Verlust der Freundschaften im Iran hinwegtröstete; sie unterstützte Afsane – ebenso wie der Vater – auch darin, eine gute Ausbildung zu machen, um später einen angesehenen Beruf ergreifen und ein selbständiges Leben führen zu können. Mit der Ermutigung zur Selbständigkeit durch ihre Mutter verbindet Afsane insbesondere die Unabhängigkeit von einem Mann. Sie beschreibt, wie ihre Mutter sie dabei unterstützte: Die Mutter bestärkte Afsane darin, in der Bundesrepublik zu bleiben, da sie dort als Frau ein unabhängigeres Leben führen könne, und begründete ihre Einschätzung damit, dass die Frauen im Iran häufig früh verheiratet würden. Hier-

bei ist wichtig zu erwähnen, dass Afsanes Mutter ihrer Tochter diesen Hinweis Mitte der 70er Jahre gegeben haben muss, als Afsane gerade in der Bundesrepublik angekommen war; heute sind frühe Verheiratungen im Iran nicht überall dominant oder üblich.

Wie eng Afsanes Beziehung zu ihrer Mutter ist, wird deutlich, als sie die Rückkehr der Mutter in den Iran für ein Jahr schildert. Sie erlebt die Abwesenheit der Mutter als leidvolle Erfahrung. Afsane musste deren Aufgaben im Haushalt übernehmen. Im biographischen Rückblick beurteilt sie die vorübergehende Abwesenheit der Mutter jedoch positiv, da dieser Umstand ihren Weg in die eigene Selbständigkeit gestärkt habe. Sie spricht davon, dass sie und ihre Geschwister das "alles (…) gut gemanagt haben" und verarbeitet in der Retrospektive die damalige Abwesenheit ihrer Mutter, in dem sie dieser Abwesenheit positive Effekte zuschreibt. Die Umkehr von Leid in nützliche Lebenserfahrung (in diesem Fall in Form des Erwerbs von Kompetenzen) ist eine Handlungsstrategie von Afsane, die ihre Erfolgsstory weiter stützt.

Wie die Mutter wird auch Afsanes Schwester in der biographischen Erzählung relativ spät eingeführt. Trotzdem wird die Vorbildfunktion der Schwester deutlich. Sie sieht in ihrer Schwester eine beruflich erfolgreiche Frau, da sie im Iran mehr verdient hatte als ihr Mann, die heute gleichzeitig Mutter und Erwerbstätige ist. Außerdem schätzt sie sie als erfolgreiche Mutter ein, weil deren Kinder mittlerweile studieren. Für all das bewundert Afsane ihre Schwester.
Warum Afsane ihre Schwester trotz ihrer Vorbildfunktion so spät erwähnt, lässt sich schwer erklären. Eine Begründung dafür könnte sein, dass sie – im Gegensatz zum Vater und zum älteren Bruder – nicht unmittelbar in Bildung und Beruf förderlich gewesen ist. Ein weiterer Grund könnte die geographische Entfernung sein. Auch der jüngere Bruder findet kaum Erwähnung. Von ihm wird lediglich berichtet, dass er in London studierte und Afsane daher während einer Fortbildung in London bei ihm wohnen konnte. Die Randstellung des jüngeren Bruders könnte denselben Grund wie die späte Erwähnung der Schwester haben: Afsane wurde nicht unmittelbar von ihm gefördert.

Afsane rekonstruiert nicht nur ihre eigene Biographie, sondern ihre gesamte Familiengeschichte als Erfolgsstory. Alle Familienmitglieder sind für sich genommen und in ihren Kompetenzbereichen erfolgreich und unterstützen sich gegenseitig. Die Familie kann somit als gut funktionierendes soziales Netzwerk bezeichnet werden, welches den gegenseitigen Erfolg und die Zufriedenheit aller Beteiligten in Bildung, Beruf und Mutterschaft sichert. In den folgenden Abschnitten wird darüber hinaus deutlich, dass dieses familiäre soziale Netzwerk nicht an nationalstaatlichen Grenzen endet, sondern ein transnationales Netzwerk darstellt. Außerdem gibt es Hinweise auf die soziale Positionierung der Familie in der gehobenen Mittelschicht. Davon zeugen die Hinweise auf Hausbedienstete und Privatlehrer im

Iran, der Besuch einer teuren Fremdsprachenschule in der Bundesrepublik und die Berufstätigkeiten des Vaters als Unternehmer und Journalist.

Bildungsprozesse und soziale Kontakte im Bildungswesen

Afsanes Schullaufbahn im Iran nimmt nur eine Randposition ein. Die meisten Erzählpassagen handeln von ihrer Bildungslaufbahn in der Bundesrepublik, und die wenigen Textstellen, welche vom iranischen Schulwesen und Afsanes Ausbildung im Iran handeln, dienen lediglich als Erklärungshintergrund zur Veranschaulichung und Erläuterung von subjektiven Sichtweisen und Erlebnissen im bundesdeutschen Bildungswesen. So berichtet sie, als sie von ihrer Zeit in der Fremdsprachenschule erzählt, von ihrem Deutschunterricht im Iran, um zu erläutern, dass sie bereits (wenn auch ihren Erzählungen nach eher geringe) Deutschkenntnisse mitbrachte, die sie in der Fremdsprachenschule ausbauen konnte. Ein weiteres Element dieses Erzählmodus ist ihre positive Einschätzung der naturwissenschaftlichen Ausbildung im iranischen Schulwesen, die sie erwähnt, als sie von ihrer eigenen und der Schullaufbahn des älteren Bruders in der Bundesrepublik spricht, weil sie beide von ihrem über das geforderte Maß hinaus vorhandenen naturwissenschaftlichen Wissen profitieren und daher in diesen Fächern gute Schulnoten erhalten konnten.[165] Dieser Erzählmodus und die aufgezeigten Elemente entsprechen ihrer Subjektposition als erfolgreiche Migrantin in der Bundesrepublik. Aus dieser Position heraus erläutert sie ihren Bildungserfolg im bundesdeutschen Schulwesen und zieht die im Iran erworbenen Bildungsressourcen zur Erklärung heran.

Abgesehen von den zusätzlichen und als mühevoll empfundenen Aufwendungen beim Erlernen der deutschen Sprache beschreibt Afsane ihre Schul- und Studienzeit als unproblematisch. Sie erzählt von positiven Lernerfahrungen in der Fremdsprachenschule. Zudem haben sie und ihre Geschwister dort Freundschaften mit anderen nichtdeutschen Sprachschüler(innen) geschlossen. Mittlerweile spricht Afsane fünf Sprachen und davon drei fließend. Diese Mehrsprachigkeit kann sie in ihrem Werdegang immer wieder als Ressource einsetzen.
Auch ihre Schulzeit in der gymnasialen Oberstufe beschreibt Afsane als positive Erfahrung, denn sie habe außer von Familienmitgliedern auch von Tutor(inn)en und Lehrer(inne)n viel Unterstützung erfahren, was sie unter anderem auf ihre Kontaktfreudigkeit zurückführt. Als besonders hilfreiche Unterstützerin erinnert sie eine Tutorin mit iranischem Migrationshintergrund. Afsane versteht es, sowohl die Kontakte zu Gatekeepern mit deutschem als auch mit nichtdeutschem Hintergrund zu nutzen, um ihre Schulleistungen zu stärken und sich damit wertvolles soziales Kapital aufzubauen.

165 Afsane nimmt eine Einschätzung vor, die sie über ihren Erfahrungshorizont hinaus generalisiert. Sie beschreibt "die Iraner" als besonders kompetent in naturwissenschaftlichen Fächern und führt dies auf eine diesbezüglich sehr gute Schulausbildung im Iran zurück. Damit sieht sie an diesem Punkt ihre iranische Herkunft als wertvolle Ressource.

Das vermutlich private Gymnasium hatte einen musikalischen Unterrichtszweig. Ihre gelungene Integration in die Schule führt sie – neben ihrer allgemeinen Kontaktfreudigkeit und Lernbereitschaft – auf ihre Mitgliedschaft in einer Gitarrengruppe zurück, was deshalb plausibel erscheint, dass die kontinuierliche Zugehörigkeit zu einer Gruppe (verknüpft mit gemeinsamen und positiv besetzten Erfahrungswelten) einen schulischen Lernraum darstellt, der zur Integration von Schüler(inne)n, die sonst möglicherweise Exklusionsmechanismen ausgesetzt sein könnten, beiträgt.

Nach dem Abitur absolvierte Afsane eine Ausbildung zur Außenhandelskauffrau. Eine Begründung dafür liefert sie erst viel später und auf Nachfrage, was auf die eher geringe Bedeutung dieser Ausbildung für ihren biographischen Entwurf hinweist. Sie entschied sie dafür, da sie vermutete, ihre Fremdsprachenkenntnisse einsetzen und viel reisen zu können. Außerdem habe sie das Handelsgeschäft interessiert. Über den Ablauf der Ausbildung erzählt Afsane nichts. Eine Erklärung für die geringe Bedeutung, die sie der betrieblichen Berufsausbildung zuweist, kann in ihrem Selbstverständnis als Akademikerin liegen.

Auch ihre Studienzeit rekonstruiert Afsane als konfliktfrei und unproblematisch. Das betriebswirtschaftliche Studium machte ihr Spaß und sie pflegte, wie in der Schulzeit, Kontakte mit Nichtdeutschen und Deutschen. Wiederum werden die Freundschaften und Kontakte mit iranischen Kommiliton(inn)en als besonders angenehm erinnert. Afsane begründet dies damit, dass sie im selben Alter waren und dieselben Erinnerungen teilen konnten. Gleichzeitig beschreibt sie die Suche nach Kontakten zu Deutschen, die vor allem in Arbeitsgruppen zustande kamen. Was für die Schulzeit nur ansatzweise anklang, wird in der Erzählung über das Studium offensichtlich: Die Beziehungen zu den iranischen Kommiliton(inn)en waren eindeutig freundschaftlich und bezogen sich primär auf den privaten Bereich, während die Teilnahme an den Arbeitsgruppen mit deutschen Kommiliton(inn)en primär den Lernprozess förderte – wobei aber auch dort Freundschaften geschlossen wurden.

Die Entscheidung für den Studienbereich BWL war zunächst nicht Afsanes eigene Entscheidung. Sie wollte eigentlich Musik studieren und hatte deshalb auch das Musik-Gymnasium besucht. Ihr Vater riet ihr jedoch zum Studium der Betriebswirtschaft, weil sie auf diesem Wege eher zu einer eigenen wirtschaftlichen Existenz gelangen könne als mit einem Musikstudium. Außerdem könne sie ihre Leidenschaft zur Musik weiterhin als Hobby betreiben. Afsane folgte also dem Rat ihres Vaters und gewann schließlich am betriebwirtschaftlichen Studium auch Spaß und Interesse. Es schien somit über die Entscheidung für die Studienrichtung keine nennenswerten Auseinandersetzungen gegeben zu haben, oder aber diese werden von Afsane, die eine sehr positiv besetzte Biographie präsentiert, verdrängt. Später macht sie deutlich, dass sie sich anfangs gefragt hat, wie sinnvoll ein BWL-Studium für sie sei, weil sie ja bereits eine Lehre als Außenhandelskauffrau abgeschlossen hatte und im Studium die betriebswirtschaftlichen Anteile

nur wiederholen würde. Den entscheidenden Anreiz, doch BWL zu studieren, gaben offenkundig ihre beiden Brüder, von denen der eine Volkswirtschaftslehre und der andere Betriebswirtschaftslehre studierte. Ob es darüber Auseinandersetzungen mit dem Vater gab, bleibt auch in dieser Passage offen.
Ihr betriebswirtschaftliches Studium sollte später eine wesentliche Ressource für ihren beruflichen Erfolg sein. Trotzdem hat sie ihre Leidenschaft für Musik nie verlassen, und dieses Interessengebiet taucht an jeder Bildungspassage wieder auf. Schließlich löste Afsane dieses Problem, indem sie ihr musikalisches Interesse in den Privatbereich verlegte, und folgte damit dem Rat des Vaters. Ihre Erzählungen lassen vermuten, dass sie die Einschätzungen des Vaters mit der Zeit übernommen hat, denn ihren Erzählungen ist nicht immer eindeutig zu entnehmen, wer von beiden die jeweiligen Einschätzungen vornahm.

Arbeitsleben: der Weg in die Selbständigkeit

Zu Afsanes biographischen Leitlinien und Handlungsprämissen gehören seit ihrer frühen Jugend im Iran das Erreichen von Selbständigkeit und Unabhängigkeit als Frau.

Bereits während des Studiums begann sie, über Praktika im In- und Ausland Berufserfahrung zu sammeln und konnte dafür ihr familiäres soziales und transnationales Netzwerk nutzen. Sie machte ein Praktikum in einer Firma in den USA, wobei ihr der Praktikumsplatz von ihrem Schwager verschafft wurde, der bei derselben Firma arbeitete, und konnte in dieser Zeit bei ihrem Schwager und ihrer Schwester wohnen. Später hat sie über einen Studierendenaustausch Management-Kurse in London belegen und bei ihrem jüngeren Bruder in der Nähe von London wohnen können, der dort studierte. Da Auslandserfahrung als kulturelles (und soziales) Kapital auf dem bundesrepublikanischen Arbeitsmarkt für Akademiker(innen) sehr geschätzt wird, verschaffte sich Afsane damit gute berufliche Startbedingungen.
Sie arbeitete während ihres Studiums bei einer Textilfirma in ihrer Heimatstadt H.-Stadt, wo sie die Möglichkeit hatte, beruflich viele Auslandsreisen zu unternehmen. Nach dem Studium bewarb sie sich deshalb wieder in der Textilbranche und bekam eine Stelle als Juniorassistentin in einer Textilfirma in H.-Stadt. Diesen Erfahrungen schreibt Afsane die Entstehung ihres Wunsches zu, beruflich selbständig sein zu wollen. Außerdem habe sie in den beiden Textilfirmen neben ihrer Fähigkeit, selbständig arbeiten zu können, und ihrer Freude am Reisen ihr bereits im Iran vorhandenes Interesse an Textilien, insbesondere an Jeans, wieder entdeckt.[166]

166 Sie stellt retrospektiv einen Zusammenhang zwischen ihren Kindheits- und Jugenderinnerungen an den Iran, wo sie gerne Jeans getragen und auch selbst bearbeitet hat, und ihrem heutigen Interesse an Jeans her. Ihre Entscheidung für die Vermarktung von Jeans fiel aber anscheinend ursprünglich, weil sie dort eine Marktlücke sah. Es ist jedoch auch denkbar, dass sie damals "Jeans" tatsächlich mit Freiheit und Unabhängigkeit assoziiert und damit die Aussagen der Werbeindustrie reproduziert hat.

Erst sehr spät im Interview führt Afsane genauer aus, wie sie dazu kam, sich beruflich selbständig zu machen. Als Juniorassistentin in der Textilfirma hatte sie praktisch die Betriebsleitung inne und lernte so, ein Unternehmen zu führen. Die Bewerbung und ihre anschließende Entwicklung schildert Afsane so:

"Ja, die waren sehr angetan von meinen Zeugnissen, der äh Vater, also der Senior und der Junior (…) und, ja wie alt war ich denn da, ich war 27, 28 (…) und, also sehr angetan, mein Gott, haben Sie tolle Zeugnisse, und hier und da, Sprache und äh Erfahrung in der Textilbranche auch und dann, ja gut, wegen des Gehaltes haben wir lange hier und her, hin und her, also ich war nicht einverstanden, dann haben wir doch einen Kompromiss geschlossen, dann haben sie mir gesagt, also meine Arbeit wird überwiegend selbständig sein und da hab ich gesagt, ist überhaupt kein Problem (…) Ich schau mal, sechs Monate war meine äh Probezeit gewesen .. und dann, also der Junior, der hat auch so viele Hobbies gehabt, Farm in Kanada und hat sich um Jagd gekümmert, also und, wenn ich dann ernsthaft wurde und sagte, Sie müssen sich auch mal um das Geschäft kümmern und Sie sind ja kaum da, sagt er, wissen Sie Frau P., eigentlich ist das mein Hobby hier, pph, nebenbei, also machen Sie, machen Sie's wie Sie's für richtig halten *(lacht)* (…) da bin ich wieder dankbar (…) Das hat mir wieder Selbständigkeit, Eigenverantwortung, gelehrt oh, kein Problem ich schaff es."

Afsanes Zeugnisse, ihre Sprachkenntnisse und ihre berufliche Erfahrung in der Textilbranche haben sich als wertvolles Kapital für ihre beruflichen Chancen erwiesen. Insbesondere durch die Sprachkenntnisse könnte sie gegenüber anderen (deutschen) Mitbewerber(inne)n einen Vorteil gehabt haben. Afsane ergriff die Chance, die sich durch die Abwesenheit des Juniorchefs ergab.

In der Haupterzählung und an späterer Stelle des Interviews erzählt Afsane von ihrem Weg in die berufliche Selbständigkeit. Dieser thematische Erzählstrang ist einer der wenigen, der problembehaftete Erinnerungen beinhaltet. Afsanes lebendige Erzählweise, wenn sie über ihren Weg in die Selbständigkeit spricht, weist zudem darauf hin, dass dies eine sehr wichtige Phase ihres Lebens war, weil sie mit der Möglichkeit der (beruflichen) Selbstverwirklichung verknüpft war.
Afsanes Bruder war mittlerweile als Unternehmensberater tätig und sie erarbeitete mit ihm zusammen ein Unternehmenskonzept, das beide gemeinsam einer Bürgschaftsgemeinschaft vorstellten. Ihr Vorhaben wurde mit der Begründung abgelehnt, dass Afsane zu jung und die Textilbranche zu risikoreich sei. Im biographischen Rückblick hält sie fest, dass damals fast ausschließlich ihr Bruder mit den Verhandlungspartnern gesprochen und sie die meiste Zeit geschwiegen habe. Außerdem stellte ihr Bruder seine Kompetenz als Unternehmensberater in den Vordergrund in dem Wunsch, seine Schwester unterstützen zu wollen. Heute beurteilt Afsane ihr damaliges Verhalten und das "Vorschicken" des Bruders als unklug. Trotzdem gab sie nicht auf, sondern nahm zunächst einen Privatkredit auf und begann, ihr Unternehmen aufzubauen. Das Kapital reichte jedoch nicht aus und so bat sie um einen weiteren Termin bei denselben Verhandlungspartnern, bei denen sie mit denselben Unterlagen, aber ohne ihren Bruder erschien:

"Aber ich hab nicht aufgegeben, ich habe bei dem äh Geschäftsführer der Bürgschaftsgemeinschaft angerufen und hab ihn gebeten, alleine ihn zu besuchen ohne einen Unternehmensberater und ich möchte, dass er mir einfach anhört, was ich zu sagen habe. Ich bin hingegangen, es waren zwei äh Geschäftsführer, dieser Gemeinschaft, äh Bürgschaftsgemeinschaft, und äh ich habe bestimmt zwei Stunden einfach mein Vorhaben ihnen noch mal, auch aus Praxis natürlich auch geschildert, und ähh am Ende meinte der ältere Geschäftsführer, also so wie Sie uns, so wie Sie Ihr Vorhaben uns geschildert haben, genau so Ihre Ware verkaufen würden, dann sind wir der Meinung, haben Sie gewonnen. Gut, ich kam dann äh in die Firma zurück und ein paar äh Tage später bekam ich die Nachricht, Sie bekommen das Geld, also die Viertelmillion. Rief ich meine Hausbank an und die konnten einfach nicht schaffen äh äh fassen, die haben gesagt, ne, wenn einmal abgelehnt ist, das ist unmöglich, dass man eine Zusage bekommt. Das war natürlich ein sehr sehr großer Erfolg für den Anfang, der mich motiviert hat, äh richtig ähh motiviert zu arbeiten und äh die Hoffnung nicht aufzugeben."

Dieses Zitat enthält entscheidende Hinweise auf Afsanes Entwicklungsprozess. Sie konnte einen Erfolg ganz allein für sich verbuchen, von welchem außerdem ihre gesamte Zukunft abhing. Nachdem sie an vielen Statuspassagen ihres Werdegangs ihr transnationales familiäres Netzwerk zur Unterstützung genutzt hatte, gelang es ihr nun allein besser als mit ihrem Bruder, diesen Firmenkredit zu erhalten. Diese Situation stellt für Afsane ein Schlüsselerlebnis dar, denn sie emanzipierte sich in diesem Moment von ihrem familiären Netzwerk und bestimmte aus eigener Kraft an der bisher wichtigsten Schnittstelle ihre berufliche Zukunft allein und selbständig. Diese These wird dadurch gestützt, dass Afsane diese Geschichte in die Haupterzählung einbaut, in der es die einzige Stelle war, an der sie eine Situation detaillierter schildert.

Nach diesem Erfolg konnte Afsane ihr Unternehmen aufbauen; sie bekam später noch einen zweiten Kredit, den sie bereits abbezahlt hat. Heute hat sie ein florierendes Unternehmen, dessen Schwerpunkt auf der Vermarktung von Jeans liegt.

Politische Bewusstseinsbildung und politisches Engagement

Ein weiterer von Afsane als wichtig gekennzeichneter biographischer Kontext ist ihr Engagement in Frauennetzwerken und ihre damit im Zusammenhang stehende Aktivität als Schriftstellerin und Referentin. 1988 engagierte sie sich erstmals in einem Frauennetzwerk, um an der gegenseitigen Unterstützung und am gegenseitigen Austausch zwischen Frauen mitzuwirken. Für diese Tätigkeit begann sie, Bücher zu lesen und schließlich selbst zu schreiben und Vorträge zu halten. Mit diesem Engagement sind verschiedene Motive verknüpft: a) Da sie der Meinung ist, dass Frauen zu wenig Vorbilder haben, ist es ihr Ziel, selbst als Vorbild und als Multiplikatorin zu fungieren und ihre Strategien als Frau auf dem Weg zur erfolgreichen wirtschaftlichen Selbständigkeit weiterzugeben; b) sie führt das politische Engagement ihres Vaters (zeitweise mit ihm gemeinsam) fort; c) sie möchte sich für die Förderung von Migrantinnen einsetzen, weil diese ganz besonders um An-

erkennung kämpfen müssen und gleichzeitig im Vergleich zu deutschen Frauen eine besondere Stärke und ein besonders hohes Engagement beweisen, und sie kann d) selbst von solch einem Netzwerk profitieren und sich z.B. Anerkennung verschaffen. Daher war sie zum Zeitpunkt des Interviews damit beschäftigt, ein Migrantinnennetzwerk für Existenzgründerinnen aufzubauen. Auch wenn sie keine eigenen Diskriminierungserfahrungen erwähnt bzw. solche sogar explizit verneint, bewertet sie doch die gesellschaftliche Lage von Frauen im Allgemeinen (nicht nur von Migrantinnen) kritisch. Sie ist der Meinung, dass die Potenziale der Frauen nicht angemessen gefördert werden und damit kulturelle Ressourcen verschwendet würden.[167] Dies bezieht sie insbesondere darauf, dass Frauen kaum in Führungspositionen vertreten sind. Jedoch äußert sie sich auch kritisch über das Verhalten vieler Frauen, die z. B. im Beruf untereinander oft unsolidarisch seien und sich politisch zu wenig für ihre Belange engagierten. Darüber hinaus kritisiert sie indirekt die Einstellungen vieler Frauen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Dies führt sie aber auf die gesellschaftlichen Vorstellungen von Mutterschaft (in Deutschland) zurück. Für sie persönlich käme eine dreijährige berufliche Pause wegen eines Erziehungsurlaubs nicht in Frage. Der Satz: "wir sehen es anders als hier" weist darauf hin, dass ihrer Meinung nach die Iraner(innen) die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als selbstverständlicher betrachten als die Deutschen. Dabei jedoch berücksichtigt werden, dass Afsane aus einer wohlhabenden und intellektuellen iranischen Familie kommt. In dieser Gesellschaftsschicht ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie neben dem potenziellen Engagement anderer weiblicher Familienmitglieder auch durch die Möglichkeit gedeckt, Hausangestellte zu beschäftigen.

Freundschaften, Partnerschaft, Freizeitgestaltung und Alltagsorganisation

In verschiedenen Erzählpassagen berichtet Afsane von ihrer Freizeitgestaltung und Alltagsorganisation. Freundschaften sind ihr sehr wichtig und stellen einen unabdingbaren Bestandteil ihres Lebensentwurfes dar. Sie pflegt Freundschaften in verschiedenen Ländern und hat, wie auch bereits in ihrer Familie, ein transnationales Netzwerk. Für ihren Freundeskreis hat sie eine Handlungsprämisse: Ihr ist wichtig, an Freundschaften keine Erwartungen zu haben, um die Freunde/ Freundinnen nicht unter Druck zu setzen, was sie auch umgekehrt von ihren Freunde/Freundinnen erwartet. Sie begründet das damit, dass man mit wenigen Erwartungen weniger enttäuscht, aber dafür häufiger positiv überrascht werde. Bei näherer Betrachtung ihrer Argumente erscheint aber auch ein pragmatischer

167 Zum Umgang Afsanes mit dem Thema Diskriminierung ist darauf hinzuweisen, dass Diskriminierungen nicht nur objektiv gesehen stattfinden, sondern auch der Filterung durch subjektive Wahrnehmung unterliegen. Die Beteuerung Afsanes, keine Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, kann tatsächlich zutreffen, selbst wenn sie Diskriminierungen ausgesetzt war – dann hat sie diese nicht als solche wahrgenommen. Ihre Stellungsnahme dazu kann jedoch auch darauf verweisen, dass sie unter keinen Umständen als Opfer wahrgenommen werden will.

Hintergrund dieser Handlungsprämisse denkbar: Als Unternehmerin hat Afsane nicht allzu viel Freizeit und ist darauf angewiesen, dass ihre Freund(inn)en akzeptieren, dass sie freundschaftliche Kontakte zeitweise nur sporadisch pflegen kann. Auf diese Weise hat sie die Chance, ein größeres freundschaftliches Netzwerk auch über die Distanz und mit verhältnismäßig wenig Freizeit aufrechtzuerhalten. Eine ähnliche Einstellung hat Afsane zu einer Partnerschaft, für die sie ihr Freiheitsbedürfnis betont und damit auch begründet, dass sie zwar in einer Beziehung mit einem Mann lebt, aber nicht verheiratet ist. An dieser Stelle repräsentiert das Streben nach Freiheit Afsanes biographische Leitlinie der Autonomie und Selbständigkeit. Diese Annahme wird auch dadurch bestätigt, dass in ihrer biographischen Präsentation, abgesehen von einer Erwähnung des Partners, die partnerschaftliche Beziehung unsichtbar bleibt. Selbst als Afsane von Beziehungen im Allgemeinen, ihren Vorstellungen von der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und ihrem eigenen Kinderwunsch spricht, erzählt sie in der Ich-Form oder der Man-Form, aber nie in der Wir-Form. Das folgende Zitat zum Kinderwunsch illustriert diese Haltung:

"Ich hab das noch in meiner Planung, muss ich jetzt sehen in diesem Jahr, ob das klappt (…) weil, Sie wissen, die biologische Uhr tickt."

Für Afsane ist entscheidend, dass sie selbst die Planerin ihres Werdegangs und ihrer Entwicklung ist, wobei sie implizit ihren Lebenspartner ausblendet, wenn sie von ihren Entscheidungsprozessen spricht, selbst wenn es um Themen geht, an denen der Partner unweigerlich beteiligt sein muss. Diese Haltung zeugt nicht nur von einem hohen Maß an Autonomiebestreben, sondern auch von einer hohen Kontrollüberzeugung.

Ein weiteres Thema ist die Freizeitgestaltung im Kontext ihrer Alltagsorganisation. Für Afsane ist ausreichend Freizeit sehr wichtig. Sie treibt Sport und verreist gern. Insbesondere den Sport betrachtet sie als wichtigen Ausgleich zum Arbeitsleben. Später macht sie außerdem deutlich, dass sie nicht bereit wäre, ihre Freizeitgestaltung dem Beruf übermäßig unterzuordnen und will niemals zum "Sklaven" ihres Unternehmens oder materieller Reichtümer werden. Ihr Motto hierbei ist: "wer viel arbeitet, der soll auch viel feiern und viel Spaß in der Freizeit haben." Der Genuss des Privatlebens als Ausgleich zum beruflichen Engagement stellt eine biographische Leitlinie und Handlungsprämisse von Afsane dar. Beruf und beruflicher Erfolg dienen ihr nicht nur zur Selbstverwirklichung und zum Autonomiegewinn. Gerade die Selbständigkeit ermöglicht es ihr, die Freizeit flexibler und autonomer zu gestalten bzw. sich ausreichend Gestaltungsspielraum einzuräumen. Afsanes Selbstkonzept widerspricht damit den vorherrschenden Normalitätsvorstellungen von Selbständigen, die regelmäßig bis spät in die Nacht arbeiten. Sie erlaubt sich bewusst ein für sich ausreichendes Maß an Freizeit und verzichtet im Gegenzug dafür auf Statussymbole wie teure Autos. In diesem Punkt grenzt sie sich als Frau von männlichen Unternehmern ab, bei denen sie eine weitaus höhere Wertschät-

zung von Statussymbolen bei gleichzeitiger Inkaufnahme eines minimalen zeitlichen Freizeitbudgets beobachtet.

Selbstbild, Verortungsprozesse, biographischer Rückblick und Zukunftspläne

An mehreren Stellen gibt Afsane Auskunft über ihr Selbstbild und ihre Verortungsstrategien. In einer Interviewpassage beschreibt sie sich (und ihre Schwester) als Powerfrau. Die ersten zwei Drittel ihrer biographischen Erzählung sind direkt und indirekt durch Attribute bestimmt, die im Allgemeinen Powerfrauen zugeschrieben werden: Selbständigkeit/Autonomie, Durchsetzungsvermögen, klare Zielvorstellungen für die biographische Entwicklung und Streben nach Erfolg und Selbstverwirklichung. Auch leidvolle Erfahrungen wie die Trauer bei der vorübergehenden Abwesenheit der Mutter werden als Stärkung der eigenen Selbständigkeit interpretiert. Als wesentlicher Impulsgeber für die Entdeckung und Entwicklung von Potenzialen wird der berufliche Bereich angeführt, in dem Asfane Selbständigkeit als Kompetenz und Ressource ausbauen konnte und ihre Freude am Reisen und ihre Leidenschaft für die Tätigkeit der Unternehmerin entdeckte. Weitere Kennzeichen ihres Selbstbilds in diesen Abschnitten der Erzählung ist die Betonung ihrer Aktivität und die Selbstcharakterisierung als pragmatischer Mensch. Danach jedoch relativiert sie das Bild von der perfekten Powerfrau. Hervorhebenswert ist zunächst, dass sie im Unterschied zu vorher nun die Zuschreibung Powerfrau als Fremdzuschreibung wahrnimmt und betont, dass auch sie "genauso ein Mensch wie jeder andere" und daher auch verletzbar sei. Ein möglicher wunder Punkt wird sichtbar, wenn sie es mit Menschen zu tun hat, die sie als negativ wahrnimmt. Dann wäre auch sie eher deprimiert. Eine (aus ihrer Sicht eher unbewusste) diesbezügliche Lösungsstrategie sah sie folglich in der Möglichkeit, sich hauptsächlich mit positiven Menschenzu umgeben, welche sie in ihrem Tun eher bestätigen und antreiben. Damit macht Afsane deutlich, dass die positiven Eigenschaften im Kontext der Zuschreibung Powerfrau durchaus von einem entsprechend günstigen sozialen Umfeld abhängig sind. Ein weiteres Element ihres Selbstbildes ist das der Multiplikatorin. In dieser Rolle sieht sie sich als eine Migrantin, die für Frauen im Allgemeinen und für Frauen nichtdeutscher Herkunft im Besonderen eine Vorbildfunktion übernehmen möchte und die sie dadurch ausfüllt, dass sie Bücher schreibt und Vorträge hält, Interviews bei verschiedenen Medien gibt, sich in Frauennetzwerken engagiert und andere Frauen berät. In solchen Gesprächen berichtet sie von ihren Erfahrungen, präsentiert ihre als erfolgreich konzipierte Lebensgeschichte und gibt Ratschläge für Wege zum (beruflichen) Erfolg. Die Funktion der Multiplikatorin deutet außerdem auf Afsanes Verortungsstrategie hin. Sie verortet sich eindeutig als (gleichberechtigtes und erfolgreiches) Mitglied der bundesrepublikanischen Gesellschaft und betrachtet sich als vollständig integriert, worauf auch die Tatsache, dass sie ihre biographische Haupterzählung mit dem Leben in der Bundesrepublik beginnen lässt, hinweist.

Auf die Frage nach Wünschen für die Zukunft formuliert Afsane zwei konkrete Ziele: die Gründung einer eigenen Familie und ein weitergehendes Engagement in der Politik.
Afsane hatte den Kinderwunsch zunächst verschoben, vermutlich um der beruflichen Etablierung willen. Heute geht sie jedoch davon aus, dass sie ihren Kinderwunsch schon früher hätte realisieren können, da sie in der beruflichen Selbständigkeit auch für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie günstige Bedingungen sieht. Wegen ihres Alters möchte sie möglichst bald eine Familie gründen. Der zweite Wunsch ist das politische Engagement für Frauen. Obwohl Afsane bereits politisch in Frauennetzwerken aktiv ist, strebt sie jedoch augenscheinlich ein darüber hinausgehendes parteipolitisches Engagement an. Das macht auch eine Anspielung auf den geringen Prozentsatz von Frauen im Bundestag deutlich.

Konstitutive Merkmale der Biographie

Afsanes biographische Präsentation ist die Geschichte einer erfolgreichen Migrantin in der Bundesrepublik. Dieses Selbstkonzept ist nicht nur eine subjektive Verortung, sondern auch eine Handlungsstrategie, und offensichtlich in Interaktion mit Vertreter(inne)n der bundesdeutschen Öffentlichkeit konstruiert worden. Es kann als ein wesentliches Merkmal des biographischen Entwurfs gewertet werden, denn die gesamte Erzählgrammatik deutet darauf hin.
Entsprechend wirkt Afsanes biographische Präsentation auf den ersten Blick sehr glatt und positiv besetzt. Sie arbeitet in einem hohen Maße mit den Strategien der Selbstvergewisserung und Plausibilisierung. Aus ihrer Sicht ist ihr Lebensverlauf mehr oder weniger glatt und durchgeplant. Nur an drei Stellen deutet sie leidvolle Erfahrungen und konflikthafte Situationen an (Beginn der Schulzeit in der Bundesrepublik, die vorübergehende räumliche Trennung von ihrer Mutter, die Situation des Kämpfens um eine Kreditvergabe für die Selbständigkeit). Insbesondere die letzten beiden Ereignisse kann sie jedoch in der Retrospektive positiv umdeuten, indem sie herausstellt, dass beide ihre persönlichen Kompetenzen ausgebaut hätten.

Afsane erzählt und präsentiert ihre Biographie als Erfolgsstory in regelmäßigen Zeitabständen in der bundesdeutschen Öffentlichkeit. Sie wurde in ihrer Position als Migrantin und erfolgreiche Unternehmerin häufig interviewt. Die Präsentation einer erfolgreichen Lebensgeschichte kann für Afsane verschiedene Funktionen erfüllen: a) Die als in sich schlüssig und harmonisch erscheinende biographische Konstruktion erfüllt die Erwartungen von Journalist(inn)en, die den Werdegang einer erfolgreichen Migrantin präsentieren wollen; b) Afsane sieht sich selbst als erfolgreiche Migrantin mit einer harmonischen Biographie und einem erfüllten Leben. Daher ist ihr biographischer Selbstentwurf nicht lediglich als Reaktion auf Erwartungen zu interpretieren. c) Sie betrachtet sich als Multiplikatorin mit einer Vorbildfunktion. Vor diesem Hintergrund setzt sie die Erzählung und Präsentation

ihrer erfolgreichen Lebensgeschichte in der medialen Öffentlichkeit möglicherweise als politische Handlungsstrategie ein, um Frauen und insbesondere Migrantinnen Mut zu machen und ihnen Tipps für Erfolgstrategien zu vermitteln; d) Schließlich kann die (Re-)Konstruktion einer erfolgreichen und harmonischen Biographie ihrer Selbstvergewisserung dienen, im Leben vieles richtig gemacht und viel erreicht zu haben. Diese Annahme wird dadurch bestätigt, dass Afsane ihre Biographie – nach Erfolgskriterien gemessen – als eine linear verlaufene Lebensgeschichte erzählt hat.

Bildung hat einen hohen Stellenwert, wobei die Rolle des Vaters die des Initiators ist. Für Afsane stellte Bildung einen Weg zu Autonomie und Selbständigkeit dar, besonders als Frau. Außerdem fungiert die Familie in diesem Kontext als Unterstützungsinstanz und internationales Netzwerk, auch und gerade mit Blick auf Afsanes Leitlinien: Autonomie, Unabhängigkeit und Selbständigkeit. Diese Leitlinien werden mit beinahe jedem Lebensabschnitt verknüpft und dienen jeweils als Begründungsdiskurs für Handlungsweisen. Darüber hinaus wird Afsanes Selbstverständnis als (selbständige) Unternehmerin immer wieder deutlich und ist in ihrem Sprachstil repräsentiert: Sie benutzt den Sprachduktus der Betriebswirtschaft- und Managementkreise, den sie teilweise auch auf nichtberufliche Lebensbereiche überträgt.

Sowohl männliche als auch weibliche Familienmitglieder waren positive Bezugsfiguren. Während der Vater Bildung und Weisheit repräsentiert, ist die Mutter als emotionaler Bezugspunkt, aber auch als erfolgreiche Mutter eine positiv besetzte Figur. Auch die als Powerfrau beschriebene Schwester hat als Frau für Afsane eine Vorbildfunktion.

Es ist auffällig, dass in Afsanes biographischer Erzählung die Islamische Revolution kaum vorkommt. Ein wesentlicher Grund dafür ist in dem Umstand zu sehen, dass sie die Revolution nicht im Iran miterlebt hat und dass diese auch für die anderen Familienmitglieder vergleichsweise wenige Probleme mit sich brachte. Die Migration der Familie der Schwester nach der Revolution wird nicht als Fluchtgeschichte erzählt ebenso wenig wie die des Vaters, schon vor der Revolution in die Bundesrepublik immigrierte. Daher scheint die Islamische Revolution für Afsanes biographische Konstruktion im Vergleich zu anderen iranischen Frauen eine eher untergeordnete Rolle gespielt zu haben.

Diskurse über Migrantinnen in der Bundesrepublik nimmt Afsane nicht als belastend wahr, sondern nimmt sie als Herausforderung an. Durch ihre öffentlichen Auftritte setzt sie dem klischeehaften Bild von der Migrantin ihre eigene Lebensgeschichte entgegen. Darüber hinaus verortet sie sich selbst außerhalb des problembehafteten Diskurses, da sie sich selbst als vollständig integriert und als Bereicherung der bundesdeutschen Gesellschaft ansieht. Entsprechend hat sie eine optimistische Haltung gegenüber der Zukunft.

In Afsanes biographischem Entwurf werden zwei konstitutive Differenzlinien sichtbar: Ethnzität und Geschlecht. Während sie sich selbst als erfolgreiche Frau mit Migrationshintergrund betrachtet, verweist sie gleichzeitig auf Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozesse. Ihre iranische Herkunft wurde in beruflichen Zusammenhängen und auch für ihre politische Arbeit als Vorteil thematisiert. Sie wird als Exotin betrachtet, akzeptiert diese Zuschreibung und nutzt sie für berufliche und politische Zwecke. So verortet sie sich in ihrer Eigenschaft als Autorin und Referentin entweder allgemein als Frau oder als Iranerin; je nach dem, über welches Thema sie gerade spricht. Die dominantere Differenzlinie ist jedoch das Geschlecht und Prozesse der Vergeschlechtlichung. Sie zieht sich als Leitlinie durch die Biographie.

4.2.4 Shabnam: "Ich bin meine eigene Therapeutin in schwierigen Zeiten."

Biographische Daten

Shabnam wurde als eines von drei Kindern einer Akademikerfamilie 1968 in Teheran geboren. Ihr Vater war Schauspieler und Regisseur, die Mutter hat Kunstgeschichte und Malerei studiert und war als Lehrerin tätig.
Shabnam besuchte von 1971-1979 einen Kindergarten und anschließend bis zur fünften Klasse eine Privatschule. Da im Zuge der Islamischen Revolution viele Privatschulen geschlossen wurden, musste sie auf eine andere, staatliche Schule wechseln. Als sich 1980 der Krieg mit dem Irak ankündigte, verließ der ältere von Shabnams Brüdern den Iran, immigrierte mittels eines Studienvisums nach Deutschland und nahm ein Architekturstudium auf. Ihre Mutter begleitete ihn zunächst, kehrte aber nach einigen Monaten in den Iran zurück. Der Vater, welcher als Oppositioneller eingestuft worden war, konnte den Iran nicht verlassen, da ihm der Pass entzogen worden war.[168]
1984 besuchte Shabnam mit ihrer Mutter den Bruder in der Bundesrepublik mit einem Touristenvisum. Eigentlich wollte Shabnam nur für die Sommerferien bleiben. Ihr Vater rief sie jedoch mehrmals an und riet ihr, in Deutschland zu bleiben. Im Gefolge der Revolution waren die iranischen Universitäten geschlossen worden, so dass es für Shabnam vorerst keine Möglichkeit gegeben hätte, zu studieren. Gleichzeitig vermutete der Vater, sie würde im Alter von 18 Jahren und mit einem abgeschlossenen Abitur Schwierigkeiten haben, ein Visum für die Bundesrepublik zu bekommen, da die Behörden hätten vermuten können, dass Shabnam gezielt vorhaben könnte, länger in Deutschland zu bleiben, z. B. zur Aufnahme eines Studiums. Für eine 16-jährige Touristin jedoch standen die Chancen gut, problemlos ein Visum zu bekommen. Daher empfahl ihr der Vater, aus der

168 Ob der Vater als Soldat in den Krieg eingezogen wurde, blieb im Interview offen.

Bundesrepublik nicht zurückzukehren, sondern eine Aufenthaltsgenehmigung zu beantragen, vor Ort das Abitur abzuschließen und zu studieren.
Shabnam blieb in Deutschland und bekam eine Duldung. Sie besuchte zwei Deutsch-Sprachkurse und wurde 1985 in die zehnte Klasse eines Gymnasiums eingeschult. Sie begann, nebenbei in verschiedenen Bereichen zu jobben, da sie von ihrer Familie aufgrund der Inflation im Iran kaum noch unterstützt werden konnte. Schließlich scheiterte sie an dieser Schule knapp an den Zulassungsvoraussetzungen zum Abitur. Bis zu diesem Zeitpunkt wohnte Shabnam mit ihrem Bruder und einem seiner Freunde in einer Wohngemeinschaft in T.-Stadt. Da sie in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit hatte, ein externes Abitur zu machen, zog sie nach D.-Stadt und absolvierte dort ca. 1989/90 erfolgreich die externe Abiturprüfung. Danach begann sie in K.-Stadt das Studium der Islamwissenschaften, Politikwissenschaften und Pädagogik und jobbte nebenbei. 1989 lernte Shabnam ihren Ex-Mann kennen, den sie 1992 heiratete. 1992 kam ihre restliche Familie (der Vater, die Mutter und der jüngere Bruder) per Asylantrag in die Bundesrepublik. Der Asylantrag der Familie wurde anerkannt.[169] Im Laufe der 90er Jahre ließen sich Shabnams Eltern nach 30 Jahren Ehe scheiden.
1997 ließen sich Shabnam und ihr Mann ebenfalls scheiden, sie zog nach K.-Stadt und suchte sich dort einen neuen Job. Ab 1998 arbeitete sie als freiberufliche Mediendokumentarin. Aus dieser Tätigkeit wurde ein Vollzeitjob auf Honorarbasis. Im Jahr 2000 schließlich erhielt Shabnam einen Vertrag als feste Mitarbeiterin mit Recherchearbeit als Hauptaufgabe.[170] Zum Zeitpunkt des Interviews 2002 war Shabnam weiterhin in diesem Beruf vollbeschäftigt und lebte in einer eigenen Wohnung in K.-Stadt. Einige Wochen vor dem Gespräch hatte sie die Arbeit an ihrer Magisterarbeit wieder aufgenommen, um ihr Studium noch abzuschließen.

Besondere Kennzeichen der Haupterzählung

Shabnam beginnt ihre verhältnismäßig ausführliche biographische Haupterzählung mit ihrer Geburt und ihrer Kindheit im Iran. Dabei werden zwei Themen miteinander verstrickt: die Familienbindungen und die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule, was einerseits auf deren Dominanz für Shabnams Kindheit im Iran verweist; andererseits werden beide aber auch in Shabnams Erzählungen über ihre Jugend nach der Islamischen Revolution als "Ereignisbühne" herangezogen.

169 Shabnams eigener Aufenthaltsstatus bleibt unklar. Sie muss jedoch nach der Duldung einen gesicherten Aufenthaltstatus erlangt haben, da sie sonst nicht hätte studieren können. Ein weiterer unklarer Punkt ist der Umstand, dass der Vater nun doch ausreisen konnte. Wahrscheinlich hatte er seinen Pass wiederbekommen, denn die restriktiven Maßnahmen in dieser Richtung wurden im Iran im Laufe der Zeit wieder etwas gelockert.

170 Festvertrag heißt zunächst, dass Shabnam nicht mehr nur Honorarkraft, sondern sozialversicherungspflichtig beschäftigt war. Sie berichtet jedoch nicht, dass es sich um ein unbefristetes Arbeitsverhältnis handelt.

Zunächst fällt auf, dass Shabnam ihre Kindheit trotz sichtlicher Ambivalenzen als glücklich erinnert. Die innerfamiliären Beziehungen waren zwar von Spannungen geprägt, jedoch versuchten die Eltern, ihren Kindern dennoch ein glückliches Familienleben zu ermöglichen:

"Ich habe auch einen älteren Bruder ähhm ... mit dem ich mich natürlich so als Kind ja ... sehr gut verstanden habe oder .. nicht so gut verstanden habe, aber das war auf jeden Fall, ich bin in einer mmh glücklichen Familie bin ich aufgewachsen obwohl es äh, obwohl meine Eltern jetzt nicht unbedingt eine glückliche Ehe haben äh trotzdem haben wir also würd ich sagen mein Bruder und ich äh die haben uns äh so'n glückliches Familienleben haben sie uns schon angeboten."

Die Formulierung, dass ihr die Eltern "schon" ein "glückliches Familienleben" "angeboten" haben, verweist auf die distanzierte Haltung Shabnams gegenüber dem von den Eltern präsentierten "Familienglück" – in der Retrospektive nimmt sie dieses als gespielt wahr. Das Zitat steht dem entgegen, dass Shabnam vorher von einer "sehr sehr glücklichen Kindheit" gesprochen hatte. Dieser Widerspruch lässt sich auflösen, wenn man annimmt, dass Shabnam trotz der innerfamiliären Spannungen ihre Kindheit als glücklich rekonstruiert, um sich selbst zu vergewissern, eine normale Kindheit gehabt zu haben. Gleichzeitig kann die Rekonstruktion der Kindheit als glücklich auf Verdrängungsprozesse deuten.

Ihren Besuch des Kindergartens präsentiert Shabnam als Zeit mit schönen Erinnerungen und die private Grundschule beschreibt sie als Schule von guter Qualität, unter anderem deshalb, weil sie die Klassen aufgrund der übersichtlichen Größe als angenehm familiär empfand und sie generell Privatschulen für besser hält als öffentliche. Sie sei im Allgemeinen sehr gerne zur Schule gegangen.

In den weiteren Passagen der Haupterzählung lassen sich zwei im negativen Sinne einschneidende biographische Zäsuren mit Verlaufskurvenpotenzial entdecken: die Islamische Revolution und die Schulerfahrungen in der Bundesrepublik. Die Islamische Revolution zergliedert Shabnams biographische Haupterzählung über ihre Zeit im Iran in zwei Teile: das Leben vor und das Leben nach der Revolution. Auch die Schulerfahrungen wurden als einschneidend und als zum Teil traumatisierend erlebt. Dementsprechend nehmen[171] beide Erfahrungen in der biographischen Präsentation einen großen Raum ein. Abschließend gibt Shabnam über ihre Studienzeit, ihre Zeit mit ihrem Ex-Mann und ihre Berufserfahrungen Auskunft, wobei die Art, in der sie darüber spricht, eher als Schnelldurchlauf ohne erzählerischen Tiefgang zu charakterisieren ist. Um ihren jeweiligen Entscheidungen Sinn zu verleihen, liefert sie meist kurze Begründungsmuster. Shabnam schließt die Haupterzählung mit der Begründung für ihren Wunsch, ihr Studium noch beenden zu wollen: weil sie die Situation von Migrant(inn)en auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt aufgrund ihres "Ausländer(innen)status" als beson-

171 In die Erzählungen zur Islamischen Revolution sind zudem die Schulerfahrungen im Iran eingebettet.

ders schwierig einschätzt und sie ihre Chancen durch einen höheren Bildungsabschluss erhöhen möchte, falls sie arbeitslos würde.

Analyse einzelner Themenfelder

Familiengeschichte und innerfamiliäre Beziehungen

Shabnam geht in verschiedenen Textpassagen auf ihr Verhältnis zu ihren Eltern und ihren Geschwistern ein. Ihren Eltern und ihrem älteren Bruder weist sie für ihre eigenen Bildungsaspirationen eine hohe Bedeutung zu. Die Bildungsbestrebungen der Eltern führt sie darauf zurück, dass beide einen akademischen Abschluss haben. Darüber hinaus charakterisiert Shabnam beide Eltern als ehrgeizige Menschen, die ihre Ansprüche an Bildungserfolg und berufliche Positionierungen auf ihre Kinder übertrugen. So sei ihr und ihren Geschwistern beigebracht worden, sich sowohl schulisch als auch außerschulisch zu bilden und z.B. viel zu lesen. Damit entsprechen die Motive für die Bildungsbestrebungen ihrer Familie denen vieler Akademikerfamilien, für die die Wunschvorstellung, dass ihre Kinder studieren und erfolgreich sein sollen, eine Fortführung der akademischen Tradition der Familie ist. Folglich stellt das Studium der Kinder eine Selbstverständlichkeit dar. Als ein weiteres Indiz für das Engagement der Eltern lässt sich der Rat des Vaters, in Deutschland zu bleiben, interpretieren, da Shabnam dort eine bessere Perspektive habe. Damit schreibt Shabnam die Initiierung der langfristig angelegten Migration nach Deutschland ihrem Vater zu. Der ältere Bruder kommt als Unterstützer ins Spiel, da er ihr half, sich in der Bundesrepublik zurechtzufinden, etwa bei Behördenangelegenheiten. Somit stellen der Vater und der Bruder für die Realisierung von Shabnams Bildungschancen wichtige Gatekeeper dar.

Auf emotionaler Ebene beschreibt Shabnam das Verhältnis zu ihrem Vater aber als eher distanziert, wobei sich dies durch die Scheidung der Eltern noch verstärkte. Sie begründet die emotionale Distanz zum Vater durch seine beruflich bedingte häufige Abwesenheit und mit dem vom Vater selbst initiierten völligen Kontaktabbruch nach der Scheidung. Das Verhältnis zu ihrer Mutter schildert sie hingegen als nah und innig. Sie räumt zwar ein, dass es auch zwischen ihr und der Mutter zeitweise Konflikte gab, als sie ein junges Mädchen war, geht aber auf diese Konflikte nicht näher ein und bewertet die Beziehung im Rückblick insgesamt als positiv. Ihre emotionale Bindung zu ihren Brüdern bleibt undeutlich; da sie jedoch mit ihrem älteren Bruder in einer Wohngemeinschaft zusammenlebte und dieser sie in ihrer Anfangszeit in der Bundesrepublik unterstützte, scheint sie auch diese Beziehung als positiv zu einzuschätzen.[172]

172 Darüber hinaus erwähnt Shabnam, dass ihr älterer Bruder sich aus ihrem Leben heraushielt, seit sie 18 Jahre alt geworden war. Dieses Verhalten empfand sie offensichtlich als angenehm und mit Blick auf ihre Autonomie förderlich.

Shabnams Beschreibung der Übertragung der Bildungsaspirationen auf sie ist ambivalent. Einerseits werden die Eltern als Ermöglicher einer besseren Zukunft wahrgenommen; andererseits begründet Shabnam ihr Eingehen auf die Wünsche der Eltern mit dem Ziel, diese zu erfüllen:

"also ich rede jetzt von meiner Familie, also Mutter, Vater, Bruder (…) ähm also meine Eltern sind beide mmh ehrgeizige Menschen (…) äh die sind beide auch sehr gebildet also jetzt nicht nur dass die jetzt sag ich mal .. Akademiker sind, also die sind einfach sehr interessiert, sind wirklich an allem, an allen Sachen interessiert und die haben immer versucht äh uns auch beizubringen, dass wir uns auch jetzt nicht nur auf die Schule verlassen sondern dass wir auch so privat halt irgendwie lesen und lernen, ähm ich weiß es auch, dass für die sehr wichtig, äh es war für die immer schon sehr wichtig dass wir auch eine vernünftige Ausbildung dann genießen, ich mein sonst hätten sie mich auch nicht nach Deutschland geschickt, weil es war für die nicht einfach, also war für meine Mutter nicht einfach, mich mit 16 gehen zu lassen (…) auch nicht für meinen Vater aber sie haben einfach gedacht, ich würde da keine Zukunft haben in diesem Land (…) und die wollten mir halt die Möglichkeit bieten (…) dass, dass ich auch was aus meinem Leben mache und natürlich wollte ich auch dass ähm .. dass ich dann auch ihren Erwartungen natürlich dann auch entspreche, also ich wollte die jetzt nicht enttäuschen."

Shabnam unterstreicht, dass das Migrationsprojekt nicht nur der Sicherung der familiären Lebensverhältnisse diente, sondern dass die Bildungschancen der Kinder von Anfang an dessen integraler Bestandteil waren.
Die letzten Zeilen des Zitats verdeutlichen, dass Shabnam die elterlichen Wünsche akzeptiert. Damit markiert sie in der Retrospektive ihren Bildungserfolg als vorrangig durch die Eltern und nicht durch sich selbst initiiert. Allerdings schiebt sie nach, dass sie sich selbst auch als ehrgeizig bezeichnen würde. Die zögerlichen Formulierungen und die Position dieser Aussage als "Nachsatz" ohne weiterführende Begründungsmuster weist jedoch auf deren Nachrangigkeit hin: Shabnam entwickelte erst in der Folge des elterlichen Ehrgeizes einen eigenständigen, der sich von einem durch Heteronomie zu einem von Autonomie geprägten Bestandteil des biographischen Entwurfs (Hummrich 2002) wandelte.

Politische Bewusstseinsbildung während der Islamischen Revolution und die Folgen

Als die Islamische Revolution stattfand, war Shabnam elf Jahre alt. In ihrer biographischen Präsentation markiert die Revolution das Ende ihrer Kindheit, da sie sich nun politisch positionieren musste. Shabnam fühlte sich dazu genötigt, und ihren Beschreibungen ist zu entnehmen, dass dies für sie kein Emanzipationsprozess war, sondern eher ein Zwang. Die revolutionären Umwälzungen stellten damit für sie keine Chance dar, sich durch politischen Aktivismus zu emanzipieren, wie viele iranische Frauen es versuchten, sondern das Gegenteil war der Fall.

Shabnam schildert ihre Erlebnisse während dieser Zeit auffallend detailliert und emotional, und die damaligen gesellschaftlichen Veränderungen werden als bedrohlich beschrieben. Als ein Bedrohungspotenzial wird der politische Aktivismus

des Vaters auf Seiten der Opposition dargestellt, wodurch Shabnam die Familie in Gefahr sah und dies als Belastung empfand. Eine weitere von ihr als beängstigend hervorgehobene Veränderung war der Umgang mit Mädchen und Frauen. Als Beispiele führt Shabnam die neue Kleiderordnung (insbesondere den Kopftuchzwang), die Gebetspflicht in der Schule und die Einschränkung der Freizeitaktivitäten für Mädchen und Frauen insbesondere im Sport (z.B. reiten, schwimmen, Fahrrad fahren) an. Als weitere Belastung benennt sie den erzwungenen Wechsel in eine staatliche Schule, welche nach den Regeln der Islamischen Revolution agierte. Sie erlebte den politischen Systemwechsel und die damit verbundenen Veränderungsprozesse als tiefgreifenden persönlichen Einschnitt:

"Ich glaube ich hatte schon mit, mit zwölf hatt ich schon Angst vor meiner Zukunft gehabt schon, wo ich gedacht hab, mein Gott was passiert jetzt mit meinem Leben, was mach ich, was mach ich denn überhaupt, wie kann ich hier überhaupt noch leben weil ich war zwar ein Kind, ich war 11, aber ich war alt genug, um mitzukriegen, wie meine Eltern gelebt haben, jetzt speziell wie meine Mutter gelebt hat, was für Möglichkeiten sie als Frau in dieser Gesellschaft (hatte), ich durfte alles nicht mehr, ich konnte alles nicht mehr."
"Und das waren so Sachen wo ich gedacht hab, mein Gott, was ist das denn für ein Leben und das hab ich dann schon mit 3, also es war schon, da war ich schon 13 als die Situation sich äh .. so verschlechterte damals und (...) und mein größter Wunsch war irgendwie ja mein Gott, weg hier."

In diesem Zitat werden verschiedene biographisch bedeutsame Muster offenkundig: Shabnam stellt die konkreten Auswirkungen der politischen Ereignisse auf das Familienleben dar. Hier steht ihre eigene und die Lebenssituation ihrer Mutter im Vordergrund, und dies unter der Berücksichtigung der politisch eingeleiteten geschlechtsspezifischen Benachteiligungen. Hatte sie vorher darüber gesprochen, dass ihre Eltern eine Sozialisation, die eine geschlechtsspezifische Benachteiligung beinhaltet, für ihre Kinder ablehnten, ist Shabnam nun Vergeschlechtlichungsprozessen ausgesetzt. Die religiös motivierten Repressionen im Allgemeinen und die Unterdrückung der Mädchen und Frauen im Besonderen belasteten Shabnam so stark, dass sie Fluchtgedanken hegte und sich um ihre Zukunft sorgte.
Allerdings erzählt Shabnam auch davon, wie die Jugendlichen im Iran versuchten, sich mit der neuen Lebenssituation so gut es ging zu arrangieren. Sie unterliefen die herrschenden Regeln und Normen, indem sie trotz Verbot voreheliche Liebesbeziehungen untereinander eingingen, Musik hörten, verbotene Zeitschriften lasen und sich verbotene Filme aus dem Westen auf Video anschauten. Shabnam konstruiert die Welt der Jugendlichen als eine Art Gegenkultur, in der sie sich gegen die Restriktionen einen Raum schufen, um ihre Jugend auszuleben. Außerdem bettet Shabnam in diesen Kontext ihre (ungewollte) Politisierung ein:

"das war alles versteckt, das war ein Doppelleben, das wir führen mussten und ich war schon mit, ich würde sagen mit 15 da war ich ein total politischer Mensch also (...) ich bin morgens aufgestanden, ich hab mich schon morgens aufgeregt über die Situation im, im, im Iran, ich hab mich darüber aufgele-, aufgeregt dass ich äh noch nicht mal die Freiheit besitze, das anzuziehen worauf ich Lust habe (...) dass ich mir immer dieses dämliche Kopf-

tuch irgendwie immer anziehen muss (...) und .. dass ich dann sogar aufpassen muss auf der Straße nicht, nicht zu laut zu sprechen oder nicht zu laut zu lachen äh .. oder dass ich wenn ich mit meinem Cousin irgendwie Eis kaufen gegangen bin, dass, dass mich dieser Pasdaran irgendwie, dass sie uns dann aufgreifen und wissen wollten was soll das, warum seid Ihr zu zweit, was macht Ihr denn, also (...) dass wir Cousin und Cousine sind, dass unsere Eltern grade zusammen zu Hause sitzen, also das waren so Sachen, also es war eine schreckliche Zeit."

Die Ereignisse der Islamischen Revolution und deren konkrete Auswirkungen auf das Alltagsleben haben sich als belastende Erfahrung in Shabnams biographisches Gedächtnis eingeschrieben. Sie befand sich jedoch nicht in einem eindeutigen Opferstatus, vielmehr haben sie und viele ihrer Bekannten und Mitschüler(innen) durch die Strategie des Doppellebens sowohl politisch Position bezogen als auch aktiv Widerstand geleistet. So ist es ihnen gelungen, ihre Jugend dennoch in gewissem Maße nach ihren subjektiven Bedürfnissen zu gestalten – wenn auch unter nicht unbeträchtlichem Aufwand.

Migrationsgeschichte und die erste Zeit in der Bundesrepublik

Trotz der Veränderungen im Iran und ihrer Fluchtgedanken stand Shabnam dem Vorschlag ihres Vaters, bereits nach dem Abschluss der elften Klasse nach Deutschland zu gehen, eher ablehnend gegenüber, und zwar weniger aus Angst vor einem fremden Land, sondern aus Sorge um ihre schulische Karriere. Sie wäre lieber bis zum Abschluss des Abiturs im Iran geblieben wäre, um ihre Bildungslaufbahn nicht zu gefährden. Schließlich willigte sie jedoch in den Wunsch des Vaters ein.

Ihre Anfangszeit in Deutschland beschreibt Shabnam als von ambivalenten Gefühlen gekennzeichnet:

"Shabnam Du schaffst es, das ist doch, Du bist doch äh alt genug, Du schaffst es und ist doch, ist doch schön, ist doch aufregend, also ich empfand alles, war für mich alles sehr aufregend, also das war für mich jetzt, viele Leute fragen mich ja heute, das war für Dich bestimmt ein Kulturschock, das war es überhaupt nicht also ich musste mh jetzt, das waren keine großen Umstellungen, so von der äh, von der Art und Weise wie man lebt, das Einzige was mir gefehlt hat, das war halt diese Wärme, meine Freunde haben mir gefehlt, meine Familie, also diese Zusammengehörigkeit, was man halt natürlich in der Familie hat."

Neben dem Hin-und-Her-Bewegen zwischen Trauer um den Verlust der elterlichen Bindungen und der Neugier bzw. dem Optimismus wird Zitat deutlich, dass sich Shabnam von der Unterstellung eines "Kulturschocks" als diskursiv hergestellte und – auf Migrant(inn)en bezogen – generalisierte Annahme der Einwanderungsgesellschaft kritisch distanziert. Sie führt das Ausbleiben eines Kulturschocks auf die Ähnlichkeit ihres Lebensstils mit dem der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zurück. An dieser Stelle scheint ihr hohes Maß an Identifikation mit dem von ihr als "westlich" angenommenen Lebensstil auf, mit dem sie vor allem Frei-

heit im Sinne von Kleider-, Bewegungs- und Meinungsfreiheit verbindet und den sie von dem durch das Islamische Regime im Iran erzwungenen "religiösen" Lebensstil abgrenzt, den sie als Zumutung empfand. Sie markiert diese Lebensstile und ihre Beziehung dazu mit der Ablehnung bzw. Akzeptanz der jeweiligen Art, sich zu kleiden.

Zweitspracherwerb und Erfahrungen mit dem deutschen Schulwesen

Shabnam geht ausführlich auf ihre Erlebnisse in den verschiedenen Schulen ein, die sie in der Bundesrepublik durchlaufen hat. Dabei hebt sie die Erfahrung der Unterforderung in der ersten von ihr besuchten Sprachschule hervor und begründet ihren Wechsel zum Goethe-Institut damit. Zudem spielte der Altersunterschied eine bedeutende Rolle, denn Shabnam fühlte sich im ersten Sprachkurs als eine junge unter mehrheitlich älteren Schüler(inne)n offensichtlich unwohl ("ich wurde da pensioniert sozusagen"). Im Gegensatz dazu schildert sie den Kurs im Goethe-Institut als vom Lernniveau angemessen und aufgrund der weitaus jüngeren Kursteilnehmer(innen) als angenehmer. Shabnam erinnert es als weitere positive Erfahrung, dass die Schüler(inne)n wie sie selbst nichtdeutscher Herkunft waren. Unter diesen Lernbedingungen war sie in der Lage, sich innerhalb von drei Monaten die Grundkenntnisse der deutschen Sprache anzueignen.
Zwei Monate danach wurde Shabnam in die zehnte Klasse eines Gymnasiums eingeschult. Ursprünglich sollte sie laut der ersten Entscheidung des rheinland-pfälzischen Kultusministeriums in die neunte Klasse einer Realschule eingestuft werden, doch ihr Bruder hatte sich an ihrer Stelle beim Ministerium darum gekümmert, dass sie höher eingestuft wurde. Ihr älterer Bruder war so an einer wesentlichen Statuspassage ein förderlicher Gatekeeper, indem er erfolgreich verhinderte, dass Shabnam auf die neunte Klasse einer Realschule verwiesen wurde, was für sie, die im Iran bereits die elfte Klasse Gymnasium abgeschlossen hatte, einen erheblichen Abstieg in ihrer Bildungslaufbahn bedeutet hätte. Ihre Bildungslaufbahn wurde außerdem maßgeblich dadurch mitbestimmt, dass ein Gatekeeper aus dem Kultusministerium ohne Angabe von sachlichen Gründen, sondern allein aufgrund der Hartnäckigkeit des Bruders seine Einstufung zu ihren Gunsten änderte. Obwohl Shabnams schulische Ausgangslage nun günstiger war, wurde sie im Vergleich zu ihrem Status im iranischen Schulsystem immer noch um insgesamt zwei Jahre zurückgestuft.

Ihre Gymnasialzeit schildert Shabnam als schwierig, was sie zum einen mit dem Altersunterschied begründet. Sie kam als 17-Jährige in eine Klasse von 14- bis 15-Jährigen und fühlte sich deswegen sehr unwohl. Es ist tatsächlich so, dass in diesem Alter Altersunterschiede in der Größenordnung von zwei bis drei Jahren sehr bedeutsam sind. Zum anderen wurde ihr eine negativ konnotierte Exotinnenrolle zugeschrieben. Für ihre Mitschüler(innen) war der Iran ein unzivilisiertes Land. Fragen wie "Hast Du schon mal ein Auto gesehen?" repräsentieren eine weit ver-

breitete westliche Arroganz gegenüber "dem" Orient. In dieser Situation wird das Verhalten der Geschichtslehrerin bedeutsam, die Verständnis für Shabnams Ärger über die Mitschüler(innen) zeigte und ihr riet, sie über das Leben im Iran aufzuklären, woraufhin Shabnam einige Bilder vom Iran mit in die Schule brachte. Die Geschichtslehrerin nimmt gegenüber anderen Lehrkräften eine wichtige Position ein, denn über sie wird namentlich berichtet. Aber auch die anderen Lehrer(innen) erinnert Shabnam als Unterstützungsinstanz, denn diese hätten sie gezielt gefördert. Shabnam begründet dies mit ihrer Leistungsfähigkeit insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern, in denen sie durch ihre Schulbildung im Iran mehr Kenntnisse als die anderen Schüler(innen) vorweisen und dies durch kontinuierlich gute Noten unter Beweis stellen konnte. Daraus konnten die Lehrer(innen) ihrer Meinung nach schließen, dass sie zwar Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache brauchte, insgesamt aber den Anforderungen eines deutschen Gymnasiums gewachsen war. Inwieweit diese alltagstheoretische Begründung von Shabnam tatsächlich ausschlaggebend war, kann nicht abschließend geklärt werden. Studien wie die von Weber (2003) belegen, dass es eher von den Einstellungen einzelner Lehrkräfte als vom Leistungsstand der nichtdeutschen Schüler(innen) abhängt, ob ein Förderungswille anzutreffen ist. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass Shabnam, die sich als brav und ordentlich charakterisiert, mit diesen Eigenschaften einigen Lehrkräften positiv, weil unkompliziert, auffiel.

Wie bedeutsam die Einstellung von Lehrkräften ist, zeigte sich beim Übergang in die Oberstufe, bei dem in allen Fächern ein Wechsel der Lehrpersonen stattfand und sich neue Beziehungen zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n formierten. Shabnam Erzählungen musste sich neuerlich mit ethnischen und zusätzlich mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen auseinander setzen, diesmal aber von Seiten der Lehrkräfte:

"da kommt mein Mathelehrer und guckt sich diese Anwesenheitsliste an und, ich wusste dass mein Name halt ganz oben steht und, halt alphabetisch und dann guckt er uns alle-, und ohne, dass er meinen Namen ausgesprochen hat meinte er, was ist das denn für ein Name oder soll das, ist das jetzt ein, ist das ein Mädchen oder ist das ein Junge, was ist das, also irgendwie total doof ... und ich hab dann aufgezeigt, gesagt, das bin ich und dann hat er mich so angeguckt und meinte, och Sie sind ja eine Frau irgendwie und ich guckte ihn so an ja, also mmh?, woher kommen Sie denn, ich hab gesagt, ich bin Iranerin und der meinte, wissen Sie überhaupt was Mathematik ist und ähm und das war für mich auch .. ähm also ich, ich war total wütend, also ich konnte ja jetzt auch nicht weinen oder so, weil ich da in dem Moment gedacht hab, der ist ja wirklich arm dran, der ist Mathelehrer und fragt mich, mich als Iranerin oder Perserin, ob ich weiß, was Mathematik ist, der weiß ja gar nicht, wo überhaupt die ganze Mathematik jetzt herkommt, also diese Unwissenheit, das hat mich immer total rasend gemacht, das hat mich wirklich wütend gemacht und ich hatte während der, dieser Zeit, während der Schulzeit enorme Probleme gehabt."

Der Mathematiklehrer bedient sich des ethnozentristischen hegemonialen Diskurses, welcher die Kumulation von Wissen und (Natur-)wissenschaften in westlichen

Regionen verortet und Länder wie den Iran als unzivilisiert und damit unwissend abqualifiziert. Shabnam weist mit dem Satz "der weiß ja gar nicht, wo die Mathematik herkommt" darauf hin, dass an der Entwicklung der Mathematik persische und arabische Philosophen maßgeblich beteiligt waren. Die Reaktion des Lehrers spiegelt die in westlichen Ländern verbreitete Hierarchisierung von Wissensbeständen über die Welt wieder.[173]

Der Mathematiklehrer war nicht der einzige, der ihr mit ethnisierenden Vorurteilen begegnete, sondern ein Großteil ihrer Lehrkräfte. Im Interview spricht sie daraufhin häufiger von "denen". Der Lehrkörper der Oberstufe wird von Shabnam als eine anonyme und für sie bedrohliche Personengruppe erinnert. Die von ihr beschriebene Wut vermittelt ihre Erinnerung an ihre damalige Gefühlslage. Dass sie durch Ethnisierung benachteiligt wurde, wird an einer anderen Stelle noch deutlicher. Shabnam erzählt, dass sie sich gern gut kleidete und daher einen Teil ihres Einkommens dafür investierte. Zudem sei der beste Freund ihres Bruders Modedesigner gewesen und habe bisweilen extravagante Kleidungsstücke genäht, die sie dann geschenkt bekam. Diese Kleidung fiel den Lehrer(inne)n in der Schule auf. Außerdem wohnte sie mit ihrem Bruder und dessen Freund in einer gut ausgestatteten Wohnung. Irgendwann suchte sie unangemeldet ihr Physiklehrer auf, staunte über die Wohnung und deren Ausstattung und fragte sie, woher sie das Geld dafür habe. Shabnam schildert, dass ihre Lehrer(innen) ihr gegenüber seitdem "Bemerkungen" gemacht hätten, was für sie selbstverständlich unangenehm war. Shabnam vermutet daraufhin, dass die Lehrkräfte ihr skeptisch gegenüberstanden, weil sie nicht in das Bild der "armen Ausländerin" hineinpasste. Ihre Vermutung lässt sich anhand von Untersuchungen und Erfahrungsberichten bestätigen.[174] Pädagog(inn)en haben Menschen mit Migrationsintergrund gegenüber nicht selten eine paternalistische Einstellung. Einerseits kann diese Haltung zwar wohlmeinend sein; andererseits aber spricht sie den Migrant(inn)en den Subjektstatus ab, indem sie auf der Grundlage des diskursiv hergestellten und generalisierten Opferbildes wahrgenommen werden. In der Folge kann sich die wohlmeinende paternalistische Haltung umkehren, wenn Migrant(inn)en (und hierunter insbesondere die Mädchen und Frauen) dem Opferbild nicht entsprechen, sei es durch selbstbewusstes oder widerständiges Verhalten oder auch durch einen Kleiderstil, der eher auf eine gesellschaftlich privilegierte Position schließen lässt. Alle diese Erfahrungen machten Shabnams Schulzeit in der Oberstufe zu einem sehr problematischen und belastenden Lebensabschnitt.

173 Unter Bezug auf Spivak (1988) erläutert Guiterrez Rodriguez (1999, S.40ff), dass Wissen um die Welt sich nicht in einem herrschaftsfreien Raum herausbildet. Vielmehr sind die Wissensproduktionen in Westeuropa im Kontext des Kolonialismus entstanden. In die Wissensproduktion der westlichen Indisutrienationen sind zwei Prozesse eingebunden, welche die Dominanz ihrer Wissenstraditionen begründen, a) die (partielle) Einverleibung von Wissensbeständen unterprivilegierter Weltregionen und b) die Expansion der eigenen Wissenstraditionen und Gesellschaftsmodelle.

174 Vgl. Kap. 1.

In den Erzählungen über das Gymnasium wird eine weitere Schwierigkeit angesprochen: Da Shabnams Familie sie aufgrund der Inflation im Iran finanziell nicht mehr ausreichend unterstützen konnte und sie wegen ihres Status der Duldung keinen Anspruch auf Schüler-Bafög oder anderweitige staatliche finanzielle Unterstützung hatte, musste sie neben der Schule nicht nur für Kleidung, sondern für ihren gesamten Lebensunterhalt Geld verdienen, was von ihr als ein weiterer Grund für die Einschränkung ihrer Leistungsfähigkeit eingeführt wird. Ihr Scheitern an einer Differenz von zwei Punkten bei der Abiturzulassungsprüfung interpretiert Shabnam als rassistisches Verhalten der Lehrkräfte, weil ihr im Gegensatz zu anderen (deutschen) Mitschüler(inne)n, die ebenfalls "auf der Kippe" standen, keine Chance gegeben wurde, diese zwei Punkte nachträglich zu erwerben. Vielmehr sei offen hinterfragt worden, warum sie als Iranerin in der Bundesrepublik das Abitur machen solle, wenn doch deutsche Kinder oft auch kein Abitur hätten.

Der Interviewabschnitt unmittelbar nach der Gymnasialzeit gibt Aufschluss über Shabnams Muster der Konfliktbewältigung. Sie reagierte mit starken Migräneanfällen und äußerte auf diese Weise ihre Hilflosigkeit in der damaligen Situation. Viel später im Interview erzählt sie, dass sie einen Therapeuten aufsuchte[175], was verdeutlicht, wie belastend die Schulerfahrungen in der Oberstufe für Shahnam gewesen sein mussten. Die Inanspruchnahme therapeutischer Unterstützung erwies sich als erfolgreich – und zwar deshalb, weil der Therapeut ihr nach einer Sitzung erklärte, dass sie keine Therapie bräuchte und es allein schaffen würde. Shabnam übernahm diese Einschätzung und stellte sich innerlich darauf ein, und fortan schien sie sich, so lässt sich aus ihren Erzählungen rekonstruieren, nicht mehr als passives Opfer, sondern als aktiv Handelnde wahrzunehmen und gewann so ihre Kontrollüberzeugung wieder. Die Migräneanfälle verschwanden nach einigen Monaten, und sie entwickelte aus dem Ratschlag des Therapeuten Handlungsstrategien, die sie als ab jenem Zeitpunkt gültige biographische Leitlinien konstruiert. In schwierigen Situationen lässt sie sich von den Handlungsmaximen des Nicht Aufgebens und Weitermachens leiten und bezeichnet sich als ihre eigene Therapeutin in schwierigen Zeiten.

Nach der Wiedererlangung der Kontrollüberzeugung und der Verbesserung ihres Gesundheitszustandes entschloss sich Shabnam, das externe Abitur nachzuholen. In Nordrhein-Westfalen gab es diese Möglichkeit für Bewerber(innen), die bereits eine betriebliche Ausbildung absolviert und/oder bereits mehrere Jahre gearbeitet haben und/oder noch arbeiten, was für Shabnam zutraf. Sie bekam die Zulassung und zog daraufhin nach D.-Stadt. In diesem Kontext wird aus der für die Schulzeit eher als nachteilig und belastend beschriebenen nebenberuflichen Tätigkeit ein Vorteil. Während ihres externen Abiturs hat Shabnam ihren Ex-Mann kennen ge-

175 Möglicherweise sprach sie über den Besuch beim Therapeuten erst relativ spät, weil ihr dies unangenehm ist.

lernt und geheiratet, ihre Ehe ist jedoch nur ein Nebenschauplatz ihrer biographischen Erzählung.

Studium, Arbeitsleben, Ehe und Partnerschaft

Nach der Abiturprüfung schrieb sich Shabnam für das Studium der Islamwissenschaften, Politikwissenschaften und Pädagogik in K.-Stadt ein. An mehreren Stellen gibt sie Auskunft über den Prozess zur Studienentscheidung. In der Haupterzählung berichtet sie, dass sie gern Zahnmedizin studiert hätte. Wie schon in der Schulzeit hatte sie weiterhin keinen Anspruch auf Bafög und ging daher davon aus, dass sie auch im Studium nebenbei viel würde arbeiten müssen.[176] Drei Motive waren für ihre Studienwahl ausschlaggebend: a) Aufgrund ihrer Annahme, dass ein Studium der Zahnmedizin "nebenher" kaum zu schaffen sei, entschied sie sich für die genannten Fächer, bei denen sie offenbar davon ausging, dass sie weniger Arbeitsbelastung bedeuten; b) in derselben Textpassage erzählt sie, dass sie außerdem etwas studieren wollte, "was (sie) wirklich auch richtig interessiert". Das könnte darauf hindeuten, dass die Idee, Zahnmedizin zu studieren, nicht unbedingt einem fachlichen Interesse an Medizin entsprungen war, sondern vielmehr Vorstellungen von Prestige und ökonomischer Sicherheit; c) später wird deutlich, dass sie sich als "Ausländerin" keine Hoffungen machte, einen Stelle als Zahnmedizinerin zu bekommen. Daher entschied sie sich für Fächer, welche ihr die Chance boten, später im Berufsleben als "Ausländerin" bevorzugt zu werden.
Shabnam gibt keine Informationen über den Verlauf des Studiums, was darauf schließen lässt, dass dieser konstitutiv eher belanglos war. In ihrer Haupterzählung erwähnt sie stattdessen kurz ihre Beziehung zu ihrem Ehemann. Sie schildert ihre Ehe als eine Art Solidaritätsgemeinschaft, da sie und ihr Mann sich in Krisenzeiten gegenseitig unterstützt hätten, vor allem als sie die Schwierigkeiten in der Schule und er zeitgleich berufliche Probleme hatte. Die 1997 erfolgte Scheidung begründet sie damit, dass sie und ihr Ex-Mann sich auseinandergelebt hätten. In ihrer Erzählung verknüpft sie ihr vorläufiges Studienende mit dem Zeitpunkt der Scheidung: 1997 hätte sie ihren letzten Leistungsnachweis erworben und sei dann nach K.-Stadt gezogen, die Stadt, in deren Universität sie eingeschrieben war.
Die Scheidung, eine neue Wohnung und die Jobsuche markieren einen Neuanfang in Shabnams Lebensverlauf und daher eine weitere biographische Zäsur. Shab-

176 Ihr Aufenthaltsstatus muss sich in dieser Zeit verändert haben, da Migrant(inn)en im Status der Duldung und Asylbewerber(innen) keine Zulassung zum Studium bekommen. Möglicherweise hatte sie zu dieser Zeit eine befristete Aufenthaltserlaubnis (z.B. eine Aufenthaltsbefugnis, welche nach Ausl.G NRW damals nach längerfristiger Duldung gewährt werden konnte), die mit dem Zweck des Studiums verknüpft wurde. Jedenfalls wird sie 1992 einen gesicherten und unbefristeten Aufenthaltsstatus erlangt haben, entweder aufgrund des Umstandes, dass ihre Eltern asylrechtlich anerkannt wurden, oder, weil sie nach 8 Jahren legalem Aufenthalt selbst eine Aufenthaltserlaubnis bekommen hatte (www.nrw.de/aus/12.htm vom 11.11.04). Bafög wiederum wird bei Migrant(inn)en in der Regel nur an asylrechtlich anerkannte Flüchtlinge und an solche ausgezahlt, die selbst oder deren Eltern lange Aufenthalts- und sozialversicherungspflichtige Arbeitszeiten nachweisen können.

nam war handelnde Akteurin, die diese neue Lebenssituation als Herausforderung begriff. Ihre Aktivitäten verlagerten sich weg vom Studium hin zu beruflichen Ambitionen im journalistischen Bereich. Sie war als Mediendokumentarin und anschließend als Rechercheurin in einem TV-Sender tätig. Sie schildert im Interview, dass ihr sehr viel daran lag, eine Festanstellung zu bekommen:

"und da bin ich da irgendwie hängen geblieben und dann hab ich äh .. vor zwei Jahren hab ich äh versucht, nen festen Vertrag zu bekommen als Medien-Dokumentarin, ich hatte Probleme mit meinem Chef, also ich hatte kein Problem mit ihm, er hatte anscheinend ein Problem mit mir ähm, der wollte mir jetzt keinen festen Vertrag geben, sondern ich musste richtig kämpfen, also ich hab richtig mich dafür eingesetzt, also ich hab Kontakte geknüpft auch im Haus und habe bei jeder Redaktion irgendwie mal Probe gearbeitet und hab dann irgendwann doch äh einen festen Vertrag bekommen in einer Redaktion."

Shabnams Strategie, sich beruflich erfolgreicher als bisher zu behaupten, bestand darin, zu kämpfen und soziale Kontakte mit beruflich nützlichen Gatekeepern aufzubauen. Dieses Verhalten zeigt ihren Ehrgeiz und ihre Hartnäckigkeit. Wie in verschiedenen Passagen ihres Lebensverlaufs sind soziale Kontakte oder soziale Netzwerke ein wichtiges Standbein für Shabnam in Bildung und Beruf.

Obwohl sich Shabnam ihrer persönlichen Kompetenzen bewusst ist und der Festvertrag für sie einen Erfolg darstellt, ist sie mit ihrer Situation nicht zufrieden, da es ihr noch nicht gelungen ist, ihr Studium abzuschließen. Ihre Entscheidung, sich zunächst vorrangig beruflich zu engagieren, kam aufgrund des Wunsches nach einer mittelfristigen finanziellen Absicherung und der Freude am Job zustande. Gleichzeitig hat sie, deren Vertrag zeitlich befristetet ist, Angst, ihren Job zu verlieren, und ihre Chancen als "Ausländerin" auf dem deutschen Arbeitsmarkt ohne Studienabschluss schätzt sie als nicht sehr aussichtsreich ein. Diese Sorgen sind vor dem Hintergrund der Ethnisierungserfahrungen von Shabnam in der Schulzeit zu betrachten, die integraler Bestandteil ihrer Biographie geworden sind. Deshalb strebt Shabnam weiterhin die Beendigung ihres Studiums an.

Selbstcharakterisierungen, biographischer Rückblick und Zukunftspläne

An einigen Stellen der biographischen Selbstpräsentation lassen sich Positionierungen und Selbstcharakterisierungen Shabnams entdecken. Bei der Schilderung ihrer Erlebnisse im Iran beschreibt sie sich als ordentliches und braves Kind, welches sich zumindest nach außen den neuen islamisierten Gesellschaftsregeln anpasste, obwohl dies mit erheblichen Beeinträchtigungen einherging. Sie arrangierte sich also mit den herrschenden Normen, unterlief sie aber gleichzeitig mit ihren Freundinnen und Freunden, jedoch auf heimliche Weise. Damit ist ihre Selbstbeschreibung als brav nur die eine Seite ihrer Handlungsorientierung, denn sie wendete eine Doppelstrategie an: Anpassung nach außen bei gleichzeitiger Widerständigkeit nach innen. Und damit war sie nicht allein, sondern kann als re-

präsentativ für die westlich geprägte iranische Mittel- und Oberschichtsjugend in den Städten angesehen werden.
Darüber hinaus können mögliche persönliche Motive für diese Doppelstrategie, für das Doppelleben, wie Shabnam es nennt, ihre Sorge um die Familie und um die eigene Zukunft gewesen sein. Ein weiteres Indiz für Bravheit im Sinne von Anpassungsfähigkeit ist möglicherweise in der Aneignung der Bildungsbestrebungen ihrer Eltern zu sehen, deren Erwartungen sie nicht enttäuschen wollte, auch wenn sie zuvor bereits berichtet, dass sie zumindest zeitweise gern zur Schule gegangen sei und Freude am Lesen und an Fortbildung hatte. Damit wird kein expliziter Leistungsdruck der Eltern sichtbar. An anderer Stelle beschreibt Shabnam sich als kontaktfreudig und gibt an, "immer Zugang zu den Menschen gefunden" zu haben. Diese Eigenschaft sieht sie als konkrete Ressource an, die ihr z. B. dabei geholfen hätte, Kontakte zu den von ihr als eher zurückhaltend charakterisierten Deutschen zu knüpfen, indem sie auf diese zuging und zudem keine Scheu hatte, die neu erlernte Sprache anzuwenden, auch wenn sie Fehler machte.
Die Einschätzung ihrer Kontaktfreudigkeit als Ressource erscheint schlüssig. Shabnams Kontaktfreudigkeit war auch im Beruf eine Hilfe, auch wenn sie dies nicht explizit miteinander verknüpft. Ihr Vorgehen bei dem Kampf um einen Festvertrag zeigt, dass sie an dieser Stelle von ihrer Kontaktfreudigkeit profitiert haben muss, da sie sich bewusst in verschiedene Abteilungen eingearbeitet und viele Mitarbeiter(innen) angesprochen hat. Auch ihr großer Freundes- und Bekanntenkreis spricht für ihre Offenheit. Eine weitere Selbstzuschreibung ist darüber hinaus die Rolle als eigene Therapeutin in schwierigen Zeiten – eine Sichtweise, welche von ihr als Verarbeitungsstrategie in Konfliktsituationen eingesetzt wurde. Schließlich wird gegen Ende des Interviews eine weitere Selbstcharakterisierung sichtbar: Shabnam bezeichnet sich als Beziehungsmensch – allerdings mit Einschränkungen. Sie sagt im selben Satz, dass sie auch gut allein zurechtkäme. Der Begriff Zurechtkommen verweist aber darauf, dass sie das Alleinsein zwar bewältigen kann, aber nicht unbedingt damit glücklich ist. Darüber hinaus sorgt sie sich um ihr nahe stehende Menschen und fühlt sich dann selbst wohl, wenn sie weiß, dass es ihnen gut geht. Shabnams Selbstbezeichnung als Beziehungsmensch erscheint stimmig und nachvollziehbar. Gleichzeitig zeugen viele ihrer Verhaltensweisen aber auch von einem hohen Maß an Hartnäckigkeit und Kampfgeist:

"zumindest seitdem ich halt in Deutschland lebe, ich musste für alles kämpfen, ich hab nie irgendwas leicht bekommen (…) also wirklich egal, in welchem Bereich, also jetzt ob es so'n Job gibt oder egal was, also ich musste immer sehr, sehr viel kämpfen für alles (…) aber ich hab das immer erreicht, immer, später als anderen (…) ähm aber ich hab das trotzdem erreicht und denke mal na gut, dann, dann, dann geht's ja halt (…) und dann irgendwann erreich ich das auch und ähm ich versuche mmh dann nachzudenken ähm also ich denke dann in solchen Momenten auch sehr viel an meine Stärken (…) und dass ich da denke äh .. also Shabnam, Du bist jemand, Du kannst das und äh.. Du, Du kriegst das jetzt hin und ja, also wie gesagt also ich re-, wirklich ich rede auf mich ein."

Shabnam sieht sich auch selbst als Kämpferin. Einerseits betrachtet sie es kritisch, dass sie für ihre Ziele größere Anstrengungen auf sich nehmen musste als andere, wobei sie dafür implizit ihren Migrantinnenstatus verantwortlich macht. Dies wird dadurch unterstrichen, dass Shabnam die Notwendigkeit des Kämpfens allein auf ihre Lebenszeit in der Bundesrepublik bezieht. Andererseits wertet sie es als Erfolg, einige Ziele trotzdem überhaupt erreicht zu haben. Eine ihrer Strategien hierbei ist ihre Besinnung auf die eigenen Kompetenzen. Somit gehört Shabnam nicht zu denjenigen, die wegen ihres Migrantinnenstatus und der damit verbundenen sozialen Ungleichheiten resignieren. Vielmehr führt sie ihre augenblickliche Position, die sie gerade unter der Berücksichtigung ihres Migrationshintergrundes als erfolgreich wertet, darauf zurück, dass sie ein Mensch mit einer positiven Grundeinstellung sei und mit anderen Menschen gut umgehen könne.

Shabnam gibt auf Nachfrage Auskunft über ihre Zukunftsvorstellungen. Ein früh im Gespräch klar formulierter Wunsch ist der nach der Gründung einer eigenen Familie. In diesem Kontext geht sie darauf ein, wie sie sich die Vereinbarkeit von Beruf und Familie vorstellen würde. Sie würde nach einem Jahr Betreuungszeit wieder (halbtags) arbeiten und möglicherweise eine Tagesmutter engagieren wollen. Hierfür gibt sie drei Motive an: a) die Annahme, dass sie langfristig auf jeden Fall wieder arbeiten können müsste, da Arbeiten für sie einen elementaren Bestandteil ihres Lebens ausmacht; b) die Annahme, dass die Betreuung durch eine Tagesmutter einem Kind nicht schadet, da sie selbst von einer Tagesmutter betreut wurde und ihr dies auch nicht geschadet habe und c) die Annahme, dass sich Männer vornehmlich über ihre berufliche Tätigkeit definieren und daher unglücklich würden, wenn sie im Beruf Verzicht üben müssten. Hervorhebenswert ist, dass Shabnam zwar laut eigener Aussagen selbst ohne einen Beruf unglücklich wäre, jedoch annimmt, dass ein möglicher Partner ohne Beruf noch unglücklicher sein könnte und daher seinen Wünschen den Vorrang einräumt. Die Motive hierfür sind einerseits, dass sie davon ausgeht, sie hätte im Gegensatz zu einem Mann kein Problem damit, ein Jahr auf Berufstätigkeit zu verzichten, und andererseits, dass sie es als problematisch empfinden würde, einen unglücklichen Mann zu Hause zu wissen. Unbewusst reproduziert Shabnam mit dieser Argumentation die verbreitete geschlechtsspezifische Arbeitsteilung bezüglich der Kinderbetreuung und entlastet einen zukünftigen potenziellen Vater gewissermaßen im vorauseilenden Gehorsam von solchen Pflichten. Ob noch ein anderes Motiv als die Vermutung der männlichen Unzufriedenheit mit einer Rolle als Nur-Hausmann hinter dieser Rechtfertigung der freiwilligen beruflichen Zurücknahme bei Familiengründung oder auch eigene Ambitionen stecken, bleibt unklar.
Auf spätere direkte Nachfrage werden Shabnams Erläuterungen ihrer privaten Wünsche etwas undeutlicher, jedoch formuliert sie im selben Satz berufliche Zukunftswünsche:

"Ähm also privat hab ich gelernt keine Pläne zu machen, das geht sowieso, kann man sowieso nicht realisieren, es kommt wie es kommen muss ähm beruflich wie gesagt also ich möchte jetzt sehr gerne meinen Abschluss machen mmh und ich möchte gerne, vielleicht, also ich würde auf jeden Fall sehr gerne bei Medien bleiben (...) aber vielleicht auch mal bei Printmedien versuchen (...) auf jeden Fall, aber irgendwie für irgendwelche Kulturmagazine, aber da muss ich auch den Sender wechseln" *(lacht)*.

Konstitutive Merkmale der Biographie

Shabnam erzählt ihre biographische Geschichte nach dem klassischen chronologischen Muster. In den ersten Passagen des Gesprächs weist sie mehrfach auf ihre glückliche Kindheit hin – obwohl in derselben Passage deutlich wird, dass die Beziehung ihrer Eltern nicht Shabnams Vorstellungen von einer glücklichen Ehe entspricht. Damit kann die Betonung der glücklichen Kindheit die Funktion einer retrospektiven biographischen Selbstvergewisserung erfüllen, denn ein Rückblick auf eine "glückliche Kindheit" kann dem Selbstentwurf in positiver Hinsicht dienlich sein.

Insgesamt ist Shabnams biographischer Entwurf durch "Aufs" und "Abs" gekennzeichnet. Ihre Kindheit wird zum Zeitpunkt der Revolution abgelöst von einer Jugendphase, welche als schreckliche Zeit beschrieben wird, da sie von den Repressionen der Islamischen Republik der frühen Jahre geprägt war. Insbesondere die aufgezwungenen Regeln der Religiosität und Restriktionen im Alltagsleben bezüglich der Geschlechterverhältnisse im Allgemeinen und der Lebensbedingungen der Mädchen und Frauen im Besonderen erlebte Shabnam als große Belastung. Der Stellenwert, den sie den Beschreibungen dieser Zeit gibt, weist darauf hin, dass die Erlebnisse für Shabnams biographischen Entwurf als bedeutsam angesehen werden können. Die Auswirkungen der Revolution haben sie außer im familiären vor allem im schulischen Bereich tangiert und entsprechend ihre Deutungsmuster und Verarbeitungsweisen beeinflusst. Dies lässt sich am Beispiel der Politisierung verdeutlichen. Während viele Studentinnen und erwachsene Frauen im Iran sich aktiv an den politischen Umwälzungsprozessen, wurde Shabnam als jugendliche Schülerin von den Ereignissen der Revolution überrollt und erlebte ihre eigene Politisierung als eher unfreiwillig und aufgezwungen.
Nach der Migration erlebte Shabnam durch den Genuss des freien Lebens in der Bundesrepublik und die Zeit im Goethe-Institut zunächst eine eher positiv empfundene Lebensphase. Die Schulzeit hingegen enthält im Unterschied dazu Phasen der Zufriedenheit und Phasen des Erleidens. Nach dem Abitur zergliedert sich die lebensgeschichtliche Erzählung zunächst in private auf der einen und bildungs- bzw. berufsbezogene Bereiche auf der anderen Seite, wobei Shabnam ihrer Bildungs- und Berufsgeschichte wesentlich mehr Raum gibt als ihrem Privatleben.
Bildung und Beruf haben eine große Bedeutung. Typischerweise waren bei ihr wie bei vielen anderen Familien auch die Eltern und ältere Geschwister die Initiator(inn)en und Unterstützer(innen) von Bildungsprozessen. Allerdings kennzeich-

net Shabnam keines ihrer Elternteile, Geschwister oder auch andere Personen aus dem sozialen Umfeld explizit als Person mit Vorbildfunktion.
Shabnam nennt zwei Motive für ihre Bildungsbestrebungen: einerseits die Tatsache, dass ihr die Kindergarten- und die Grundschulzeit viel Freude bereiteten; andererseits sah sie es als Notwendigkeit an, die Chancen, welche ihr die Eltern boten, zu nutzen, um ihre Eltern nicht zu enttäuschen.
Wie die allermeisten Migrant(inn)en muss sich auch Shabnam mit den hiesigen Diskursen über Migration und deren Auswirkungen auf das Alltagsleben von Einwandererfamilien auseinander setzen. Sie stellt sowohl Diskriminierungserfahrungen als auch positive Erlebnisse dar. Vor allem in der Schule musste sie Diskriminierungserfahrungen machen. Es gab aber auch Lehrer(innen) und später Kolleg(inn)en, welche sich eher in positiver Hinsicht auf Shabnams "Migrantin-Sein" bezogen. Sowohl die Diskriminierungserfahrungen als auch die Schwierigkeiten, im Job einen Festvertrag zu bekommen, können dazu geführt haben, dass Shabnam Angst vor dem Verlust ihres Arbeitsplatzes hat. Damit belastet Shabnam der Diskurs um Einwanderung zusammen mit dem Ausländerrecht letztendlich in ihrer beruflichen Entwicklung. Allerdings nimmt sie keine explizit resignative Haltung ein. Dies gilt auch für ihre subjektive Verortungsstrategie. Sie verortet sich, ihre weitere Entwicklung und ihre Zukunft eindeutig in der Bundesrepublik und versucht, als Migrantin hier in Bezug auf ihr Fortkommen das Beste daraus zu machen. Bei ihrer Entscheidung für ihre Studienfächer wurde bereits deutlich, dass sie deshalb auch bereit wäre, berufliche Felder zu besetzen, in denen Migrantinnen möglicherweise aufgrund von spezifischen Kenntnissen bevorzugt werden.

Shabnams Art der Schilderung ihrer Erlebnisse in der Zeit der Revolution, der Schulzeit und im Berufsleben sowie die Gestaltung ihrer Beziehungen zu ihrem sozialen Umfeld geben konstitutive Elemente ihres Selbstkonzepts und ihrer Handlungsorientierungen preis. Sie begreift sich als flexible, aufgeschlossene und anpassungsfähige Persönlichkeit. Der Kampf um Anerkennung und um Möglichkeiten, eine günstige gesellschaftliche Position zu erlangen, spielt für sie eine große Rolle. Shabnam, die sich als ordentliches und braves Kind beschreibt, entwickelte durch die Erlebnisse während der Islamischen Revolution Widerständigkeit und lernte gleichzeitig Solidarität und soziale Netzwerke zu schätzen und zu pflegen. Diese Widerständigkeit bzw. das Unbequemsein und die Bedeutung sozialer Netzwerke finden sich in ihrem späteren Lebensverlauf wieder.

5
Türkische Migrantinnen

5.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

5.1.2 Lebensbedingungen von Frauen und Mädchen in der Türkei

Für Frauen waren je nach regionaler Herkunft, sozialer Schicht und Bildungsstand unterschiedliche gesellschaftliche Lebensbedingungen von Bedeutung. So gibt es Frauen, die durch die Unterdrückung der linksorientierten Strömung der Student(inn)enbewegung der 70er Jahre direkt (als Aktive) oder indirekt (durch den politischen Aktivismus eines oder beider Elternteile) geprägt sind und deren gesellschaftspolitisches Bewusstsein bis heute davon mitbestimmt ist. Weitere einschneidende Ereignisse waren wirtschaftliche Entwicklungen wie die Industrialisierung, welche eine Stadt-Land-Flucht auslöste und damit zur Binnenmigration beitrug. Dasselbe gilt für das Bildungswesen. Nicht wenige Familien schickten ihre Kinder in größere Städte, um ihnen eine bessere Ausbildung zu ermöglichen. Darüber hinaus kann man bei einer genaueren Betrachtung der Geschichte der Türkei und der Lebensformen der türkischen Familien in Deutschland Wandlungsprozesse in den Familienstrukturen beobachten. Hierbei ist wiederum von Bedeutung, ob die ausgewanderten Frauen und/oder Familien aus städtischen oder ländlichen Regionen stammen, ob sie bereits eine Land-Stadt-Wanderung innerhalb der Türkei vollzogen haben, wie ihre sozialen Netzwerke funktionierten, mit welchen ökonomischen und kulturellen Ressourcen sie ausgestattet waren und welchen Bezug sie zu religiösen Lebensstilen und Alltagspraxen hatten.

Gesellschaftspolitische Hintergründe

Die im 19. Jahrhundert sich herausbildenden gesellschaftlichen Strömungen – die an den traditionellen Werten orientierte islamische Geistlichkeit auf der einen und reformorientierte Kräfte unterschiedlicher Couleur auf der anderen Seite – konkurrierten um mögliche Zukunftsmodelle. Ein Ergebnis dieser Auseinandersetzungen war die Entstehung einer national-türkischen, der sog. Jungtürkenbewegung. Wichtige Ziele dieser Bewegung waren die Gründung eines unabhängigen und souveränen türkischen Staates und die Reduktion der Macht der islamischen Geistlichkeit. Einer ihrer führenden Köpfe war Mustafa Kemal (Atatürk), der spätere Gründer der türkischen Republik (Küper-Basgöl 1992, S. 107). Er führte in-

folge einer westlichen Orientierung weit reichende Reformen im politischen System und in Bereichen wie dem Bildungswesen und der Justiz durch, in deren Gefolge auch die islamische Geistlichkeit faktisch entmachtet wurde. 1931 gründete er das Institut für religiöse Angelegenheiten und stellte damit alle religiösen Belange unter staatliche Kontrolle (Küper-Basgöl 1992, S. 130). Dies galt vor allem für politische Institutionen und das Bildungswesen.

Atatürk löste mit seiner Staatsideologie und den daraus folgenden Reformen einen grundlegenden Modernisierungsprozess in der Türkei aus, der insbesondere auch Teilen der weiblichen Bevölkerung zugute kam. So waren Frauen nun alle gesellschaftlichen Bereiche geöffnet worden, weshalb einige Wissenschaftlerinnen von einem Staatsfeminismus sprechen.[177]

Die Reformen brachten vor allem Vorteile für die Mittel- und Oberschicht in den Städten. Eine zunehmende Anzahl von Frauen und Männern erhielt eine gute Ausbildung und attraktive Arbeitsplätze. In ländlichen Regionen hingegen wurde die Infrastruktur kaum erneuert. Durch diese auf städtische Mittelschichten konzentrierte Politik verstärkte Atatürk das bereits vorhandene Stadt-Land-Gefälle immens; ein Umstand, der bis heute nachwirkt.

Nach dem Tod Atatürks setzte seit Mitte der 40er Jahre eine politische Liberalisierung in der Türkei ein, und 1946 wurden mehrere Parteien zugelassen. Diese Liberalisierung hatte in den 50er Jahren eine zunehmend islamfreundliche Politik zur Folge. Gleichzeitig stieg die wirtschaftliche Not der Bevölkerung an, was wachsende Unruhen nach sich zog. 1960 wurde ein Militärputsch initiiert mit dem Argument der Wiederherstellung der Ordnung und der Wahrung des von Atatürk eingeführten Prinzips des Laizismus, der Trennung von Religion und Staat. (S. 56ff.).

1961 zog sich das Militär aus dem politischen Geschehen wieder zurück, und der Staat erhielt eine liberale Verfassung. Vor allem die linke Parteien konnten sich etablieren, und es entstand gleichzeitig eine außerparlamentarische Opposition, in der sich vor allem Jugendliche und Studierende organisierten. Die erneut durch Armut anwachsende Unzufriedenheit der Landbevölkerung und der Arbeiter und die Studentenbewegung, die unter anderem für einen Austritt aus der NATO und für eine Hochschulreform eintrat, riefen Unruhen hervor, die durch eine erneute Militärintervention niedergeschlagen wurden.

In Laufe der 70er Jahre herrschte erneut ein islamfreundliches Klima, was auch die Aktivitäten radikal-islamischer Gruppierungen begünstigte. Gegen Ende der 70er Jahre mehrten sich heftige Auseinandersetzungen zwischen rechtsextremen, nationalkonservativen und religiösen Gruppierungen auf der einen und linkslibe-

177 Vgl. Tekeli (1991), Neusel (1994), Küper-Basgöl (1992). Der Begriff Staatsfeminismus wird aus einer kritischen Perspektive heraus verwendet, um zu kennzeichnen, dass die staatlichen Reformen zugunsten der Frauen zunächst ohne ihr Mitwirken eingeführt und ihnen damit auch "übergestülpt" wurden, während darüber hinausgehende Reformen, die von einigen Frauenorganisationen gefordert wurden, zunächst nicht durchgeführt wurden.

ralen und linksextremen Gruppierungen auf der anderen Seite. Austragungsorte dieser Auseinandersetzungen waren neben öffentlichen Plätzen und Einrichtungen vor allem die Universitäten. 1980 wurden diese Unruhen erneut durch einen Militärputsch beendet (S. 162ff.). Bis heute befindet sich die politische Landschaft der Türkei in einem Spannungsfeld von Liberalisierung und Intervention des Militärs in politische und gesellschaftliche Belange.

Rechtliche und politische Situation der Frauen in der Türkei

Im Zuge der von Atatürk initiierten Reformen gab es einschneidende Veränderungen im Familienrecht zugunsten der Frauen. Mit der Übernahme des Schweizerischen Zivilgesetzbuchs 1926 leitete Atatürk die formale Gleichstellung der Frau unter den nun geltenden Bürgerrechten ein. Polygamie wurde verboten, und es herrschten gleichberechtigte Regelungen im Scheidungs-, Sorge- und Erbrecht (Ücüncü 1993, S. 155ff. und Abadan-Unat 1985, S. 30). Trauungen konnten nur noch in Anwesenheit und mit Zustimmung der Braut durchgeführt werden. Das Heiratsmindestalter für Frauen wurde auf 17 Jahre und für Männer auf 18 Jahre festgelegt (Küper-Basgöl 1992, S. 131).
Im Rückblick betrachtet war Atatürks Politik jedoch gegenüber den Rechten der Frauen ambivalent. Einerseits waren sie im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt erwünscht, andererseits maß Atatürk der Institution Familie weiterhin eine hohe Bedeutung zu. Er räumte den Frauen nur insoweit mehr Rechte ein, als damit die Institution Familie im traditionellen Sinne nicht grundlegend gefährdet werden konnte. Auf der Grundlage der Diskrepanz zwischen der formalen Reform und ihrer faktischen Umsetzung sowie den gegenüber Frauenrechten ambivalenten Inhalten des Familiengesetzes bezeichnet Kandiyoti (1987, Titel) die Situation der Frauen als "emancipated but unliberated".
Seit der vollständigen Einführung des Wahlrechts für Frauen 1934 konnten sie zwar wählen und gewählt werden; sie hatten und haben jedoch sehr wenige Sitze im Parlament. Während sie 1934 noch 18 Sitze (4,6%) bekamen, sank diese Zahl nach Atatürks Tod und nach der Einführung des Mehrparteiensystems. 1946 stellten sie 2% der Sitze und 1950 0,6%. 1983 konnten Frauen zu 3% Sitze erringen (Abadan-Unat 1985, S. 41f.), und 2002 waren 4,3% der Abgeordneten Frauen, also immer noch weniger als 1934. Im April 2002 gab es kein einziges weibliches Kabinettsmitglied. Zwar hatte die Türkei mit Tansu Ciller in der ersten Hälfte der 90er Jahre eine Ministerpräsidentin (Acar und Ataya 2003, S. 19), dies war und ist in der Türkei wie auch in westeuropäischen Ländern aber immer noch die Ausnahme.
Die Frauen in der Türkei waren (und sind) vor allem außerparlamentarisch aktiv. Ihren Aktivitäten wurde jedoch 1935 vorübergehend ein Ende gesetzt. Nachdem auf Atatürks Anregung hin der zwölfte "Internationale Kongress der Frauenföderationen" in Istanbul stattgefunden hatte und die Türkei ihre frauenfördernden Maßnahmen unter Beweis stellen konnte, wurde die politisch bedeutende "Türk

Kadinlar Birligi" (Türkische Frauenvereinigung) von der Regierung mit der Begründung aufgelöst, es gäbe keine Notwendigkeit dafür. Die türkischen Frauen galten als "befreit" und sollten sich in der kemalistischen Bewegung engagieren (Küper-Basgöl 1992, S. 134).

Erst 1950 entstanden wieder Frauenorganisationen. Sie gründeten sich mit dem Ziel der Wahrung kemalistischer Ideale; sie legitimierten sich durch die seit 1946 anhaltenden Demokratisierungsprozesse und die damit einhergehende Vernachlässigung der Frauenthematik. Eine besonders benachteiligte Gruppe waren die Landfrauen, deren Bildungschancen als prekär eingeschätzt wurden. Es wurde jedoch keine Kritik am Zivilgesetzbuch, welches nach wie vor die patriarchalischen Familienstrukturen favorisierte, laut. Infolgedessen werden diese Frauenvereinigungen aus heutiger Sicht als "Jubelorganisationen" (S. 216) bezeichnet.

In den 70er Jahren gründeten sich in der Türkei parallel zu der westlichen Studentenbewegung ebenfalls soziale Bewegungen vornehmlich marxistischer Prägung, die Frauen als benachteiligte gesellschaftliche Gruppe ansahen, jedoch lediglich unter dem Aspekt der sozialen Ungleichheit der Klassen. Wie in den marxistisch/sozialistisch orientierten politischen Gruppierungen im Iran Jahre galt die Benachteiligung von Frauen als "Nebenwiderspruch". Dennoch fanden die politisch aktiven Frauen jener Zeit vor allem in diesen Gruppierungen ihr Aktionsfeld. Erst als im Zuge des Militärputsches von 1980 besonders der linken Bewegung die Kraft entzogen worden war, entstand eine neue Frauenbewegung, die sich weitgehend an den im Westen formulierten feministischen Idealen orientierte. Dies bedeutete vor allem, dass sie den Anspruch erhob, den Frauen als Individuen und nicht "nur" als Landfrauen oder Arbeiterinnen zu einer besseren gesellschaftlichen Stellung zu verhelfen (Küper-Basgöl 1992, S. 219ff.; Tekeli 1991, S. 39ff.; Neusel 1994, S. 3ff.).

Nachdem diese neue Frauenbewegung vorerst nur eine geringe Anzahl vorwiegend akademisch ausgebildeter Frauen aus der Mittel- und Oberschicht um sich scharen konnte, verschaffte sie sich 1987 durch eine Demonstration gegen sexuelle Gewalt gegen Frauen Gehör in einer breiteren Öffentlichkeit. Seitdem erlangte das Frauenthema in der türkischen Gesellschaft (wieder) erhöhte Aufmerksamkeit. Linke und kemalistisch orientierte Frauenorganisationen ließen sich ebenfalls von feministischen Ideen inspirieren. Ab Ende der 80er Jahre wurden Frauenhäuser eröffnet, eine Frauenbibliothek in Istanbul gegründet, Buchklubs und Zeitschriften herausgegeben, Kulturhäuser und Frauenprojekte ins Leben gerufen und Frauenforschung betrieben (Neusel 1994, S. 3ff.).

Aus Protest gegen das 1981 im türkischen Grundgesetz verankerte Kopftuchverbot entstand eine proislamische Frauenbewegung. Diese Frauen sind wie auch die säkularen Feministinnen unterschiedlich organisiert – als Solidaritätsbewegung gegen das Kopftuchverbot, als Frauengruppen in proislamischen Parteien und

Verbänden und in Form von internationalen proislamischen Frauennetzwerken wie z.B. Sisters in Islam.[178]

Frauen im Bildungssystem

Im Zuge des Staatsfeminismus sollten sich nach dem Willen Atatürks die Frauen auch und gerade mittels des Zugangs zu Bildung am Aufbau des neuen türkischen Nationalstaates beteiligen. Der junge türkische Staat brauchte eine Vielzahl qualifizierter Fachkräfte (Neusel 1996a, S. 124), insbesondere für technisch-naturwissenschaftliche Bereiche, wobei keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gemacht wurden.

In dieser Zeit besuchten so viele Mädchen und Frauen Bildungseinrichtungen wie nie zuvor. Allerdings hatten die Bildungsreformen insgesamt nicht die anvisierten Effekte. Trotz relativer Erfolge blieb die Zahl der Analphabetinnen und Analphabeten sehr hoch, denn die staatlichen Schulen wurden von Teilen der Landbevölkerung boykottiert – auch weil die Familien ihre Kinder als Arbeitskräfte brauchten. Hinzu kam die chronische Unterversorgung der Dörfer mit Schulen und qualifizierten Lehrer(inne)n (Küper-Basgöl 1992, S. 138ff.). Die Kemalisten orientierten sich bei der Rekrutierung hochqualifizierter und dringend benötigter Arbeitskräfte an der städtischen Mittel- und Oberschicht und bauten daher vor allem dort das Bildungswesen aus (Acar 1990, S. 84f. und Neusel 1996b, S. 13).

Im Bildungswesen fanden bis heute mehrfache Reformen statt. Insbesondere seit der Bildungsexpansion der 70er Jahre ist auch in den östlichen Regionen der Türkei und den ländlichen Gebieten insgesamt eine etwas bessere Versorgung mit Schulen und weiterbildenden Einrichtungen gewährleistet, zumindest im Grundschulbereich ist eine signifikante Verbesserung eingetreten. Bezogen auf die weiterführende Bildung bleibt die Situation jedoch weiterhin problematisch:

"Trotz der Expansion des Schulwesens seit Mitte der 70er Jahre ist das staatliche Schulangebot der Türkei nicht ausreichend ausgebaut, es ist vor allem höchst ungleich verteilt: In den Bildungsstandards, in der Ausstattung der Schulen und in Betreuungsverhältnissen bestehen große Unterschiede und ein starkes Gefälle zwischen West- und Ost-Türkei, zwischen den Metropolen und der Provinz und zwischen den reicheren und ärmeren Stadtteilen der Großstädte." (Neusel 1993a, S. 3)

Allerdings ist ungeachtet des mit westlichen Standards verglichenen niedrigeren Bildungsgrades der Gesamtbevölkerung einerseits und des niedrigeren durchschnittlichen Bildungsgrades der Frauen andererseits der Frauenanteil *innerhalb* des Bildungssystems recht hoch (S. 4f.; s. a. Tabelle 5).

178 Im Internet unter http://www.sistersinislam.org.my.

Jahr	Grundschulen	Mittelschulen und vergleichbare Schulen[1]	Gymnasien und vergleichbare Schulen	Hochschulen/ Universitäten[2]
1970	35,9	30,3	33,2	29,5
1980	40,9	32,4	35,9	25,5
1990	46,2	35,6	37,9	30,0

[1]Vergleichbare Schulen umfasst Berufsschulen und technische Schulen, deren Abschlüsse denselben Level haben wie die der allgemeinbildenden Schulen.
[2]Neben den Universitäten gibt es in der Türkei einige spezielle, etwa technische Hochschulen. Ihr Stellenwert ist dem der Fachhochschulen in Deutschland vergleichbar.

Quelle: Eigene Berechnungen nach: Tabelle 3.3 Illiterate & literate population by level of formal education completed (http://www.die.gov.tr/tkba/Englisch_TKBA/istatistikler.htm vom Mai 2003).

Tabelle 5: Bildungsabschlüsse der Mädchen und Frauen im Verhältnis zu den Jungen und Männern nach Bildungseinrichtungen 1970, 1980 und 1990 in %

Die Zahlen des Statistischen Jahrbuchs der Türkei (1996, S. 172ff.) zeigen, dass der Frauenanteil an allen Schulformen anstieg[179] ebenso wie der sowohl an den Studierenden als auch in den akademischen Berufen insgesamt, mittlerweile auf mindestens 40%.[180]

Während in Deutschland im Jahr 1999 nur 6,3% der C4-Professuren, 10,2% der C3-Professuren und 14% der C2-Professuren an Frauen vergeben waren (Grund- und Strukturdaten 2001), waren es bereits 1997 in der Türkei 21,1% der ordentlichen Professuren, 29% der assoziierten Professuren und 27,3% der Assistenzprofessuren (Icli o.J., S. 117). Dies liegt u. a. daran, dass der innere Aufbau des türkischen Hochschulwesens aufgrund der für Frauen vergleichsweise günstigeren Laufbahnstrukturen für sie durchlässiger ist. Darüber hinaus ist die hochschulbezogene Selektion in der Türkei eher schicht- und weniger geschlechtsspezifisch. Auch die eher niedrigeren Einkommen im Hochschulwesen begünstigen einen eher hohen Frauenanteil.[181]

An türkischen Hochschulen sind im Vergleich zu Deutschland weitaus mehr Frauen als Studierende und als Wissenschaftlerinnen in den naturwissenschaftlich-technischen Bereichen zu finden. Nach Neusel (1996a, S. 121f.) kann man dies bis heute mit der nachhaltig wirkenden gezielten Förderung der Naturwissenschaften und der Technik unter Atatürk begründen – in Verbindung mit dem Appell an beide Geschlechter (der oberen Schichten), sich in diesen Bereichen auszubilden, um die technische und wirtschaftliche Entwicklung der Türkei voranzutreiben. Weil sich das türkische Hochschulwesen in den 20er Jahren des 20. Jahrhundert erst

179 Die Statistiken aus dem Statistischen Jahrbuch der Türkei (1996) sind nicht exakt mit den obigen Zahlen vergleichbar, lassen jedoch eindeutig diesen Schluss zu.
180 Näheres dazu unter URL: http://www.osym.gov.tr.
181 Vgl. Neusel (1993, 1996a, b, c) Farrokhzad (1999).

neu aufbaute, gab es im Gegensatz zum deutschen auch keine ungebrochene Tradition dieses Bereiches als "Männerdomäne".

Frauen auf dem Arbeitsmarkt

Die gesellschaftspolitischen Entwicklungen hatten bereits im 1. Weltkrieg und damit noch in der Ära des Osmanischen Reiches bedeutende Auswirkungen auf die Partizipation der Frauen an Produktionsprozessen. Während Frauen aufgrund der rigiden Geschlechtertrennung im öffentlichen Raum vorher vorwiegend als Haus- und Landarbeiterinnen tätig gewesen waren, traten sie im 1. Weltkrieg in den Städten erstmals in einer größeren Zahl in das öffentliche Arbeitsleben ein.[182] Dies ging mit der Entstehung eines neuen Frauenbildes auf der Basis der Ideologie der damaligen Modernisierer einher. Der Einstieg qualifizierter Frauen in das Berufsleben, z.B. als Lehrerinnen oder Beamtinnen, aber auch die wachsende Zahl von Arbeiterinnen in der Industrie, stellte einen Bruch mit dem bisher starren kulturellen Wertesystem dar (Kazgan 1993, S. 79).

Özbay (1991, S. 122ff.) unterteilt die Entwicklung der weiblichen Erwerbstätigkeit in drei Phasen: 20er bis 50er Jahre; 50er bis Ende der 70er Jahre und 80er Jahre bis heute und begründet dies mit den jeweiligen strukturellen Veränderungen der türkischen Gesellschaft.

20er bis 50er Jahre:

Während der Zeit der Republikgründung und der Reformen Atatürks wurde vor allem in die Bereiche Bildung, Militär und staatliche Administration investiert. Gleichzeitig blieb die Landwirtschaft weiterhin der dominierende Wirtschaftssektor. Ende der 40er Jahre waren 80% der türkischen Bevölkerung in der Landwirtschaft beschäftigt, davon zu über 50% Frauen. In den 50er Jahren stand eine sehr kleine Zahl von Arbeiterinnen und Frauen in Berufen einer großen Zahl von unbezahlt tätigen Frauen in der Landwirtschaft gegenüber. Allerdings war der prozentuale Anteil von Frauen innerhalb der qualifizierten Berufe höher als ihre Beteiligung am Arbeitsmarkt insgesamt: So waren 1938 9,5% der im öffentlichen Dienst Beschäftigten weiblich; diese Zahl stieg bis 1946 bereits auf 13,5% an (Citci 1993, S. 152). Gleichzeitig gab es bis in die 50er Jahre einen Anteil von Ärztinnen, der sich zwischen 10 und 15% bewegte sowie einen Anteil von Rechtsanwältinnen bis zu 12% (Öncü 1993, S. 185f.).

50er Jahre bis Ende der 70er Jahre:

Nach 1950 begann ein weit reichender Industrialisierungsprozess bei gleichzeitiger Durchsetzung einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung. Die kleinbäuerlichen

182 Im späten 19. Jahrhundert gab es neben den Haus- und Landarbeiterinnen allerdings bereits einige Lehrerinnen, die an den neugegründeten Mädchenschulen tätig waren (Kazgan 1993, S. 79).

Strukturen in den Dörfern wichen zunehmend größeren landwirtschaftlichen Betriebseinheiten. Infolgedessen stieg die Arbeitslosigkeit auf dem Land stark an und es setzte eine massenhafte Binnenwanderung vom Land in die Stadt und nach Europa ein (Abadan-Unat 1993a, S. 43f). Dies ging zu Lasten der Frauen: Sie hatten kaum die Möglichkeit, vom Strukturwandel zu profitieren und einen der Lohnarbeitsplätze in der Landwirtschaft zu erhalten.
Die Frauen, die eine Binnenwanderung vollzogen, verknüpften dies mit der Hoffnung auf ein besseres und unabhängigeres Leben und höheres Bildungsniveau (Kazgan 1993, S. 102). In den Städten boten sich insbesondere in den 60er und 70er Jahren neue Partizipationsmöglichkeiten an den Arbeitsmärkten, insbesondere den Frauen, die ein gewisses Bildungsniveau mitbrachten oder in den Städten erwarben. Vor allem Frauen der städtischen Mittel- und Oberschicht profitierten von der Bildungsexpansion der 70er Jahre. In diesen Schichten gab es diesbezüglich weniger geschlechtsspezifische Divergenzen. Somit stammten mehr höher qualifizierte Frauen als Männer aus Familien mit höherem sozialen Status (Özbay 1993, S. 129).

1980 bis heute:

Die 80er und die 90er Jahre sind durch einen bedeutenden Anstieg der Inflationsrate in der Türkei gekennzeichnet. Zugleich erwirtschaftete der Staat immer höhere Haushaltsdefizite. Für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zog dies hohe Reallohnverluste nach sich. Als eine Folge dessen kann die bedeutende Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit im informellen Sektor betrachtet werden; Frauen müssen nun zusätzliche Beiträge zum Haushaltseinkommen erwirtschaften und arbeiten oft unter prekären Arbeitsbedingungen (niedriger Lohn, ungünstige Arbeitszeiten) als Putzfrauen oder Haushaltshilfen. Gleichzeitig waren Frauen stärker als Männer von der wirtschaftlichen Stagnation im industriellen Sektor betroffen. Die meisten Erwerbstätigen in bezahlter Lohnarbeit sind im Dienstleistungsbereich beschäftigt, der durch hohe Arbeitsintensität bei gleichzeitig geringer Produktivität gekennzeichnet ist (Sen u.a. 1998, S. 275ff.). Gleichzeitig blieb der Frauenanteil vor allem bei in der Landwirtschaft unbezahlt Tätigen weiterhin sehr hoch.

5.1.2 Migrations- und Fluchtbewegungen aus der Türkei nach Deutschland

Arbeitsmigration wurde in der wissenschaftlichen Literatur lange Zeit ausschließlich als männliches Phänomen behandelt (Karakasoglu 2003, S. 35). Frauen kamen meist allenfalls als Familienangehörige und Mütter vor. Dabei waren von allen Arbeitsmigrant(inn)en im Zeitraum der Anwerbephase (1960-1970) bereits über 30% weiblich (Mattes 1999a, S. 285). Der Anteil der Frauen an den Arbeitsmigrant(inn)en aus der Türkei insgesamt lag zwischen 1961 und 1973 mit 21,3% dar-

unter (Eryilmaz 1998b, S. 134). Bei näherem Hinsehen lässt sich feststellen, dass der Frauenanteil im Verlauf der Anwerbephase erheblich angestiegen ist. Während er 1965 noch bei nur 8,5% lag, stieg er 1970 auf 20,1% und 1973 auf 26,8% (ebd.). Auch in den anderen Anwerbeländern stieg der Frauenanteil kontinuierlich an. Das schlug sich in der Beschäftigungsquote nieder: Die eingewanderten Frauen waren 1960 zu 50,6% erwerbstätig (deutsche Frauen: 41%) und 1970 bereits zu 71,6% (deutsche Frauen: 37,7%) (Westphal 1996, S. 18).

Die Gründe für den Anstieg der Anzahl und der Beschäftigtenquote von Migrantinnen liegen in der Anwerbe- und Arbeitsmarktpolitik der Bundesrepublik: Frauen wurden besonders ab Mitte der 60er Jahre bevorzugt angeworben. Am Beispiel der Türkei lässt sich erkennen, wie sich die Anwerbepolitik der Bundesregierung änderte und welche Auswirkungen dies hatte. Die Zahlen zeigen, dass die Anzahl der Frauen kontinuierlich stieg und die der Männer kontinuierlich sank. Männer waren besonders zu konjunkturstarken Zeiten gefragt, während an Arbeiterinnen durchgehend ein hohes Interesse bestand. So wurden in der Phase der Rezession von 1966/67 Männern zunehmend Reglementierungen auferlegt. Seitdem müssen sie an einem zentralisierten Ausschreibungsverfahren teilnehmen und lange Wartezeiten in Kauf nehmen, während die Frauen davon ausgenommen sind. Die Türkei reagierte auf die anhaltende Nachfrage nach weiblichen Arbeitsmigrantinnen mit einem offenen Kontingent für Frauen; so konnte jede Frau, die den deutschen Anforderungen entsprach, sofort weitervermittelt werden (Erdem/Mattes 2003, S. 173). Weiterhin wurden namentliche Anwerbungen von Frauen bevorzugt berücksichtigt, sofern sie der Familienzusammenführung dienten (Familienbericht 2000, S. 36). Über das Instrument Familienzusammenführung wurde ab Mitte der 60er Jahre verstärkt versucht, Frauen für die noch offenen Arbeitsplätze anzuwerben. Ehepaare, die sich gemeinsam bewarben, wurden gegenüber allein stehenden Männern bevorzugt behandelt – eine Strategie, die sich als erfolgreich erwies (Erdem/Mattes 2003, S. 173), denn in der Türkei gab es nach Hunn (2004, S. 78/79) zu Beginn der Migration Vorbehalte gegen die Migration allein stehender oder verheirateter Frauen ohne Ehemann in die Bundesrepublik. Die zunehmenden Schwierigkeiten für und die immer länger werdenden Wartezeiten von Männern sorgten jedoch dafür, dass die Anwerbung der Frauen zunehmend Akzeptanz fand. Nachdem bis Mitte/Ende der 60er Jahre vor allem qualifizierte und allein stehende Frauen aus den Städten eingewandert waren (Erdem/Mattes 2003, S. 173), erweiterte sich diese Gruppe um qualifizierte und unqualifizierte allein stehende und verheiratete Frauen aus ländlichen Gebieten.

Eine Ursache für die bevorzugte Anwerbung von Frauen war der trotz Rezession weiterhin bestehende Mangel an weiblichen Arbeitskräften in Arbeitsmarktsegmenten, in welchen Frauen bevorzugt eingestellt wurden; eine andere die niedrigere Entlohnung der Frauen.

In der Bundesrepublik gab es einen geschlechtersegregierten Arbeitsmarkt für Migrant(inn)en, denn die Frauen wurden vornehmlich für das verarbeitende Gewer-

be der Elektro- und Textilindustrie[183] und für die Nahrungs- und Genussmittelindustrie (z.B. Großküchen) angeworben (Karakasoglu 2003, S. 35). Insbesondere die letztgenannten drei Bereiche galten als frauentypische Niedriglohnbranchen (Mattes 1999b, S. 54). Dass bereits in der Anwerbepolitik "eine unsichtbare Geschlechterordnung eingeschrieben (war)" (S. 53), zeigt sich an den Jahresberichten der damals noch so bezeichneten Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung über die Anwerbetätigkeit, welche in die Kapitel Facharbeiter, Hilfsarbeiter und Frauen unterteilt war. Frauen standen in dieser Hierarchie ganz unten, was sich daran zeigt, dass sie im Durchschnitt am schlechtesten bezahlt wurden. Nach Abadan-Unat (1993b, S. 211) verdienten im Jahre 1977 63% der Männer 900-1.500 DM netto und mehr, während die Frauen zu 66% bei gleicher Arbeitszeit mit einem Nettogehalt von 500-800 DM netto auskommen mussten. Sie hatten insgesamt einen niedrigeren beruflichen Status und zum Teil längere Arbeitszeiten. In den 70er Jahren waren 81% der angeworbenen Frauen als Hilfsarbeiterinnen in der Produktion tätig, und 19% im Dienstleistungsbereich (ebd.). Damit wird deutlich, dass die Frauen den Arbeitsplätzen in der Industrie gegenüber denen im Dienstleistungssektor klar den Vorzug gaben. Die Bundesregierung versuchte zwar, Frauen für den letztgenannten Bereich bevorzugt anzuwerben, das gelang jedoch nur bedingt, denn die Tätigkeitsfelder dort (vor allem die sog. professionelle Hauswirtschaft als geschlechtsspezifische Variante der Hilfsarbeit in Großküchen, Krankenhäusern, Hotels, Gaststätten sowie in privaten Haushalten) waren so unattraktiv, dass auch die Migrantinnen diese Bereiche eher mieden.

Für Männer wie für Frauen spielte der Umstand eine Rolle, dass für die Arbeitsbereiche, in denen sie eingesetzt wurden, deutsche Frauen kaum mehr zur Verfügung standen. Deshalb wurden Migrant(inn)en einer strengen Gesundheitsprüfung unterzogen; nur die Gesündesten sollten dem deutschen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, und dies möglichst kostengünstig. Darüber hinaus wurden nicht wenige Migrant(inn)en unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt und bezahlt, was wieder in besonderem Maße die Frauen betraf (Karakasoglu 2003, S. 35). Die Türkei wies, wie bereits erwähnt, mit einer Gesamtquote von 30% den höchsten Anteil von Qualifizierten unter den Anwerbeländern auf. Das Qualifikationsniveau der Migrantinnen lag z. T. noch über dem der Männer. Während einerseits mehr Männer als Frauen einen Grundschulabschluss hatten (Männer: 70%; Frauen: 61%), hatte ein Teil der Frauen u.a. durch den Besuch einer weiterfüh-

183 Interessanterweise beruht die Bevorzugung von Frauen insbesondere aus Mittelmeerländern für die feinmechanischen und optischen Tätigkeiten in der Elektro- und Textilindustrie auf ethnisierten und vergeschlechtlichten Zuschreibungen seitens der Verantwortlichen für die Anwerbepolitik. So wurde den "Südländerinnen" mit ihren "kleinen Händen" eine besondere Fingerfertigkeit zugeschrieben. Diese und andere Fertigkeiten mussten im Rahmen von Prüfungen unter Beweis gestellt werden. Im Rahmen des Anwerbeprozederes gab es beispielsweise die sog. "Sehprüfung für Fein- und Feinstarbeiten" und eine Prüfung der Handschweißabsonderung, für welche Anfang der 70er Jahre ein spezielles Messgerät eingeführt wurde (Mattes 1999b, S. 55).

renden Schule oder einer Berufsschule einen höheren Ausbildungsstand (Männer: 21%; Frauen: 38%). Gleichzeitig konnten nur 16% der Frauen gegenüber 34% der Männer von ihrer Ausbildung in der Bundesrepublik beruflich profitieren (Abadan-Unat 1993b, S. 210).
Dennoch war wegen der wirtschaftlichen Schwierigkeiten in der Türkei und der hohen Armut und Arbeitslosigkeit die Migration für viele eine erwägenswerte Alternative – nicht nur für die Verbesserung der eigenen ökonomischen und sozialen Situation, sondern auch derjenigen der Kinder. So wurde aus der zunächst für eine befristete Zeit vorgesehenen Tätigkeit in der Bundesrepublik für viele ein langfristiges Migrationsprojekt, mit dessen Realisierung jedoch vor allem nach dem Anwerbestopp zunehmende Schwierigkeiten verbunden waren. Die Stichtagsregelung vom 30.11.1974 und das damit zusammenhängende Arbeitsverbot traf insbesondere die im Zuge der Familienzusammenführung einwandernden Personen, in der großen Mehrheit Frauen (und Kinder/Jugendliche). Diejenigen von ihnen, welche nach dem Stichtag einreisten, erhielten keine Arbeitserlaubnis mehr, was die Ehefrauen besonders hart traf, da sie, nachdem lange Zeit bevorzugt Frauen angeworben worden waren, mit solchen restriktiven Reglungen nicht gerechnet hatten. So konnten Familien unerwartet auf nur ein Einkommen angewiesen sein. Die Folgen dieser Regelung drücken sich in den Beschäftigtenzahlen der türkischen Frauen aus: Durch stabile Beschäftigung und zusätzliche Zuwanderung in Beschäftigungslosigkeit sank ihre Beschäftigtenquote von 62% im Jahr 1973 auf 52% im Jahr 1975 (Erdem/Mattes 2003, S. 174). Zugleich bedeutete das Arbeitsverbot, dass die Frauen ökonomisch und sozial von ihren Ehemännern abhängig wurden. Die Stichtagsregelung wurde 1980/81 durch eine Wartezeitregelung ersetzt, wonach Jugendliche nach zwei und Ehepartner nach vier Jahren eine Arbeit aufnehmen durften.

5.1.3 Strukturelle Lebensbedingungen und Lebenssituation in Deutschland

Im Jahr 2003 lebten in der Bundesrepublik 1.877.661 Bürger(innen) mit türkischem Pass, davon waren 1.010.836 Personen männlich und 886.825 weiblich. Wie bei der Gruppe der Iraner(innen) ist der Frauenanteil an der Bevölkerung mit türkischer Staatsangehörigkeit kontinuierlich angestiegen und liegt mittlerweile bei 47%.[184] Die Zahl der Bevölkerung mit türkischem Pass ist seit 2000 rückläufig, was u.a. mit dem neuen erleichterten Einbürgerungsregelungen erklärt werden kann. Allein in den Jahren 2002 und 2003 sind insgesamt 120.875 Personen aus der türkischen Community deutsche Staatsbürger(innen) geworden (zum Teil unter Hinnahme von Mehrstaatigkeit).[185]

184 Quelle: Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2005, S. 563).
185 Quelle: Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2005, S. 598).

Wie die iranische ist auch die türkische Bevölkerung in der Bundesrepublik verhältnismäßig jung. Mit 32% ist über ein Drittel der türkischen Bevölkerung unter 18 Jahre alt (davon 47,5% weiblich) und nur 6% sind 60 Jahre und älter (davon 36,5% weiblich).[186]

Die türkische Bevölkerung unterscheidet sich von der Gruppe der eingewanderten Iraner(innen) hinsichtlich Sozialstruktur und Bildungshintergrund grundlegend. Die Migrant(inn)en aus der Türkei sind zu einem großen Teil im Zuge der Arbeitsmigration und des Familiennachzugs und/oder zu einem kleineren Teil aus politischen Gründen nach Deutschland eingewandert. Ein geringer Anteil reiste schwerpunktmäßig bis in die 60er Jahre zu Studienzwecken nach Deutschland. Eine große Gruppe kam vor allem in der intensivsten Phase der späten Arbeitsmigration von 1968 bis 1973 vorwiegend aus ländlichen Gebieten der Türkei. Die aus der Türkei Eingewanderten kamen im Vergleich zu den Iraner(inne)n zu einem größeren Teil aus der Arbeiterschicht oder dem bäuerlichen Milieu und waren dann vorwiegend als an- und ungelernte Arbeiterinnen und Arbeiter tätig.

Rechtslage, familiäre Situation und politische Aktivitäten

Die aufenthaltsrechtliche Situation der türkischen Bevölkerung war im Jahr 2001 ähnlich heterogen wie die der Iraner(innen).[187] Allerdings war der Anteil derjenigen, die den sichersten Status der Aufenthaltsberechtigung (nach dem bis 2004 gültigen Ausländerrecht) hatten, mit 23,5% höher. Trotzdem besaßen 67,1% der Personen mit türkischem Pass nur eine Aufenthaltserlaubnis (davon 51,1% befristet). In Anbetracht der Tatsache, dass über zwei Drittel der türkischen Bevölkerung zehn und mehr Jahre in der Bundesrepublik lebt, war (und ist) ihre aufenthaltsrechtliche Situation eher ungünstig. Wegen der für sie schwierigen Arbeitsmarktsituation werden vermutlich weiterhin viele keine Niederlassungserlaubnis (vormals: Aufenthaltsberechtigung) erhalten, da sie keine gesicherten Arbeitsverhältnisse vorweisen können. Dies ist auch ein Problem für türkische Frauen, da sie häufiger arbeitslos (gemeldet) sind als die Männer, mehr Teilzeitarbeit leisten und häufiger wegen der Betreuung von Kindern zu Hause bleiben. Die aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen machen viele Frauen von ihren Ehemännern abhängig, was auch nach der Einführung des neuen Zuwanderungsrechts so bleibt, da die Bedingungen, eine Niederlassungserlaubnis zu erwerben, denen der Aufenthaltsberechtigung ähneln.

Ähnlich vielfältig wie die rechtliche Situation ist auch die familiäre Situation der Frauen. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass die Prozesse der Familienbildung und die innerfamiliären Beziehungen in türkischen Familien sehr heterogen

186 Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2000d.
187 Die Beschreibung der Aufenthaltstitel bezieht sich noch auf die Statistiken vor dem Zuwanderungsgesetz von 2005.

sind. Dies bezieht sich auf in der Türkei wie auch in Deutschland lebende Familien.[188] In beiden Ländern gibt es sowohl die Groß- als auch die Kleinfamilie. Außerdem sind unterschiedliche Einstellungen zu den Geschlechterrollen und unterschiedliche Erziehungsstile feststellbar. Für die in der Türkei lebenden Familien ist dies stark vom Bildungsgrad, von der sozialen Schicht sowie von der regionalen Herkunft und den damit zusammenhängenden wirtschaftlichen und strukturellen Lebensbedingungen abhängig.

Bei der Betrachtung der in Deutschland lebenden Familien muss die familiäre Migrationsgeschichte und ihre Situation als Migrationsfamilien in der bundesdeutschen Mehrheitsgesellschaft berücksichtigt werden ebenso wie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Generationen.

Eine hohe Bereitschaft zu Mobilität und zu Veränderungen ist die Voraussetzung für das Anstreben eines familiären Migrationsprojekts, das immer strukturelle Veränderungen nach sich zieht. Viele türkische Auslandsmigrant(inn)en hatten bereits zuvor eine Binnenmigration in die Städte vorgenommen, die mit innerfamiliären Veränderungen verbunden war, z.B. der räumlichen Herauslösung aus einem größeren verwandtschaftlichen Netzwerk (Abadan-Unat 1993b, S. 221f.). Nach Nauck (1998, S. 10) weisen Familien, bei denen die Ehefrau die Pioniermigrantin war, eine besonders hohe strukturelle Flexibilität auf. Da diese Flexibilität nicht immer auf allen Ebenen gleichzeitig anzutreffen ist, kann die Stellung der Frau als Pioniermigrantin und damit ihre Rolle als Ernährerin der Familie (vorübergehend) zu Konflikten innerhalb der Familie führen. Abadan-Unat (1993b, S. 220ff.) beurteilt dies etwas optimistischer: Besonders für Frauen in der Pioniermigration lagen Entwicklungschancen, ihre Position in der Familie zu verbessern. Sie waren berufstätig und brachten das Geld nach Hause; außerdem hatten sie häufig den besseren Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft. Diese Bedingungen konnten ihr Selbstbild signifikant verändern, ebenso wie ihre Macht- und Entscheidungsbefugnisse in der Familie (sofern die Familie vorher männerdominiert war). Außerdem ging mit der Auslandsmigration eine Lockerung der sozialen Kontrolle einher; dies schaffte einen neuen sozialen Bezugsrahmen mit neuen Entwicklungsmöglichkeiten für die Pioniermigrantinnen.

Allerdings weist auch Abadan-Unat (S. 226) darauf hin, dass diese Prozesse nicht immer reibungslos vonstatten gingen. Die Frauen mussten sich in Auseinandersetzungen mit ihren Ehemännern behaupten, wenn diese an traditionellen Privilegien festhielten. Das Aufkommen solcher Spannungen hing wiederum von der sozialen Schicht, dem Bildungsgrad, der regionalen Herkunft der Familie und dem jeweils vorhandenen sozialem Umfeld in der Türkei ab. Deshalb konnten die durch die Arbeitsmigration ausgelösten innerfamiliären Entwicklungen der Emanzipation von Frauen zwar förderlich sein; wichtige Voraussetzungen dafür waren jedoch, dass die Familie Wandlungsprozessen generell mit einer gewissen Offenheit be-

188 Vgl. Nauck (1997, 1998), Herwartz-Emden (2000) und Karakasoglu (1999).

gegnete, dass die Frauen ihre Situation aktiv gestalteten, Gelegenheiten gut zu nutzen verstanden und ihren Status durch anhaltende Erwerbstätigkeit halten konnten (S. 223ff.).

Karakasoglu (2003) zeigt, dass in den türkischen Familien zwei Familientypen dominieren: Im synkratisch-frauenzentrierten Typus liegt die Kompetenz für Entscheidungen bei beiden Ehepartnern und die Aufgabenerledigung obliegt vornehmlich der Ehefrau; beim synkratisch-kooperativen Typus wird eine gemeinsame Entscheidungskompetenz mit einer überwiegend gemeinsamen Aufgabenerledigung kombiniert. Die Entscheidungsmacht von Frauen wird durch Bildungsstand, Alter, Erwerbstätigkeit der Ehefrau, religiöse Bindung und Deutschkenntnisse beeinflusst. Weiterhin kann nicht generell davon ausgegangen werden, dass die türkischen Männer der älteren Generation traditioneller orientiert sind als die Söhne.
Zu Erziehungsvorstellungen und Erziehungsstilen bei türkischen Vätern und Müttern sowie deren Bildungsaspirationen hat Nauck (1998) herausgearbeitet, dass viele Eltern gegenüber ihren Kindern weniger eine rigide Durchsetzung elterlicher Erwartungen praktizieren, sondern gerade gegenüber den Mädchen einen behütenden Erziehungsstil praktizieren. Mit Ansteigen des Bildungsniveaus der Eltern wird der behütende durch einen permissiven Erziehungsstil ersetzt. Zudem haben sich sowohl die Erwartungen an eine Beteiligung der Kinder am Familieneinkommen als auch die Erwartungen an eine Unterstützung der jüngeren Geschwister tendenziell reduziert. Dass dies der Migrationssituation geschuldet ist, zeigt eine Untersuchung türkischer Familien in Istanbul, wo die ökonomisch-utilitaristischen Erwartungen der Eltern an ihre Kinder weiterhin hoch sind und zudem die Töchter in diese Erwartungen stärker einbezogen werden (S. 15ff.). Eine Ursache dafür kann in dem ausgebauten staatlichen Sozialsystem in der Bundesrepublik liegen. Aber auch die Eltern, welche aus einem urbanen Kontext stammen und einen höheren Bildungsstand aufweisen, neigen eher zu psychologisch-emotionalen als zu ökonomisch-utilitaristischen Nutzerwartungen (S. 29).
Westphal (2000a, S. 121ff.) stellte im Rahmen einer Vergleichsstudie zu türkischen, deutschen und Aussiedlerfamilien fest, dass die Väter der beiden eingewanderten Gruppen sich tendenziell stärker und kontrollierender an der Erziehung der Kinder beteiligen als die deutschen. Bei den türkischen Vätern steigt die Hinwendung zu einer Diskussionskultur um familiäre Regeln mit den Kindern zunehmend.
In dieser Studie haben sich Westphal und Herwartz-Emden mit Konzepten von Mutterschaft und Weiblichkeit sowie mit Konzepten mütterlicher Erziehung auseinander gesetzt. Die sozialen Merkmale der türkischen, deutschen und der Mütter aus Aussiedlerfamilien sind noch bedeutsamer als die der Väter. Ein höherer Bildungsgrad korreliert signifikant mit einer liberaleren und nachgiebigeren Erziehung. In allen drei Gruppen gibt es zudem einen Zusammenhang zwischen einer kontrollierenden und einer stärker geschlechtsspezifischen Erziehung.

Während für die deutschen Frauen Mutterschaft eher Selbstaufgabe und Rückzug in den Privatbereich bedeutet und sie damit der Mutterschaft als Lebenskonzept eher kritisch-distanziert gegenüberstehen, sehen die Einwanderinnen Mutterschaft positiv und als integralen und selbstverständlichen Bestandteil einer weiblichen Biographie an. Für sie ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie selbstverständlich. Zudem können sich die Einwanderinnen eher das Leben mit Kindern in einem größeren sozialen Zusammenhang (also z.B. unter Zuhilfenahme von Betreuungsangeboten weiblicher Verwandter und Freund/innen) vorstellen. D. h., dass eine als "traditionell" geltende kollektivistische Orientierung ein positiveres Bild von Mutterschaft und eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen kann.

Bildung spielt in vielen türkischen Familien in der Bundesrepublik eine herausragende Rolle.[189] Im Familienbericht (2000) wird hervorgehoben, dass im Vergleich zu anderen Einwanderern ihre Bildungsaspirationen besonders hoch sind. Wesentliche Motive der Eltern sind die Zukunftssicherung ihrer Kinder und eine hohe intergenerationale Bildungsmobilität[190] ohne geschlechtsspezifische Unterschiede. Unter Bezug auf verschiedene Studien wird zudem festgestellt, dass enge emotionale Bindungen mit hohen Leistungserwartungen verknüpft werden. Türkische Familien haben stark ausgeprägte intergenerative Mobilitätsaspirationen, die in der Migrationssituation durch Bildungserfolg gesichert werden sollen (S. 107ff.).[191] Die wesentlichen Motive Zukunftssicherung der Kinder und intergenerationale Mobilitätsaspirationen können durch ein drittes Motiv ergänzt werden: die Lebenssituation und damit verbundene Diskriminierungserfahrungen als "Türkinnen" bzw. "Türken" in der Bundesrepublik. Deshalb kann die Annahme türkischer Familien, dass sie, um in der Bundesrepublik Anerkennung zu erfahren, besondere Leistungen erbringen müssen und eine gute Ausbildung eine günstige Voraussetzung dafür sei, handlungsleitend sein. Zu diesem Ergebnis kommt auch Westphal (2000a, S. 170) in ihrer Befragung türkischer Väter.
Herwartz-Emden und Westphal (2000) bestätigen all dies. Aufschlussreich sind außerdem die Einzelergebnisse der Befragungen von Vätern und Müttern. So werten türkische Väter mehr als deutsche die Unterstützung in der schulischen Ausbildung als ihre Erziehungsaufgabe. Sie sehen sich als "Laufbahnberater" und haben die konkretesten Berufswünsche für ihre Kinder. Eine akademische Laufbahn halten sie für besonders erstrebenswert. Trotz allem überlassen sie die Berufsentscheidung jedoch letztendlich ihren Kindern (Westphal 2000a, S. 138ff.).

189 Vgl. Nauck (1998), Herwartz-Emden (2000), Familienbericht (2000), Özkara (1990).
190 Nauck (1998) hebt die Bedeutung der Familienbindung und der Funktionalität türkischer Familien als wichtigste Eingliederungsopportunität für den Schulerfolg ihrer Kinder hervor. Denn die Familien sind es, die in besonderer Weise zur Motivation ihrer Kinder beitragen und für deren Karrieremobilität hohe Aufwendungen unternehmen (S. 6). Somit liegt der Schluss nahe, dass Demotivierungspotenzial nicht in den Familien, sondern eher im Bildungssystem zu suchen ist.
191 Die Bildungserwartungen der Eltern können die der Kinder übertreffen, denn diese sind manchmal unsicher, ob sie den hohen Erwartungen ihrer Eltern entsprechen können.

Die Mütter betonen die Perspektive des Kindes stärker, und sie favorisieren insbesondere für die Mädchen eine selbst bestimmte Berufsorientierung (Herwartz-Emden/Westphal 2000b, S. 99ff.). Von allen Gruppen weist die der türkischen Frauen die höchste Ausbildungsmotivation auf, hat aber gleichzeitig den niedrigsten sozialen Status, was diese Motivation laut Interpretation der Autorinnen in besonderer Weise hervorruft (Westphal 2000b, S. 289ff.).
Die Berufswünsche beider Elternteile konzentrieren sich (für Jungen und Mädchen) hauptsächlich auf akademische Berufe (Westphal 2000a, S. 169). Türkische Eltern streben für ihre Kinder in stärkerem Maße einen "soliden" Beruf bei der Studienwahl an. Daher gehören das betriebswirtschaftliche und das ingenieurwissenschaftliche Studium zu den Favoriten (Zentrum für Türkeistudien 1996, S. 6).

Die politischen Aktivitäten speziell von türkischen Frauen wurden bislang kaum untersucht. Sie sind einerseits in internationalen und/oder interkulturellen Netzwerken aktiv, und zwar sowohl in gemischtgeschlechtlichen wie auch frauenspezifischen Organisationen. Sie sind ebenso in Vereinen zu finden, die sich auf die Situation und Beratung von Flüchtlingen im Allgemeinen und Flüchtlingsfrauen im Besonderen spezialisiert haben (Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport 1999, S. 93ff.). Dieser Bericht gibt keine Auskunft über die geschlechtsspezifische Verteilung und enthält keine Informationen über frauenspezifische Netzwerke. Meinen Beobachtungen nach beschränken sich die politisch aktiven türkischen Frauen weder auf nationalitätenspezifische Organisationen noch auf informelle Selbsthilfegruppen oder auch familiäre Themen, sondern sie sind sowohl in eigenethnischen als auch multikulturellen Initiativen tätig, wobei sie sich neben familiären auch mit frauen- und migrationspolitischen Belangen beschäftigen.

Bildungsbeteiligung

Schulformen	Gesamt	Männlich	Weiblich
Hauptschulen	41,1	42,7	39,5
Realschulen	18,7	17,5	20,1
Gymnasien	10,7	9,5	12,1
Gesamtschulen	14,8	13,8	15,8
Sonderschulen	11,7	13,7	9,5
Sonstige	3,0	3,0	3,0

Tabelle 6: Türkische Schüler(innen) an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen 2004/2005 in %[192]

192 Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt (2005b und 2005c). Unter Sonstige fallen Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Freie Waldorfschulen, Kollegs sowie Abendhauptschulen, -realschulen und -gymnasien

Tabelle 6 zeigt die Bildungsbeteiligung der türkischen Schüler(innen), zur Bildungsbeteiligung deutscher und nichtdeutscher Schülerinnen vgl. Tab. 3 (S. 127).

Die Bildungserfolgsquoten der türkischen Schüler(innen) liegen unter dem Durchschnitt aller nichtdeutschen Schüler(innen). Auffällig ist besonders die vergleichsweise niedrige Beteiligungsquote an der gymnasialen Ausbildung.

Die Zahlen bestätigen die hohe soziale Selektivität des deutschen Schulwesens. Viele türkische Familien haben zwar hohe Bildungsaspirationen, jedoch aufgrund ihrer Migrationsgeschichte relativ ungünstige Bildungsressourcen. Die akademisch Ausgebildeten waren in der ersten Generation der türkischen Migrant(inn)en in der Minderheit. Stattdessen verfügten viele über einen Grund- oder Mittelschulabschluss und z. T. über Berufserfahrungen. Viele Familien haben eine ungünstige Position auf dem Arbeitsmarkt, verbunden mit schlechten Arbeitsbedingungen, langen Arbeitszeiten und einem geringen Verdienst. Gründe dafür bestehen auch darin, dass eine gute schulische Ausbildung (z.B. mit unterstützendem Nachhilfeunterricht) auch mit Kosten verbunden sein kann und die zeitlichen Ressourcen der Eltern eine Rolle spielen, weil die meisten Schulen Halbtagsschulen sind (Kristen/Granato 2004, S. 125ff. Entscheidend ist nun, dass die Verantwortung für den Bildungsmisserfolg häufig einseitig den Familien zugeschoben und nicht in Rechnung gestellt wird, dass das Schulwesen aufgrund seiner sozialen Selektivität und für Migrationskinder auch aufgrund seiner monolingualen Orientierung diese Chancenungleichheiten immer weiter reproduziert. Hinzu kommen die von Radtke und Gomolla (2002) aufgedeckten Mechanismen institutioneller Diskriminierung.

Weil die türkische Migrationsgruppe im bundesdeutschen Einwanderungsdiskurs weiterhin am stärksten problematisiert wird und die damit verbundenen (ethnisierenden und vergeschlechtlichenden) Zuschreibungen sich als besonders hartnäckig erweisen, ist es angebracht, die Repräsentation dieses Diskurses im Schulwesen genauer zu beleuchten und hierbei ein besonderes Augenmerk auf die vorherrschenden Fremdbilder von türkischen Frauen und Mädchen zu legen. Türkischen Familien wird pauschal ein Modernitätsrückstand und damit Ungebildetheit unterstellt. Zudem haftet ihnen der Ruf besonders schlechter Deutschkenntnisse und der "Integrationsunwilligkeit" an.[193]

Es ist davon auszugehen, dass dieser Diskurs auch in pädagogischen Institutionen präsent ist und handlungsleitend werden kann. Die Ergebnisse von Weber (2003, 85f.), die sich mit der Situation türkischer Schülerinnen in gymnasialen Oberstufen auseinander gesetzt und hierzu unter anderem Unterrichtsbeobachtungen sowie Befragungen von Schülerinnen und Lehrkräften durchgeführt hat, bestätigen diese Annahme. Sie resümiert, dass viele Lehrkräfte eine defizitorientierte Sicht auf

193 Zum stereotypen Bild von der "türkischen Frau" vgl. Farrokhzad (2002, S. 85ff.).

die türkischen Schülerinnen einnahmen und daher die folgenden Kriterien für deren eingeschränkte Bildungschancen verantwortlich machten:

- mangelnde Integrationsbereitschaft;
- zu wenig Bildungskapital in türkischen Familien;
- Modernitätsdifferenz, und damit zusammenhängend entweder geringe Bildungsaspirationen oder überzogene Bildungserwartungen;
- Kulturdifferenz: Insbesondere der Islam gilt als Bildungshindernis;
- differente geschlechtliche Lebensstile.

Ungeachtet der Tatsache, dass diese Annahmen auf einige Schülerinnen zutreffen mögen, hatte die Verallgemeinerung dieser Stereotypen auch auf motivierte und bildungsorientierte türkische Schülerinnen Auswirkungen: Gleich mehrere solcher Schülerinnen berichteten, dass ihnen von höheren Bildungsabschlüssen abgeraten wurde. Selbst Mädchen mit nachweislichem Bildungserfolg in gymnasialen Oberstufen wird auf der Basis ethnisierender und vergeschlechtlichter Zuschreibungen die Schulbildung unter Umständen schwer gemacht.

Solch ein Lehrerverhalten hatte einen negativen Effekt auf die Motivation und das Verhalten der betroffenen Schülerinnen (S. 189ff.). Deren Reaktionen sind unterschiedlich. Einige haben das Gefühl, für dieselben Noten mehr leisten zu müssen als die einheimischen Mitschüler(innen) und strengen sich besonders an. Andere ziehen sich beispielsweise aufgrund der permanenten Unterstellung von Sprachproblemen (auch wenn sie nicht größer waren als die einheimischer Schüler(inne)n) zunehmend aus dem Unterrichtsgeschehen zurück, fühlen sich den Lehrkräften gegenüber machtlos und ausgeliefert. Solche Unterrichtsbedingungen und die oft mangelnde Solidarität der Mitschüler(innen) führten bei einigen zu Demotivation und damit tatsächlich zu schlechteren Noten. Diejenigen, welche sich in den gymnasialen Oberstufen gut behaupten konnten, hatten entweder keine Diskriminierungserfahrungen und/oder Erfahrungen mit einzelnen Lehrkräfte gemacht, die sie unterstützten. Von den von Diskriminierung Betroffenen konnten sich diejenigen durchsetzen, welche besonders wehrhaft waren und/oder ihre Leistungen durch gute bis sehr gute Schulnoten bekunden konnten. Die Schülerinnen mit schlechteren Noten verhielten sich eher zurückhaltend, z. T. mit der Begründung, dass sie zusätzliche Repressionen fürchteten und als Türkinnen von vornherein bei Konflikten einen schlechteren Status hätten (S. 192ff.).

Die in der Schule herrschenden Bilder vom "typischen türkischen Mädchen" sind einerseits das Resultat des gesamtgesellschaftlichen Diskurses, der andererseits auf die Logik und die Spielregeln des sozialen Feldes Gymnasium angewendet wird. Insbesondere das generalisierte Bild des durch die patriarchale Familienstruktur unterdrückten türkischen Mädchens könnte sich gerade an Gymnasien besonders hartnäckig halten, da dort interkulturelle Bildungskonzepte und -formen kaum verankert sind (S. 266ff.).

Ähnliches ist für türkische Migrantinnen im Ausbildungssystem denkbar. Nach Granato (2003, S. 116) haben die nichtdeutschen Mädchen die schlechtesten Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden, und davon wiederum die türkischen jungen Frauen, die sich mit einer Quote von 40% im Jahre 2000/2001 erfolglos beworben haben (türkische männliche Bewerber: 29%). Eine mit 57% hohe Zahl von Bewerber(inne)n mit türkischem Pass bewirbt sich im aktuellen Ausbildungsjahr Jahr bereits zum wiederholten Mal (S. 123). Außerdem gehört die Ausbildungsquote der türkischen Mädchen im Vergleich zu anderen Nationalitäten zu den niedrigsten (Granato/Schittenhelm 1998, S. 132).

Auch hier kann nicht einseitig davon ausgegangen werden, dass lediglich zu geringe Bildungsressourcen, die soziale Herkunft oder auch "ethnische Spezifika" ausschlaggebende Gründe dafür sind. Dem widerspricht die steigende Quote bildungserfolgreicher türkischer Schülerinnen im Verlauf der letzten Jahre, ihre hohen Bildungsaspirationen, ihre hohe Motivation, einen Beruf zu erlernen und ihr Bildungserfolg auch im Vergleich zu den türkischen männlichen Bewerbern. Somit können ähnliche Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungstendenzen wie im Schulsystem vermutet werden. Auch Granato (2002, S. 13) weist auf Vorurteile von Personalchefs gegenüber türkischen Bewerber(inne)n, insbesondere jedoch gegenüber Frauen, hin. Berichte belegen Diskriminierungserfahrungen türkischer Frauen auf dem Ausbildungsmarkt und verweisen gleichzeitig darauf, dass sie vor allem dann gute Chancen haben, wenn sie durch einzelne Betriebsangehörige oder Berufsschullehrer(innen) besonders gefördert werden. Bei vielen türkischen Mädchen nahmen Lehrer(innen), Sozialarbeiter(innen) oder Berater(innen) des Arbeitsamtes eine Schlüsselrolle als Gatekeeper bei der Ausbildungsplatzsuche ein, und zwar sowohl in positiver wie in negativer Hinsicht (Hahn 1991).

In der Bundesrepublik hat sich die Zahl der türkischen Studenten von 1982/83 bis 2004/05 von 7.065 auf 14.031 verdoppelt, während die Anzahl türkischer Studentinnen im selben Zeitraum von 1.198 auf 8.522 um ein Mehrfaches angestiegen ist (Quelle: Statistisches Bundesamt, 2005b).
Karakasoglu (2000 und 2001) hat sich mit der Situation der studierenden Bildungsinländer(innen) und speziell mit der türkischer Studierender auseinander gesetzt, wobei sie geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigt hat. Viele türkische Studierende nahmen in einem frühen Alter und in Eigenregie eine Selbstplatzierung vor, während das Platzierungsverhalten der deutschen Studierenden stärker familiär bedingt war (2000, S. 104). Trotz der hohen Bildungsaspirationen türkischer Familien stellte es für viele Studierende eine Schwierigkeit dar, dass in ihren Familien keinerlei Vorerfahrungen mit universitärer Bildung existierten und der universitäre Alltag sich daher außerhalb des Erfahrungs- und Vorstellungshintergrunds vieler Eltern abspielt, was deren Unterstützungsmöglichkeiten begrenzt (S. 107ff.). Vom Zentrum für Türkeistudien (1996, S. 46f.) wurden auf der Basis einer Befragung von 400 türkischen Bildungsinländer(inne)n in Nordrhein-Westfa-

len der Bildungshintergrund der Eltern und ihre soziale Position genauer untersucht. Danach hatten 56,2% der Mütter und 48% der Väter einen Grundschulabschluss und nur 1,7% der Mütter und 5,4% der Väter einen Hochschulabschluss. 41,9% der Väter arbeiteten als ungelernte Arbeiter und 31% als Facharbeiter. Von den Müttern waren 60,6% Hausfrau, 24% ungelernte Arbeiterinnen und 4,5% Facharbeiterinnen.

Vor allem die Bildungsinländer(innen) aus den Anwerbestaaten kommen mit 72% aus niedrigen sozialen Schichten, während die deutschen Studierenden zu 61% und die Bildungsausländer(innen) sogar zu 66% aus hohen und gehobenen sozialen Schichten stammen.[194] Die Verteilung der türkischen Studierenden auf die Hochschulen scheint dies zu belegen, denn Anfang der 90er Jahre studierten 57% der türkischen Studierenden an Hochschulen und 43% an Fachhochschulen (Rosen 1997, S. 42). Neben der Fachhochschulreife als Zugang lediglich zu Fachhochschulen gab es für die türkischen Studierenden jedoch noch andere Gründe, an einer Fachhochschule zu studieren. So wurde Kritik an der Anonymität von Universitäten geübt, das Studium z. T. als zu lang und zu schwierig angesehen, und die Fachhochschulen gelten als praxisbezogener (ebd.).

	Studierende mit türkischem Pass				Deutsche Studierende			
Fächergruppen	m	%	w	%	m	%	w	%
Sprach-/Kulturwiss.	1.083	7,7	1.809	21,2	111.909	12,4	251.697	30,9
Sport	152	1,1	29	0,3	15.590	1,7	11.065	1,3
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.	4.790	34,1	3.485	40,9	286.105	31,7	256.757	31,5
Mathematik, Naturwiss.	2.826	20,1	1.337	15,7	195.649	21,7	110.948	13,6
Humanmedizin	454	3,2	582	6,8	37.578	4,2	59.780	7,3
Veterinärmedizin	11	0,1	7	0,1	1.140	0,1	6.185	0,8
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss	63	0,5	67	0,8	15.761	1,7	20.103	2,5
Ingenieurwiss.	4.491	32	1.015	11,9	213.855	23,7	54.309	6,7
Kunst, Kunstwiss.	142	1,0	184	2,2	24.313	2,7	43.913	5,4
Sonstige/ungeklärt	19	0,1	7	0,1	19	*	38	*
Gesamt	14.031	100	8.522	100	901.979	100	814.795	100

Tabelle 7: Türkische Studierende: Bildungsinländer(innen) und Bildungsausländer(innen) nach Fächergruppen im Wintersemester 2004/2005 im Vergleich mit deutschen Studierenden[195]

194 Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004, S. 413f.).

195 Werte unter 0,1% werden mit einem Sternchen markiert. Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt (2001e und 2005g).

Sowohl die türkischen als auch die deutschen Studenten bevorzugen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, gefolgt von Ingenieurwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften. Bei den Studentinnen hingegen sind Unterschiede zu erkennen. Während die deutschen Studentinnen Sprach- und Kulturwissenschaften und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gleichermaßen bevorzugen, belegen die türkischen Studentinnen vorrangig Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, erst mit großem Abstand dahinter Sprach- und Kulturwissenschaften und an dritter Stelle Mathematik und Naturwissenschaften. Auch in den Ingenieurwissenschaften sind sie, gemessen an ihrem Gesamtanteil, häufiger zu finden als die deutschen Studentinnen: Sie studierten dort noch 1996/97 dreimal so häufig wie die deutschen Studentinnen.
Die Zahlen bestätigen Rosen (1997, S. 39ff.) und Karakasoglu (2000, S. 103ff.), die bereits für Mitte und Ende der 90er Jahre diagnostiziert hatten, dass sich die türkischen Studentinnen gleichmäßiger auf die als "typisch männlich" und "typisch weiblich" geltenden Studienfächer verteilen als die deutschen. Sie dringen stärker in die sog. Männerdomänen wie Ingenieurwesen ein, während ihre Zahl in der "Frauendomäne" Sprach- und Kulturwissenschaften hinter derjenigen der deutschen Studentinnen liegt. Die türkischen Studentinnen studieren häufiger Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Rosen (1997, S. 48) ergänzt diese Zahlen: An einzelnen Universitäten und Fachhochschulen in Hessen ist die Zahl türkischer Studentinnen vor allem in den Bereichen Wirtschaftswissenschaften/ Business Administration deutlich gestiegen.
Eine Erklärung für das deutliche Eindringen der türkischen Studentinnen in sog. Männerdomänen könnte in der Geschichte des Herkunftslandes liegen (vgl. auch Karakasoglu 2000, S. 106). Traditionell waren dort seit der türkischen Republikgründung geschlechtsspezifische Ausbildungsbereiche weitaus weniger ausgeprägt; der Zugang zu Hochschulen und Studienfächern war und ist primär eine Frage der sozialen Herkunft. Daher waren Studentinnen des Ingenieurwesens, der Mathematik und der Physik eher Normalität als in vielen westlichen Industrieländern (Farrokhzad 1999). In der Türkei genießen Medizin, Ingenieurwesen, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften ein hohes Sozialprestige und gelten als Berufe mit Zukunft und guten Verdienstmöglichkeiten. Traditionell hatten die Sprach- und Kulturwissenschaften, besonders auch die Erziehungswissenschaften, ein geringeres Sozialprestige als in der Bundesrepublik.[196]
Zudem stellt Karakasoglu bei Bildungsinländer(inne)n eine Neigung zu Anwendungsorientierung bei der Studienfachwahl fest. Nicht wenige wählen ihr Studienfach auch mit Blick auf dessen Verwertbarkeit im Herkunfts- und im Einwanderungsland (unabhängig vom Geschlecht), um sich aufgrund der allgemeinen Internationalisierung und Globalisierung ein Mobilitätspotenzial zu eröffnen (2001,

196 So ist der Beruf des Lehrers/der Lehrerin in der Türkei finanziell so unattraktiv, dass es schwierig ist, ohne ein zweites Einkommen den Lebensunterhalt zu sichern.

S. 65); und die oben genannten Studiengänge bieten auch international gute Berufsaussichten.
Erst bei genauerem Nachfragen stellte sich heraus, dass der Einfluss der Eltern auf die Studienfachwahl bei einigen Studierenden größer war als anfangs zugegeben. Nun gaben 17,8% an, dass sie, wenn sie ihren Interessen gefolgt wären, Gesellschaftswissenschaften studiert hätten. Aber bei den Eltern gehören wirtschafts- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge zu den Favoriten, und in diesen beiden Bereichen sind die türkischen Studierenden mit 68,7% (männlich) bzw. 55% (weiblich) zusammengenommen am häufigsten zu finden.

In einer Befragung des Zentrums für Türkeistudien (1996) gaben 28% der türkischen Studierenden an, Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, die sich aber stark auf den Lebensalltag allgemein bezogen. Damit scheinen hochschulspezifische Diskriminierungserfahrungen aufgrund der ethnischen Herkunft weniger gravierend zu sein als in Schulen oder im Ausbildungswesen. Wenn man sich der Frage jedoch geschlechtsspezifisch und fachbezogen nähert, kommt man zu einem anderen Ergebnis. So stellte Rosen (1997, S. 50f.) auf der Basis einer Befragung des Zentrums für Türkeistudien fest, dass 25% der Studentinnen angaben, besondere Schwierigkeiten als Frauen zu haben. Sie hatten einerseits das Gefühl, für dieselben Noten mehr leisten zu müssen als die Männer, und dieses Problem erwarten sie auch im späteren Berufsleben; andererseits fühlten sie sich gerade von ihren männlichen Landsleuten im Studium nicht ernst genommen. Angehende Ärztinnen berichteten, dass es für sie schwierig war, einen Platz im sog. praktischen Jahr zu erhalten, und angehende Ingenieurinnen von Diskriminierungserfahrungen als "Frauen" und "Ausländerinnen" in ihrem männerdominierten Fachbereich.

Partizipation am Arbeitsmarkt

Die ansteigenden Zahlen türkischer Studierender könnten für die Verbesserung der Situation der türkischen Migrationsgruppe auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt Anlass zur Hoffnung geben. Der Anstieg der Zahlen der türkischen Akademiker(innen) wie der Selbständigen bietet zwar für einen Teil erhebliche berufliche Aufstiegs- und Verbesserungsmöglichkeiten, die eher problematische Grundsituation der türkischen Arbeitnehmer(innen) insgesamt wird davon aber nicht gravierend beeinflusst (Boos-Nünning 1998, S. 344). Dies bezieht sich vor allem auf die Arbeitslosigkeit. Die Erwerbstätigkeit der Migrant(inn)en ist in den letzten 20 Jahren stark zurückgegangen, was u.a. auf den Wegfall von niedrigqualifizierten Arbeitsplätzen zurückzuführen ist. Zudem ist wegen des einige Jahre währenden Arbeitsverbots für Ehepartner(innen) die Erwerbstätigenrate der türkischen Frauen innerhalb von nur zwei Jahren stark gesunken (Erdem/Mattes 2003, S. 174).

Noch 1980 waren 76% aller Arbeitsmigranten und 91% aller Arbeitsmigrantinnen aus der Türkei als Un- und Angelernte tätig (zum Vergleich: 22% der Männer waren Facharbeiter, aber nur 5% der Frauen). Die Quote der türkischen Arbeitnehmer(innen) war im Bereich der An- und Ungelernten im Vergleich zu den anderen Anwerbeländern besonders hoch; insbesondere die der Frauen. Während die Zahlen der Männer nahezu gleich blieben, nahm die Quote der Frauen bis 1999 um 21% ab und bei den Angestellten um genau 21% zu. Dies lässt den Schluss zu, dass diese Verschiebungen auf die steigenden Bildungsabschlüsse und beruflichen Orientierungen der Migrantinnen der zweiten Generation zurückzuführen sind (Familienbericht 2000, S. 145f.). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass zwar ein Aufstieg in das Angestelltenmilieu z. T. gelungen ist, die Frauen jedoch mit Berufen wie Verkäuferin, Arzthelferin, Friseurin und Pflegerin in der Angestelltenhierarchie die unteren Positionen einnehmen.[197]

1980 arbeiteten 73% aller beschäftigten türkischen Frauen im produzierenden Gewerbe, 11% in staatlichen und sozialen Diensten, 9% in haushaltsbezogenen Diensten und 5% im Bereich Handel und Verkehr.[198] 1999 waren nur noch 30% im produzierenden Gewerbe, dafür aber 22% in staatlichen/sozialen Diensten, 22% in haushaltsbezogenen Diensten und 17% im Bereich Handel und Verkehr tätig (Bender u.a. 2000, S. 73ff.).[199] Auffällig ist, dass sich die Verteilung der türkischen Frauen auf verschiedene Wirtschaftsbereiche stärker ausdifferenziert hat. So arbeiten nun weitaus mehr Frauen in den staatlichen/sozialen Diensten, in den haushaltsbezogenen Dienstleistungen und in Handel und Verkehr. Auch hierbei muss allerdings wiederum die berufliche Positionierung der Migrantinnen im unteren Bereich der beruflichen Hierarchie bedacht werden. Besonders bei den haushaltsnahen Dienstleistungen gab es einen zahlenmäßig überproportionalen Anstieg, während die deutschen Frauen nahezu konstant in diesem Bereich vertreten sind (Granato 2004, S. 43). Gemeinsam ist türkischen Migrantinnen und deutschen Frauen ihr hoher Anteil an den Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen. So waren die türkischen Frauen zu 30% teilzeitbeschäftigt (türkische Männer: 5%).[200] Aufgrund all der genannten ungünstigen Faktoren ist ihre Einkommenssituation im Vergleich zu den deutschen Männern und Frauen wie auch zu den türkischen Männern am ungünstigsten. D. h., dass sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt insgesamt insbesondere für die Migrantinnen der zweiten Generation zwar etwas verbessert hat, jedoch immer noch eine soziale Unterschichtung gegenüber den deutschen Frauen besteht.

197 Die Angaben für 1997 auf der Basis des sozioökonomischen Panels zeigen, dass deutsche Frauen mehr als doppelt so häufig in mittleren und höheren Angestelltenpositionen zu finden sind. Zudem sind die deutschen Frauen weitaus häufiger als die Migrantinnen als Angestellte und weitaus seltener als Arbeiterinnen tätig (Granato 2004, S. 44).

198 Zum Vergleich die Zahlen der türkischen Männer: 74% produzierendes Gewerbe, 13% Bau, 6% Handel und Verkehr, 3% soziale/staatliche Dienste (Bender u.a. 2000, S. 73ff).

199 Männer: 55% produzierendes Gewerbe, 15% Handel und Verkehr, 9% Bau (Bender u.a. 2000, S. 73ff.).

200 Quelle: Eigene Berechnungen nach: Bundesanstalt für Arbeit (2002a und b).

Gemessen an der Zahl der abhängig Beschäftigten sind die türkischen Migrant(inn)en sowohl häufiger als die Deutschen als auch häufiger als die Gesamtheit der Nichtdeutschen arbeitslos. Während im Jahr 2001 20% der türkischen Männer arbeitslos waren, waren es sogar 24,3% der Frauen.[201]
Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass eine "Hausfrauisierung"[202] stattfindet. Dies betrifft nicht nur die älteren Frauen, die ihren Arbeitsplatz verloren haben und deren Zahl aufgrund des Nachzugs von nicht erwerbstätigen Ehefrauen stark angestiegen ist, sondern gerade auch junge Frauen. Im Vergleich zu den Frauen aus den anderen Anwerbeländern sind die türkischen Frauen unter 30 Jahren mit Abstand am häufigsten nicht erwerbstätig. Auch wenn man berücksichtigt, dass die Zahl der Schülerinnen und Studentinnen in dieser Gruppe auf rund ein Viertel gestiegen ist, war der Prozentsatz von 64% Nichterwerbstätigkeit, gemessen an der Gesamtzahl der nichterwerbstätigen türkischen Frauen, hoch. Noch 1985 waren nur 48% der nichterwerbstätigen türkischen Frauen unter 30 Jahre alt (Mehrländer 1996, S. 133ff.). Damit kann, zudem bei einer Gesamtquote von Hausfrauen unter türkischen Frauen von 54,9%, von einer zunehmenden "Hausfrauisierung" junger Frauen gesprochen werden. Mehrländer betont jedoch, dass diese Entwicklung nicht auf eine abnehmende Neigung der Frauen, erwerbstätig sein zu wollen, zurückzuführen ist, sondern auf die strukturellen Wandlungen in der türkischen Migrationspopulation (S. 131). Die weiteren Gründe (Bildungsressourcen, schlechte Chancen auf dem betrieblichen Ausbildungsmarkt, Diskriminierungsmechanismen) wurden bereits angesprochen. Die allgemeine Erwerbsneigung ist nämlich bei den jungen Migrantinnen unter 30 Jahren besonders hoch. Weiterhin ist auffällig, dass die nichterwerbstätigen türkischen Frauen in besonders hohem Maße an einer betrieblichen Ausbildung interessiert sind. Gleichzeitig beklagen die türkischen wie Frauen insgesamt zu 85%, dass es schwierig oder gar praktisch unmöglich sei, eine geeignete Arbeitsstelle zu finden.[203] Diese Zahl ist erschreckend hoch und weist auf ein großes Ausmaß an Resignation bei den Frauen bezüglich ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt hin. Erdem und Mattes (1998, S. 172ff.) nehmen auf der Basis repräsentativer Umfragen unter türkischen Frauen in den Jahren 1980 und 1995 an, dass viele von ihnen sich im Laufe der Zeit mit den schwierigen Bedingungen des Arbeitsmarktes arrangierten, den Wunsch nach einer angemessenen Berufstätigkeit aufgaben und sich auf ihre Rolle als Hausfrau und ggf. Mutter zurückzogen. Auch dafür sind Diskriminierungsmechanismen auf dem Arbeitsmarkt nicht zu unterschätzen (vgl. auch Goldberg und Mourinho 1995, S. 8ff.).

201 Quelle: Eigene Berechnungen nach: Bundesanstalt für Arbeit (2002a und b).
202 Bei den nichterwerbstätigen türkischen Frauen ist der Anteil der Hausfrauen mit 54,9% besonders hoch (Mehrländer 1996, S. 134).
203 Quelle: Eigene Berechnungen nach Mehrländer (1996, S. 161).

Die schwierige Lage veranlasst türkische Frauen und Männer zu verschiedenen Strategien. Neben dem Rückzug ins Private oder dem Arrangement mit bzw. der Inkaufnahme von Erwerbstätigkeit in unattraktiven Arbeitsbereichen und Positionen gibt es eine wachsende Gruppe, die sich damit nicht zufrieden gibt, welche die Hochschul- oder Fachhochschulreife erwirbt und studiert, um sich auf dem Arbeitsmarkt besser platzieren zu können. Eine weitere Strategie ist die Existenzgründung. Da gerade mit der Zunahme der Arbeitslosigkeit die Gruppe der Selbständigen zugenommen hat, lohnt es sich, diesem Tatbestand genauer nachzugehen.

Sen (1998, S. 372f.) hat auf der Basis von Studien des Zentrums für Türkeistudien ebenfalls die schlechte Arbeitsmarktlage als Auslöser für den Weg in die Selbständigkeit bei türkischen Migrant(inn)en ausgemacht. Nach der italienischen Gruppe stellen die türkischen Migrant(inn)en mit mittlerweile 42.000 Unternehmen bundesweit die zweitgrößte Gruppe der Selbständigen unter den Nichtdeutschen. Es wird geschätzt, dass die nichtdeutschen Selbständigen mittlerweile rund 750.000 Arbeitsplätze geschaffen haben und ca. zwei Drittel der Unternehmensneugründungen Nichtdeutscher von Migrant(inn)en der zweiten Generation unternommen werden.

Hillmann (1998) hat das türkische Unternehmertum unter geschlechtsspezifischen Aspekten näher betrachtet und sich der Situation von Unternehmerinnen im Unterschied zu Arbeitnehmerinnen in Berlin gewidmet. Nach bundesstatistischen Angaben sind nichtdeutsche Frauen, gemessen am Gesamtanteil der nichtdeutschen Selbständigen, zwar seltener selbständig als Männer, Schätzungen zufolge dürfte ihr Anteil an den erwerbstätigen nichtdeutschen Frauen aber bei ca. 13% liegen. Das selbständige Unternehmertum bei türkischen Frauen ist ein verhältnismäßig junges Phänomen, da in den letzten fünf Jahren bei den Frauen die Existenzgründungen stark zunahmen (S. 12ff.).
Viele männliche wie auch weibliche Selbständige führen Klein- oder Kleinstbetriebe mit einem eher geringen Investitionsvolumen. Wesentliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern lagen in der Orientierung an einer "ethnischen" Klientel und in der Einbindung von Familienangehörigen. So orientierten sich die männlichen Selbständigen in hohem Maße an der türkischen Klientel und waren stark in die türkische Community eingebunden. 82% der bei ihnen Beschäftigten waren Familienangehörige, und zwar zu drei Viertel männlichen Geschlechts. Die meisten Betriebe waren 2- bis 4-Personen-Betriebe (S. 16ff.). Die weiblichen Selbständigen hingegen zeigten eine viel geringere Orientierung sowohl an der eigenen Familie beim Führen des Betriebs als auch am ethnischen Milieu als Klientel. Die Familie (insbesondere der Partner und weibliche Familienmitglieder) hatte eine hohe (materielle und motivierende) Unterstützungsfunktion bei der Geschäftseröffnung, Familienangehörige sind jedoch Unternehmerinnen kaum angestellt. Auch ist die Struktur der Beschäftigten eher multikulturell, und die Unternehme-

rinnen beschäftigen mehr Frauen. Ihre Begründungen für die Nichtbeschäftigung von Familienangehörigen waren vielfältig: z. T. anderweitige Arbeit der Familienmitglieder oder nicht ausreichende Qualifikation; die Sorge um Probleme mit den Hierarchien zwischen Frauen als Chefinnen und Männern als Angestellten (S. 34ff.). Unternehmerinnen orientierten sich in ihren unternehmerischen Strategien nicht so stark an der ethnischen Klientel, sondern hatten Wohn- und Geschäftsbezirk häufiger getrennt und suchten z. T. bewusst nichttürkische Viertel und damit den Kontakt zur deutschen Kundschaft (S. 38ff.).

Die Selbständigkeit stellt für türkische Frauen eine gute Möglichkeit dar, den niedrigqualifizierten Jobs und den unteren Angestelltenpositionen zu entgehen und der Verwirklichung ihrer beruflichen Vorstellungen näher zu kommen. So zeigen die Unternehmerinnen im Vergleich zu den abhängig beschäftigten Frauen eine höhere Zufriedenheit mit ihrer Arbeitstätigkeit. Auch das Motiv "Ich möchte mein eigener Chef sein" spielt eine große Rolle, und dafür werden gern längere Arbeitszeiten in Kauf genommen. Schließlich liegen die türkischen Unternehmerinnen mit einem Durchschnittseinkommen von heute umgerechnet 1.000 bis 1.500 Euro netto (einige verdienten bis zu 2.500 Euro) über dem Durchschnittsverdienst der abhängig beschäftigten türkischen Frauen. Die Alternative Selbständigkeit stellt also für türkische Frauen einen großen Anreiz dar, und diesem Umstand sollte größere Aufmerksamkeit geschenkt werden.[204]

5.2 Biographische Porträts von Akademikerinnen

5.2.1 Yalcin: "Ich bin im Grunde meines Herzens Optimistin."

Biographische Daten

Yalcin wurde 1968 in einer Kleinstadt in der Nähe von Ankara geboren. Ihre Eltern haben in der Türkei die Grundschule absolviert, und der Vater hat eine Schneiderlehre abgeschlossen. Die Mutter war als Hilfsarbeiterin tätig.[205] Yalcin hat einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester. Ihre Familie kam ursprünglich aus einem Dorf in Zentralanatolien. Ihre Eltern unternahmen vor ihrer Geburt eine Binnenmigration.
1970/71[206] migrierte Yalcins Mutter über das Anwerbeabkommen als Hilfsarbeiterin für einen großen Glühbirnenhersteller in die Bundesrepublik nach B.-Stadt. Yalcin lebte in den darauffolgenden ein bis zwei Jahren bei ihrem Onkel und seiner

204 Dies stützt auch eine Befragung in Berlin: 53,7% der befragten weiblichen Jugendlichen gaben an, dass sie sich am liebsten mit einem Unternehmen selbständig machen würden (Hillmann 1998, S. 17).
205 Ob nur in der Bundesrepublik oder bereits in der Türkei, lässt sich den Angaben nicht entnehmen.
206 Die Jahresangaben sind z. T. ungenau, da Yalcins Informationen stellenweise widersprüchlich sind und manchmal um 1-3 Jahre variierten.

Familie, und später gemeinsam mit ihrem Bruder bei den Großeltern im Heimatdorf der Familie. Im Rahmen der Familienzusammenführung holte die Mutter innerhalb von ein bis zwei Jahren zuerst ihren Ehemann und kurz danach ihre Kinder nach. Yalcin war zum Zeitpunkt der Migration ca. vier bis fünf Jahre alt, und ihre jüngere Schwester wurde in Deutschland geboren. Während Yalcins Mutter als Hilfsarbeiterin tätig war, arbeitete ihr Vater in einer Textilfabrik, zeitweise zwei Schichten hintereinander, und nahm manchmal zusätzliche Jobs am Wochenende an, z. B. als Gehilfe in einer Schneiderwerkstatt. Später eröffnete er einen Schneiderbetrieb, der später von Yalcins Mutter übernommen wurde.

Während Yalcins Bruder zur Schule ging, besuchte Yalcin eine Kindertagesstätte und danach eine Vorschulklasse. Sie wurde Mitte der 70er Jahre in eine Grundschule und Ende der 70er Jahre in ein Gymnasium eingeschult. Nach dem Probehalbjahr wechselte sie auf eine Realschule und schloss diese zwischen Anfang und Mitte der 80er Jahre erfolgreich ab. Nach einigen Bewerbungen erhielt Yalcin einen Ausbildungsplatz als Arzthelferin in einem Krankenhaus. Dort absolvierte sie zunächst eine Fortbildung zur medizinisch-technischen Gehilfin und danach zur medizinisch-technischen Assistentin. Neben der letzten Ausbildung besuchte Yalcin ab 1986 eine Abendschule, um ihr Abitur nachzuholen, welches sie 1990 erfolgreich ablegte. Vorher hatte sie die MTA-Ausbildung abgeschlossen. Während ihrer Abiturzeit heiratete Yalcin mit 19 Jahren, trennte sich aber nach ca. fünf Jahren wieder von ihrem Mann.
Yalcin studierte von 1991-1996 Diplom-Pädagogik an der Universität in B.-Stadt und schloss ihr Studium erfolgreich ab. Während ihres Studiums wurde ihr eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität in Aussicht gestellt. Da diese jedoch überraschend ersatzlos gestrichen wurde, musste sie sich beruflich umorientieren. Sie fand 1996/97 eine Stelle als Finanzbuchhalterin in einem türkischen Elternverein. Ende der 90er Jahre arbeitete sie in einem Projekt des Vereins. Im Anschluss daran übernahm sie die Geschäftsführung einer vom Verein eingerichteten deutsch-türkischen Kindertagestätte. Da sie sich zuvor für ein Promotionsstipendium bei einer Stiftung beworben hatte und das Stipendium zur gleichen Zeit bewilligt bekam, verschob sie den Antritt des Stipendiums um ein Jahr und begann 1998/99 die Arbeit an ihrer Promotion. Im selben Zeitraum lernte sie ihren derzeitigen Lebensgefährten kennen. Parallel dazu war sie über einen Werkvertrag weiterhin beim Elternverein beschäftigt und führte Fortbildungen durch. Zum Zeitpunkt des Interviews im Sommer 2002 war das Stipendium ausgelaufen. Yalcin hatte eine neue Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem interkulturellen Projekt angetreten, verfolgte weiterhin das Ziel, ihre Promotion zu beenden, war zugleich Sprecherin und stellvertretende Vorsitzende zwei verschiedener deutsch-türkischer Vereine und bot weiterhin regelmäßig Fortbildungen für Erzieherinnen an. Yalcin hat die deutsche und die türkische Staatsbürgerschaft.

Besondere Kennzeichen der Haupterzählung

Auf meine Erzählaufforderung reagiert Yalcin mit der Aussage: "Also erst mal so die Rahmendaten". Sie sieht sich also zunächst aufgefordert, ihrer biographischen Entwicklung einen "Rahmen" zu geben, welcher einerseits die wesentlichen Bezugspunkte beinhaltet und andererseits der Forscherin eine nachvollziehbare Interpretationsschablone und Orientierungshilfe geben soll. Ihre darauf folgende Selbstpräsentation besteht aus drei wesentlichen Themenbereichen: dem familiären Migrationsprojekt, ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn und ihren Beziehungen zu Lebenspartnern. Hierbei nimmt die Beschreibung der Bildungs- und Berufslaufbahn den meisten Raum und den höchsten Stellenwert ein. Die Schilderung des Migrationsprojekts und der Familienbeziehungen scheint hingegen eher als Erzählrahmen zu dienen, während die wie nachgeschoben anmutende Schilderung der Lebenspartnerschaften die Selbstpräsentation durch weitere konstitutive Merkmale abrundet. Die Struktur der Selbstpräsentation in der Haupterzählung, insbesondere der Stellenwert der Bildungs- und Berufslaufbahn, gibt bereits Auskunft darüber, dass Yalcin sich auch zum Zeitpunkt des Interviews in einem beruflichen Orientierungsprozess befand. Außerdem ist sie sich dessen bewusst, dass die Bildungs- und Berufslaufbahnen für meine Forschungsarbeit von besonderer Relevanz sind. Weiterhin ist für die Haupterzählung kennzeichnend, dass sie kaum narrative Gesprächsanteile beinhaltet. Yalcin versucht, ihrem Ziel, zunächst "Rahmendaten" zu liefern, gerecht zu werden, indem sie die von ihr als wesentlich betrachteten Themenfelder beschreibend aneinander reiht und innerhalb derer Argumente für Entscheidungsprozesse präsentiert.

Yalcin beginnt die biographische Haupterzählung mit dem Zeitpunkt ihrer Migration und fächert um ihre eigene Migrationgeschichte herum die Geschichte des gesamten familiären Migrationsprojekts und dessen Begleitumstände auf. Ihre ersten bewussten Kindheitserinnerungen verknüpft sie hier mit Erlebnissen in der Bundesrepublik, insbesondere mit einem Stadtteil von B.-Stadt, in den die Familie umzog, als Yalcin ungefähr fünf Jahre alt war. Den Besuch von Kita und Schule benennt sie nur; danach berichtet sie von weiterführenden Bildungsprozessen und ihrer beruflichen Laufbahn. In diesem Abschnitt verknüpft sie erstmals Begründungsmuster mit den Ereignissen. Diese Begründungsmuster übernehmen in der Haupterzählung die Funktion der Plausibilisierung ihrer Laufbahn, wie folgendes Beispiel exemplarisch verdeutlicht:

"ich hab zuerst (...) die mittlere Reife gemacht und hab dann erstmal nen Beruf gelernt und zwar äh stufenweise, also ich hab äh mein allererster Beruf war Arzthelferin (...) das war damals schick und Mode, also so türkische Frauen oder türkische Mädchen, überhaupt Mädchen haben Arzthelferin gemacht, das war ein totaler In-Beruf (...) Und ähm dann hab ich aber schnell gemerkt, also ich hab diese Ausbildung beendet (...) Und hab schnell gemerkt, das reicht mir im Grunde genommen nicht und ich hab in dem Krankenhaus in dem ich arbeitete zu dem Zeitpunkt sehr gute Möglichkeiten gehabt, um weiterzumachen, weil ich hat-

te, ich bin gefördert worden äh in dem Krankenhaus und hab dann auch die Möglichkeit gehabt äh ne Fortbildung oder beziehungsweise ne Weiterbildung zur äh medizinisch-technischen Gehilfin zuerst zu machen und dann darauf aufbauend zur medizinisch-technischen Assistentin."

Die Strategie der Plausibilisierung der Laufbahn wird im Verlauf der Selbstpräsentation weiter ausgearbeitet, was sich auch für ein Bewerbungsgespräch eignen würde, denn Yalcin legt großen Wert darauf, ihren Werdegang als stringent und linear aufeinander aufbauend darzustellen. Gleichzeitig präsentiert sie explizit und implizit einige ihrer Eigenschaften, welche sie als Kompetenzen herausarbeitet, wie z. B. Zielstrebigkeit, Fleiß und Durchhaltevermögen. Die Begründungsmuster mit dem Zweck der Plausibilisierung der Laufbahn unter Zuhilfenahme von Beschreibungen fachlicher und sozialer Kompetenz kann bereits als eine Handlungsstrategie von Yalcin gewertet werden.
Im dritten thematischen Abschnitt der Haupterzählung gibt Yalcin Auskunft über ihre Lebenspartnerschaften und geht erneut zu einem eher beschreibenden Stil über; lediglich die Trennung von ihrem Ex-Mann versieht sie in der Retrospektive mit Sinn: "und ähm relativ früh wurde klar, dass wir nicht zusammen passen". Ihre Erzählweise untermauert die Annahme, dass hier lediglich weitere biographische Daten nachgeschoben werden sollen, um die Struktur abzurunden.

Im Nachfrageteil des Interviews dominiert nicht mehr die lebenslaufbezogene Auflistung von Daten und Ereignissen, sondern Yalcin geht dazu über, konkrete Erlebnisse zu erinnern und zu erzählen. Auch wird die emotionale Besetzung einiger Erlebnisse sichtbar. Daher sind im umfangreichen Nachfrageteil des Gesprächs viele Textpassagen mit hohen narrativen Anteilen zu finden, eben weil durch das Nachfragen ein Detaillierungszwang entsteht. Darüber hinaus werden bisher ausgesparte Themen besprochen.

Analyse einzelner Themenfelder

"Es war Winter, das weiß ich noch genau." – Migrationsgeschichte der Familie

Im Interview versucht Yalcin, sich an ihre Erfahrungen zum Thema Migration zu erinnern. Als ihre Mutter migrierte, war sie ca. zwei Jahre alt und kann sich folglich an die Zeit davor überhaupt nicht erinnern. An ihr Leben bei ihrem Onkel hingegen hat sie erste Erinnerungsspuren, hauptsächlich in bildhafter Form, z.B. an bestimmte Gerichte.
Den Beginn des familiären Migrationsprojekts kann Yalcin nicht als individuell erlebtes, sondern als erzähltes Ereignis erinnern. Ihr Wissen darüber speist sich sowohl aus eigenen Familienerzählungen wie aus der Geschichte der Arbeitsmigration aus der Türkei, welche sowohl mit der Perspektive des Emigrations- wie auch des Immigrationslandes verbunden ist.

Auf der Basis ihres Wissens über die Geschichte der Arbeitsmigration entwickelt Yalcin Normalitätsvorstellungen über die Konzeption von familiären Migrationsprojekten, wie sie auch im bundesdeutschen Einwanderungsdiskurs präsent sind. Dies belegen zwei Textstellen, in denen sie besonders hervorhebt, dass ihre Mutter und nicht ihr Vater als erste über die Anwerbung in die Bundesrepublik migrierte und die Familie nachholte. Sie macht damit deutlich, dass die Migrationsgeschichte ihrer Familie von den üblichen Annahmen über die türkische Arbeitsmigration abweicht. Das hatte sie bereits in der Haupterzählung festgestellt. Hier nun folgt ein ausführliches Begründungsmuster. Yalcin nimmt an, dass es bereits vor 1973 einen Anwerbestopp für Männer aus der Türkei gab, Frauen jedoch weiterhin angeworben werden konnten. Die Gründe dafür sieht sie in dem branchenspezifischen Bedarf und darin, dass Frauen die billigeren Arbeitskräfte waren.[207]

Yalcins Erzählung zeigt, dass es entgegen verbreiteter Annahmen eine nicht unerhebliche Zahl von Pioniermigrantinnen im Zuge der Gastarbeiteranwerbung gab. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein gewisser Pragmatismus es türkischen Frauen insbesondere aus dörflichen Regionen erleichtert haben muss, auch gegen mögliche restriktive Moralvorstellungen zur Aufnahme einer Arbeit die Türkei allein zu verlassen: Wenn Migranten der Zugang zum Arbeitsmarkt des Ziellandes erschwert oder gar verweigert wurde oder gezielt Frauen angeworben wurden, gab es Familien, die diese Gelegenheit als Chance zu nutzen wussten, ohne ggf. vorherrschende tradierte geschlechtsspezifische Normvorstellungen zu beachten. Yalcin kann sich an den Zeitpunkt ihrer Migration bildhaft erinnern, da damals in Deutschland Winter war und sie das erste Mal in ihrem Leben bewusst Schnee wahrnahm. Weitere bewusste und als eigenes Erleben gekennzeichnete Erinnerungen, die mit ihrer Migrationserfahrung und Transnationalität zusammenhängen, beziehen sich auf Wandlungen in ihrem Verhältnis zum Herkunfts- und zum Einwanderungsland. Yalcin erinnert ihre Erlebnisse in und ihre Beziehungen zur Türkei chronologisch. Sie besuchte ihre Familie seit ihrer Kindheit in regelmäßigen Abständen in den Sommerferien und entwickelte eine sehr enge emotionale Bindung zur Türkei. Ihre positiven Assoziationen mit den Sommeraufenthalten macht sie in folgender Textpassage deutlich:

"Sommer, Sonne äh alle Verwandten sind dort, alles ist äh irgendwie darauf, auf einen fixiert weil die ganze Verwandtschaft hat dich elf Monate vermisst und dann werden irgendwelche Kälber geschlachtet und Picknicke veranstaltet und alles ist irgendwie in so nem Glamour eingetaucht ne (...) und das hab ich auch wie so nen Glamour erlebt (...) das war für mich immer sehr sehr positiv."

207 Yalcins Erinnerungen sind nicht ganz genau. Ihren Angaben zufolge muss ihre Mutter bereits 1970/71 eingewandert sein, als auch immer noch männliche Migranten aus der Türkei in die Bundesrepublik kamen. Allerdings werden Yalcins Aussagen zumindest in Teilen durch Studien gestützt (vgl. Kap. 5.1.2).

Der Begriff Glamour wird von Yalcin im Zusammenhang mit Ferienstimmung, schönem Wetter und dem Erleben familiärer Harmonie gebraucht. Sie hat daraufhin insbesondere als Kind in der Bundesrepublik starke Heimwehgefühle entwickelt und hegte zwischenzeitlich den Wunsch, in der Türkei zu leben. Ihre Eltern hätten ihr das ermöglicht, aber die Aussicht, von ihren Eltern getrennt in der Türkei zu leben, hielt Yalcin schließlich davon ab. Auch ihr heutiges Verhältnis zur Türkei und zu ihren Verwandten ist sehr intensiv und emotional. Diese Betonung der emotionalen Bindung zum Herkunftsland in Abgrenzung vom Einwanderungsland ist in transnationalen Migrationsbiographien in der Bundesrepublik häufiger anzutreffen und verweist auf die Möglichkeit der Schaffung binationaler Bezugspunkte als Verortungsstrategie im individuellen Identitätsmanagement.

"Mein Vater war da ganz anders, aber der hatte da nicht das Sagen." – Bedeutung von innerfamiliären Beziehungen

Ihr Verhältnis zu ihren Eltern fasst Yalcin zunächst mit folgenden Worten zusammen:

"Mittlerweile sehr sehr gut, also es gab Höhen und Tiefen in der Beziehung zu meinen Eltern (...) ähm ... wobei, also die Höhen und Tiefen sich vor allen Dingen auf meine Mutter (…), also auf meine Beziehung zu meiner Mutter (...) ähm beziehen."

Der erste Teil der Aussage kennzeichnet das rückblickende Fazit von Yalcin in Bezug auf das Verhältnis zu ihren Eltern. Im zweiten Teil konkretisiert sie die "Höhen und Tiefen", wobei das zögerliche Erzählen bereits die konfliktbeladenen biographischen Passagen in der Mutter-Tochter-Beziehung ankündigt. Im Interview folgen detaillierte Schilderungen konkreter Situationen, die das streckenweise schwierige Mutter-Tochter-Verhältnis verdeutlichen.
Zunächst unterscheidet Yalcin ein frühes von einem heutigen Verhältnis zu ihrer Mutter. In ihrer Kindheit und Jugend erlebte sie ihre Mutter als autoritär, aggressiv und ungerecht. Das folgende Zitat verdeutlicht sowohl ihre Wahrnehmung der persönlichen Eigenschaften ihrer Mutter als auch den Ablauf von Konfliktsituationen:

"Ja, ich hatte immer das Gefühl dass die mmh ... also es waren ja ..so diese Dinger, die man nicht darf ne (...) also so was du halt immer alles nicht darfst, so, meine Mutter ist in vielen Dingen zwar sehr fortschrittlich, aber auch in so bestimmten Dingen sehr traditionell gewesen früher, also mittlerweile ist es nicht mehr so aber so, direkt von der Schule nach Hause kommen und ähm dies nicht anziehen und jenes nicht anziehen und das Übliche halt ja (...) also was man als junges Ding äh sehr junges Mädchen halt so erlebt oder nach der Schule nicht irgendwie zu jemandem lernen gehen dürfen und solche Geschichten (...) mein Vater war da ganz anders, aber der hatte da nicht das Sagen (...) meine Mutter hatte das Sagen und *(räuspert sich)* und das war aber nicht das Problem, nicht die Tatsache, dass du was nicht gedurft hast oder dass ich das nicht gedurft habe, z. B. waren für mich eher so schwierige Situationen, wenn ich dann fünf Minuten von der Schule zu spät kam, was durchaus passieren kann, also das ist ja, fünf Minuten, also es geht nicht um diese faktischen fünf Minuten in dem Fall (...) sondern es geht um etwas anderes, was an diesen fünf Minuten

festgemacht wird, ich hab Szenen erlebt zu Hause wegen fünf Minuten, und es war für mich völlig unverständlich (...) völlig, überhaupt nicht nachvollziehbar, was das jetzt eigentlich soll (...) also ich war mir keiner Schuld bewusst und meine Mutter hat mir Szenen gemacht ne, also so, so fürchterlich und so, wegen fünf Minuten hab ich mir Dinge anhören müssen, also wo ich mir schwer überlege ob ich, ob ich ihr das jemals verzeihen kann in meinem Leben."

Yalcin charakterisiert ihre Mutter als fortschrittlich *und* traditionell. Betrachtet man beide Begriffe im Kontext der Bedeutungen, welche ihnen im Einwanderungsdiskurs zukommen, lässt sich konkretisieren, was Yalcin mit "in bestimmten Dingen" meint. Ihre Mutter war Pioniermigrantin und in der Bundesrepublik mit wahrscheinlich familienbedingten kurzen Unterbrechungen die meiste Zeit erwerbstätig. Ein weiteres Indiz für Fortschrittlichkeit ist die Unterstützung der Mutter bei Bildungsprozessen ihrer Tochter. Die als traditionell gekennzeichneten Verhaltensweisen ihrer Mutter bezieht Yalcin konkret auf ihr Mädchen-Sein. Die Mutter als Hüterin der Tradition achtete darauf, wie sie sich kleidete und dass sie wie vereinbart pünktlich zu Hause war. Außerdem unterlag ihre Lebensgestaltung außerhalb der Schule Restriktionen. Diese Verhaltensweisen ihrer Mutter bezeichnet Yalcin als "das Übliche". Damit wird deutlich, dass sie es in türkischen Familien als üblich ansieht, dass die Mädchen unter besonderer Beobachtung stehen. Yalcins Ausführungen legen den Schluss nahe, dass die Begriffe fortschrittlich und traditionell sowohl im Einwanderungsdiskurs als auch in ihrer Biographie vergeschlechtlicht sind. Mit ihnen wird explizit und implizit verknüpft, wie Einwandererfamilien mit ihren Töchtern umgehen. Yalcin betont jedoch mehrfach, dass die Beziehung zu ihrer Mutter erheblichen Wandlungen unterlag, einerseits weil ihre Mutter sich im Laufe der Zeit stark veränderte und andererseits weil sie selbst mit ihrer Mutter Verhandlungen führte.

Yalcins Vater war derjenige in der Familie, der die meiste Zeit mit bezahlter Erwerbstätigkeit verbrachte und damit auch den höchsten finanziellen Beitrag zum familiären Einkommen leistete. Yalcins Bezeichnung des Vaters als "gern gesehenen Besucher" markiert gleichzeitig dessen Nichtanwesenheit im Alltag. Yalcin betrachtet den Vater als Hauptverantwortlichen für das Gelingen des Migrationsprojekts, obwohl die Mutter die Pioniermigrantin war; und entsprechend groß war der Respekt, der ihm von seiner Familie entgegengebracht wurde. Yalcin, ihre Mutter und ihre Geschwister brachten ihre Achtung zum Ausdruck, indem sie sich bemühten, ihm ein harmonisches Familienleben zu präsentieren – auch wenn das nicht den Tatsachen entsprach. Das Bemühen der Familie um Eintracht und Harmonie sollte für den Vater eine sinnstiftende Funktion haben, indem die Familie einen Ort der Ruhe und emotionalen Sicherheit darstellte.

Der Vater wurde von familiären Konfliktsituationen verschont. Darüber hinaus präsentiert Yalcin ihn als an den restriktiven Erziehungsreglements unbeteiligt. Vielmehr war der Vater "da ganz anders", wurde aber von der Mutter in Erziehungsfragen dominiert.

Das Verhältnis zu den Geschwistern wird von Yalcin verschiedentlich angesprochen. Zur Beziehung zu ihrer weitaus jüngeren Schwester ist wenig zu erfahren. Yalcin schildert lediglich, dass sie alles daran setzte, um ihrer Schwester die Probleme, welche sie selbst mit ihrer Mutter hatte, zu ersparen. In diesem Punkt war Yalcin gleichzeitig Vorkämpferin und Beschützerin und hatte auch Erfolg, denn ihre Mutter war der Schwester gegenüber viel nachsichtiger.
Ihr Bruder hingegen wird an mehreren Stellen als wichtiger Bezugspunkt markiert. Yalcin hatte als Kind und Jugendliche eine enge emotionale Beziehung zu ihm, der sie in schwierigen Situationen unterstützte. Als sie einmal in der Grundschule Probleme mit einem Mitschüler hatte, nahm sie ihren Bruder für einen Tag mit in die Schule, um sich Respekt zu verschaffen, was ihr auch gelang. Damit stellte er für Yalcin "das alte Mittel des älteren Bruders" dar, das sie gezielt in dieser Konfliktsituation einsetzte. Insgesamt jedoch waren die Möglichkeiten ihres Bruders, ihr in schwierigen Zeiten zu helfen, dadurch begrenzt, dass er lange Zeit in einem Internat lebte.
Die räumliche Distanz zu ihrem Bruders und der Anspruch, den Vater von innerfamiliären Konflikten zu verschonen, hatten weit reichende Folgen für die Möglichkeiten Yalcins, die Konflikte mit ihrer Mutter zu lösen. In Konfliktsituationen war sie auf sich gestellt. Lediglich mit ihren Freundinnen konnte sie sich beraten. Yalcin betont allerdings, dass diese sie zwar bei der Reflexion der Konfliktsituationen unterstützen, jedoch die Konflikte selbst nicht von außen beeinflussen konnten. Dieser Hinweis stützt die Annahme, dass es Yalcin stark belastet haben muss, die Konflikte mit der Mutter allein austragen zu müssen.
Die – den Situationsschilderungen nach zu urteilen – sehr heftigen Auseinandersetzungen mit ihrer Mutter fügten Yalcin vermutlich emotionale Verletzungen zu. Sie hatte das Gefühl, dass sie es ihrer Mutter nie recht machen konnte. Daher fühlte sie sich ohnmächtig und war verzweifelt. Nachdem sie diese Konflikte insbesondere in ihrer Kindheit lange Zeit "in sich hineingefressen" hatte, begann sie mit zunehmendem Alter, sich offensiver mit der Mutter auseinander zu setzen. Ihr wachsendes Durchsetzungsvermögen führt sie auf zwei Ursachen zurück. Einerseits beschreibt Yalcin sich selbst als sehr willensstark; andererseits habe sie aufgrund der hohen Anzahl und hohen Intensität der emotionalen Verletzungen den Respekt vor ihrer Mutter verloren. Um dies zu belegen, schildert sie einige Erlebnisse mit ihrer Mutter sehr detailliert, was diese Situationen als Schlüsselerlebnisse qualifiziert. Yalcins Handlungsmuster wandelten sich von Ohnmacht und Ertragen über Verhandlungen und heftige Streitereien bis hin zu einer zeitweiligen Ablehnung der Mutter, die dann auch nicht mehr vor dem Vater versteckt werden konnte.
Yalcins Hartnäckigkeit und Offensivität führte dazu, dass die Mutter ihr Verhalten (ihr gegenüber und später gegenüber der Schwester) allmählich änderte. Sie wurde verständnisvoller und nachsichtiger. Zudem zog Yalcin nach der Heirat mit 19 Jahren aus der elterlichen Wohnung aus. Möglicherweise war dies ein weiterer

Schritt in Yalcins Emanzipation von ihrer Mutter, aber auch vom Elternhaus insgesamt – zumal die Eltern zunächst beide gegen die Heirat waren. Eine Aussprache zwischen Yalcin und der Mutter, als Yalcin etwa Mitte zwanzig war, führte zu einer Entspannung ihres Verhältnisses.
Yalcin bekam aber auch von ihren Eltern Unterstützung, ganz wesentlich im Bildungsbereich. Ihre Eltern legten Wert darauf, dass sie eine gute Schulausbildung absolviert und einen Beruf ergreift. Gegen Ende des Interviews und auf Nachfrage stellt sich zudem heraus, dass Lesen in der Familie eine Bildungsressource war, auch wenn die Eltern ihre Kinder nicht besonders stark dazu anhielten. Der Vater las gern Zeitung, und Yalcin und ihr Bruder stritten sich als Kinder um die wenigen vorhandenen Bücher. In der Grundschulzeit hielt sich Yalcin häufig in einer örtlichen Bibliothek auf und las dort Bücher, bis ihre Mutter ihr einen Bibliothekausweis besorgte, damit sie Bücher ausleihen konnte.

Während Yalcin in Bildung und Beruf von ihren Eltern sehr unterstützt wurde, musste sie sich bei innerfamiliären Auseinandersetzungen und bei der Heirat durchsetzen. Ihre Durchsetzungsfähigkeit sieht sie in gewisser Weise als in Auseinandersetzungen mit der Mutter erworbene Fähigkeiten an:

"bei meiner Mutter bin ich mir ehrlich gesagt nicht so sicher, das müsst ich also doch schwer abwägen (...) ob das nicht eher mir also geschadet hat als dass es mich gefördert hat ne (...) es hat mich hart gemacht (...) Dinge zu ertragen (...) also wenn wir das als förderlich bezeichnen wollen und das ist ja auch nicht unbedingt eine Eigenschaft, die unwichtig ist, wenn man als Frau in der Gesellschaft sich positionieren will, ist hart zu sein und Dinge ertragen zu können und Durchsetzungsfähigkeit und äh ja, angstfrei zu sein, Dinge zu sagen ja auch nicht unbedingt unwichtig, aber was, der Preis dafür war hoch und ähm ich würde ihn lieber nicht bezahlt haben so."

Durch die Auseinandersetzungen mit der Mutter entwickelte Yalcin Handlungskompetenzen, die ihr gerade als Frau in der Gesellschaft helfen, sich ihren Vorstellungen gemäß zu verorten. Sie interpretiert die Verhandlungen mit der Mutter einerseits als eine Art Lehrstück, das sie als wesentliche Erfahrung verbucht und das sie in ihrer Entwicklung als Angehörige des weiblichen Geschlechts letztlich begünstigt hat. Geschlecht als Differenzlinie nimmt dabei einen hohen Stellenwert ein, denn Yalcin ist sich dessen bewusst, dass man als Frau ein besonders hohes Maß an Hartnäckigkeit, Durchsetzungsvermögen und Angstfreiheit benötigt, um sich in der bundesdeutschen Gesellschaft erfolgreich positionieren zu können.
Yalcins Durchsetzungsvermögen hat schließlich dazu geführt, dass ihre Eltern ihre Entscheidungen auch in konfliktbehafteten Bereichen respektierten. Möglicherweise haben ihr auch ihre Bildungserfolge den Respekt der Eltern eingebracht, da sie damit deren entsprach. Denn letztendlich lag den Eltern – das zeigt nicht zuletzt deren Aufopferungsbereitschaft im Arbeitsleben – sehr viel am Gelingen eines erfolgreichen familiären Migrationsprojekts.

"Das reicht mir im Grunde immer noch nicht." – Bildungsprozesse und Arbeitsleben

Yalcin hat einen für Migrant(inn)en typischen "verschlungenen Bildungspfad" (Schulze/Soja 2003) zurückgelegt. Ihr Abitur erwarb sie auf dem zweiten Bildungsweg, und bereits zuvor hat sie sich in ihrem beruflichen Umfeld bereits fortgebildet. Dem Abitur folgten Studium und Promotion. Im Nachfrageteil des Interviews gibt Yalcin detailliert Einblicke in ihren Werdegang, ihre Entscheidungsprozesse, besonders bedeutsame Chancen und Barrieren sowie in den individuellen Umgang mit Netzwerken und Gelegenheitsstrukturen.

Yalcin besuchte zunächst eine Kita und dann eine Vorschulklasse in einem anderen Stadtteil. Während sie sich in der Kita unwohl und einsam fühlte, kennzeichnet Yalcin die Zeit in der Vorschulklasse als positive Erfahrung und die Grundschulzeit als ganz normal. Als normal beschreibt sie ihr Verhältnis zur Lehrerin und den Umstand, dass sie keine Probleme mit der deutschen Sprache hatte. Diese Position trägt dem vorherrschenden Einwanderungsdiskurs Rechnung, nach dem normalerweise Kinder mit Migrationshintergrund bei Grundschuleintritt gute Deutschkenntnisse haben sollten; anderenfalls stellen sie ein Problem dar. Gleichzeitig erwähnt sie, dass ihren Eltern viel daran lag, dass sie das Türkische nicht verlernt. Yalcin war in der ersten Klasse die einzige Migrantin; in der zweiten und dritten wurden andere türkische Mädchen eingeschult, mit denen sie sich schnell anfreundete. Die Entstehung dieser Freundschaften kommentiert sie mit "Wie das halt so ist" und interpretiert damit die Tatsache, das türkische Mädchen sich aufgrund des Türkisch-Seins miteinander anfreunden, als Normalfall. Im Unterschied zu ihr besuchten ihre Freundinnen einen Deutsch-Förderkurs. Yalcin empfand diese Trennung als seltsam und hätte, um sie zu sehen, gern ebenfalls den Förderkurs besucht. Stattdessen nahm sie am (christlichen) Religionsunterricht teil. Yalcins Aussagen lassen Rückschlüsse auf die hohe Bedeutung sozialer Kontakte von Schüler(inne)n untereinander für einen erfolgreichen schulischen Werdegang zu. Indem Yalcin die zeitweise Trennung von ihren Freundinnen als unangenehm empfand, verweisen ihre Aussagen implizit auf die auf die positiven Aspekte der Möglichkeit, in der Schule dauerhaft soziale Kontakte pflegen zu können. Viele Erfahrungsberichte aus dem Schulbereich bestätigen die positiven Effekte längerandauernder sozialer Beziehungen unter Schüler(inne)n sowohl auf die psychische Stabilität als auch auf die Lernerfolge.

Ethnisierung im weiterführenden Schulwesen und Entstehung eines "migrantischen Bewusstseins"

Yalcin erläutert ihren Übergang in das weiterführende Schulwesen:

"Ich bin erst aufs Gymnasium gegangen (...) und, ich hatte aber keine Gymnasialempfehlung, ich hatte, ich äh in der Grundschule hatte ich ne gute Realschulempfehlung wobei meine Lehrer damals gesagt haben, also sie könnte auch auf n Gymnasium gehen, aber wir wollen sichergehen und ähm erstmal ne Realschulempfehlung geben aber wir überlassen es

Ihnen, haben sie meinen Eltern gesagt, das zu entscheiden (...) und meine Eltern ham gesagt äh sie soll es probieren."

Dieser Interviewausschnitt verweist implizit auf die Schulpraxis bei Übergangsempfehlungen für Kinder mit Migrationshintergrund. Da vielen nichtdeutschen, insbesondere türkischen Kindern eine erfolgreiche gymnasiale Schullaufbahn häufig nicht zugetraut wird, werden oft Empfehlungen für die Haupt- oder Realschule ausgesprochen.[208] Yalcin war eine sehr gute Grundschülerin; sie bekam aber keine Gymnasialempfehlung, sondern eine "gute" Realschulempfehlung, weil die Lehrer "sichergehen" wollten. Yalcin besuchte aufgrund der Entscheidung der Eltern trotzdem ein halbes Jahr ein Gymnasium, fühlte sich dort aber nicht wohl. Sie schildert die Schule als miefig und piefig und hatte Probleme mit dem Unterrichtsstoff, was sie darauf zurückführt, dass dieser entweder für sie zu schwierig war oder die Lehrer die Unterrichtsinhalte nicht gut vermitteln konnten. Außerdem räumt sie ein, nicht besonders arbeitswillig gewesen zu sein. Eine weitere Schwierigkeit stellte für sie die Trennung von ihren Schulfreundinnen dar, die nun hauptsächlich Haupt- und Realschulen besuchten. Letzteres verweist auf die hohe Bedeutung eines langfristigen Erhalts von Schüler(innen)gruppen. Möglicherweise hätten sich die Freundinnen in einer gemeinsam besuchten weiterführenden Schule gegenseitig gut unterstützen können.
Yalcin bestand das gymnasiale Probehalbjahr nicht. Während sie ihren Misserfolg auf dem Gymnasium vor allem auf sich selbst und das Fehlen ihrer Freundinnen zurückführt, gingen ihre Eltern damals davon aus, dass Yalcin als türkisches Mädchen benachteiligt worden war. Yalcin widerspricht dem, da auch einige deutsche Schüler(innen) mit dem Schulklima nicht zurechtkamen und die Schule wechselten. Die Theorie der Eltern verweist auf deren Sensibilität gegenüber Diskriminierungserfahrungen. Diskriminierungsmechanismen, die auf Stereotypisierungen der türkischen Bevölkerungsgruppe beruhen und die aufgrund des Türkisch-Seins wirksam werden, sind Teil des kollektiven Gedächtnisses der türkischen Minderheit in der Bundesrepublik. Yalcin hielt die Diskriminierungsannahme ihrer Eltern zunächst für einen Mythos, änderte ihre Meinung jedoch, als ihr Klassenlehrer von der Realschule (in der sie sich sehr wohl fühlte) die Eltern zu einem Gespräch einlud und ihnen mitteilte, dass Yalcin für die Realschule zu gut sei und nachfragte, warum sie nicht auf dem Gymnasium geblieben sei.

Yalcins Einstellung zur Bedeutung von Diskriminierungsmechanismen änderte sich durch ein Schlüsselerlebnis mit einem Mitschüler auf der Realschule grundlegend:

"Nur es hat mich eben da, hat bei mir so ne Art äh wie nennt man das, so'n so'n äh Wach-, Erweckungserlebnis, wie so'n Erweckungs-, religiöses Erweckungserlebnis war das für mich (...) wo, es ging, im Unterricht ging es um äh, um Fremdenfeindlichkeit oder Ausländerfeindlich-, irgendwie so was jedenfalls war, spielten auf einmal Türken ne Rolle und wir haben in

208 Vgl. Kap. 1.1 und Kap. 5.1.3.

der Pause weitergeredet ne, so und einer der Jungs, mit denen ich eigentlich auch befreundet war, standen in so ner Clique zusammen ähm, äh sagte irgendwas, was mich zu der Antwort veranlasste, ich weiß nicht mehr was er sagte, ich weiß nur was ich darauf antwortete, ich sagte, wieso ich bin auch Türkin und es ist kein Problem, so (...) so irgendwie sowas und, und er sagte dann ähm, ach nee ich hab gesagt, wieso ich bin auch Türkin und das, und ich find's okay, hab ich gesagt, genau, und ich find's okay, und er sagte, wie kann man das okay finden, so ne und ähm und das war zutiefst beleidigend an dem Punkt, das war wirklich zutiefst beleidigend und er lenkte direkt ein und sagte, na ja du bist ja keine richtige Türkin, du bist ja fast ne Deutsche (...) ich weiß nicht ob du diesen Spruch- (...) kennst, also ich finde es- (...) gibt nichts, was schlimmer ist als diesen Spruch wirklich, also direkte Feindlichkeit ist für mich nicht so schlimm wie diese indirekte, subtile Form der Feindlichkeit der, der äh Arroganz und also das ist für mich so äh, also da sträubt sich mir alles innerlich und ich hab wirklich, in dem Moment war ich so wütend, also dass ich irgendwie äh, das war wirklich n zentrales Erlebnis wo auch so was wie, wie Kampfgeist in mir erwacht ist, wie irgendwie so'n Bewusstsein für Ungerechtigkeit, für Ungleichheit und all das (...) also die, die, der Grundstein für, für das, was ich jetzt auch politisch mache ist auf jeden Fall in diesem Erlebnis (...) zu suchen."

Dieses Erlebnis löste bei Yalcin den Prozess der Sensibilisierung für Diskriminierungsmechanismen aus, denn sie nahm erstmals die Differenzlinie Ethnizität bewusst und auf ihre Person bezogen war. Es hatte zudem Konsequenzen für ihr Selbstverständnis und ihre soziale Positionierung: Erstmals nahm Yalcin sich ganz bewusst als Türkin wahr und verteidigte ihr Türkisch-Sein. Der Beschwichtigungsversuch des Schülers verstärkte ihre Empörung noch und löste einen Solidarisierungseffekt aus. Yalcin erlebte sich plötzlich als "anders" als die anderen, was zur Folge hat, dass sie ein migrantisches Bewusstsein entwickelte. Obwohl sie sich bereits in der Grundschule gern mit türkischen Freundinnen umgeben hatte und sich mit diesen besonders wohl fühlte, wird ihr Türkisch-Sein erst im Zuge der diskriminierenden Fremdzuschreibungen manifester Teil ihres Bewusstseins. Für sich selbst verweigert Yalcin jedoch diese negativ konnotierte "Türkisierung" (Guiterrez Rodriguez 1999), versieht das Türkisch-Sein mit einer positiven Bedeutung und arbeitet es auf diese Weise in ihr individuelles Identitätskonstrukt ein.
In der Retrospektive stellt Yalcin Diskriminierungsmechanismen fest, die sie mittels der Schilderung von verschiedenen Alltagssituationen veranschaulicht. Gleichzeitig wird ihr klar, dass beim Erleben der Situationen hingegen die Interpretationsfolie Diskriminierung (abgesehen von der geschilderten Situation mit dem Mitschüler) noch kaum Bedeutung hatte. Heute bezeichnet Yalcin ihr damaliges Verhalten als Verdrängung und versucht, Erklärungen dafür zu finden. Sie begründet den Abwehrmechanismus Verdrängung in Situationen mit "Ethnisierungspotenzial" damit, dass sie das Erlebte normalisieren und von möglichen strukturellen Benachteiligungen als "Türkin" nichts wissen wollte. Sie wollte als "normal" gelten und auch so behandelt werden. Für Yalcins gesamte Entwicklung stellte sich aber das migrantische Bewusstsein und eine damit verbundene offensive Auseinandersetzung mit ethnischer Diskriminierung als erfolgreichere Handlungsalternative heraus.

Berufliche Ausbildung, Abitur und Eheschließung

Nach dem Realschulabschluss schloss Yalcin trotz der sehr guten Schulleistungen und eines entsprechend guten Zeugnisses die Option, das Abitur nachzuholen und ein Studium zu beginnen, zunächst aus. Damit entsprach sie gesellschaftlichen Normalitätserwartungen.
An dieser Stelle werden die die Folgen der Selektionsmechanismen des deutschen Schulwesens für sie biographisch bedeutsam. Yalcin war eine sehr gute Grundschülerin und für die Realschule zu leistungsstark. Hätte sie ein Gymnasium mit einem günstigeren Lernklima oder eine Gesamtschule besucht, hätte sie mit hoher Wahrscheinlichkeit das Abitur geschafft. Mit ihrem Realschulabschluss, auch wenn er überdurchschnittlich war, schien ihr die Möglichkeit eines Studiums verbaut, und sie fand sich vorerst damit ab.
Yalcin beschloss daraufhin, Arzthelferin zu werden. Zwischenzeitlich überlegte sie, den Beruf der Krankenschwester zu erlernen; die Eltern rieten ihr jedoch davon ab, da die ungünstigen Arbeitszeiten von Krankenschwestern einer zukünftigen Familienplanung im Wege stehen könnten. Die Wünsche der Eltern bestanden einerseits darin, dass Yalcin überhaupt einen Beruf erlernt, um arbeiten und finanziell unabhängig sein zu können. Andererseits wünschten sie sich einen Beruf für ihre Tochter, der ihr die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglicht. Yalcin betont aber, dass die Eltern die Berufswahl letztendlich ihr selbst überließen.
Mit Blick auf die Schulausbildung ist jedoch zu vermuten, dass die Eltern eigentlich weiterführende Bildungsbestrebungen für ihre Tochter hatten. So schickten sie Yalcin zunächst auf ein Gymnasium und vermuteten nach ihrem Scheitern dort, dass ihre Tochter nicht angemessen gefördert worden war. Sowohl die Eltern als auch Yalcin selbst erkannten ihre Leistungsfähigkeit, wurden aber durch institutionelle Mechanismen im Bildungswesen daran gehindert, das Abitur und damit ein Studium ins Auge zu fassen. Die Zukunftsvorstellung Berufsausbildung wirkt daher wie ein pragmatisches Arrangement.
Yalcin orientierte sich nun bei der Berufswahl an familienfreundlichen Arbeitsbedingungen, kurzen Ausbildungszeiten und an den beruflichen Vorstellungen ihrer türkischen Freundinnen, wobei die Begründung der Orientierung an den Freundinnen den breitesten Raum einnimmt:

"Äh und man wird ja viel beeinflusst vom Freundeskreis oder von den Cousinen und Cousins und so weiter und, und das, das war schon allgemein in (...) bei jungen Mädchen denk ich, die jetzt so, wo klar war, es wird nicht studiert (...) ja, also so in äh, wo klar war, du machst ne Berufsausbildung war der Beruf Arzthelferin schon relativ in, weil der war auch insofern attraktiv, als dass es nur ne zweijährige Berufsausbildung war, also die, du wusstest in zwei Jahren bin ich fertig und ähm, und das hatte irgendwie eben was Schickes ne."

Die soziale Platzierung der Frauen mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt seitens der Einwanderungsgesellschaft (vgl. Kap. 1.1 und 5.1.3) steht in Wechselwirkung mit den Einschätzungen, die innerhalb der Migrationsgruppen

zu geeigneten beruflichen Optionen anzutreffen sind. Zu Yalcins Erläuterung, dass Arzthelferin für türkische Mädchen (ohne Abitur) eine Art Mode-Beruf war, lassen sich daraufhin vier Annahmen formulieren: a) der Beruf weist die typisch weiblichen geschlechtsspezifischen Tätigkeitsmerkmale auf (wie Helfen, Versorgen); b) er war beliebt, weil er im Vergleich zu den Jobs, welche die Mütter innehatten, tatsächlich attraktiv war und er außerdem ein anerkannter Ausbildungsberuf ist; c) die Deklarierung als Mode-Beruf durch die jungen türkischen Frauen selbst ist die Auswirkung eines allmählichen Arrangements mit den (unteren) sozialen Platzierungen, welche die Einwanderungsgesellschaft für türkische Frauen bereithält, und d) der Beruf weist eine gewisse Nähe zum Arztberuf auf, der in der türkischen Community hoch angesehen ist. So ist etwa denkbar, dass einige junge Frauen, die gern Ärztinnen geworden wären, sich mit dem Beruf der Arzthelferin als sozial weniger anerkannter Alternative zufrieden gaben.
Die von Yalcin benannten Vorteile des Arzthelferinnenberufs sind somit Teil eines Rechtfertigungsdiskurses in der türkischen Community, der auf einem Arrangement mit den gesellschaftlichen Chancen fußt. Auch eine Verschränkung dieser beiden Thesen ist denkbar. Während sich einige Frauen möglicherweise auf der Basis dieses Diskurses tatsächlich für den Beruf interessieren, gibt es gleichzeitig andere, die sich gegen solch eine soziale Platzierung zu wehren versuchen und nur mangels einer Alternative den Beruf der Arzthelferin oder Friseurin wählen.[209] Auch Yalcin gab zwar an, sich für diesen Beruf zu interessieren, aber das Interview liefert keinen Hinweis, dass sie begeistert dafür gewesen wäre. Vielmehr sagt sie selbst: "Und außerdem wollt ich dann auch schnell was haben ne (...) und ja, und dann hab ich das gemacht". Entsprechend macht sie bereits in der Haupterzählung deutlich, dass ihr früh klar wurde, dass dieser Beruf sie nicht ausfüllen würde.

Ihre Stellensuche auf dem Ausbildungsmarkt blieb lange erfolglos. Dies schrieb sie zunächst nicht möglichen Diskriminierungsmechanismen zu, sondern wunderte sich lediglich darüber, dass sie trotz des guten Schulabschlusses und vieler Bewerbungen kaum zu Vorstellungsgesprächen eingeladen wurde. Erst später wurde ihr bewusst, dass sie auch hier aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt worden sein könnte. Obwohl Yalcin damals bereits ein migrantisches Bewusstsein ausgebildet hatte, sah sie die Möglichkeit der Diskriminierung nicht, sondern erst in der Retrospektive.

Schießlich fand Yalcin einen Ausbildungsplatz als Arzthelferin in einem Krankenhaus. Sie wurde dort eingestellt, weil ihr Chef ihren Migrationshintergrund für eine bessere Verständigung mit türkischen Patient(inn)en nutzen wollte. Hier zeigt sich wiederum ein für viele Migrant(inn)en typisches Muster: Wenn ihr Migrationshintergrund nützlich erscheint, erhalten sie Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Yalcin beschreibt ihren Chef als Schlüsselfigur für ihren beruflichen Werdegang. Als er

209 Vgl. hierzu Kap. 5.1.3.

Yalcins generelles berufliches Potenzial allmählich (an)erkannte, regte er sie zur Weiterbildung an. Diese Gelegenheit nutzte sie, zumal ihr die Berufsausbildung zur Arzthelferin nicht genügend Selbstverwirklichung bot. Yalcins Chef setzte sich sogar mit ihr und dem Personalchef zusammen, um über eine angemessene Förderung zu beraten. Ihm war es sehr wichtig, Yalcin nach der Ausbildung im Krankenhaus eine feste Stelle zu verschaffen. Da zum Zeitpunkt des Ausbildungsabschlusses keine Stelle zu besetzen war, bot der Chef Yalcin an, sich innerbetrieblich so lange fortzubilden, bis sie eine solche bekommen könnte. Daraufhin absolvierte sie Fortbildungen zur medizinisch-technischen Gehilfin und später zur medizinisch-technischen Assistentin. Auch Yalcins Entscheidungen für ihre weitere Bildungs- und Berufslaufbahn war ihr Chef maßgeblich beteiligt, denn er traute ihr zu, was sie sich vorerst noch nicht zutraute: das Abitur abzulegen und ein Studium aufzunehmen.

Yalcins Handlungsmöglichkeiten bezüglich ihrer Bildungs- und Berufsbiographie änderten sich in dieser Lebenspassage auffallend. Zunächst war ihr Chef im Krankenhaus ein wesentlicher Gatekeeper und Impulsgeber für ihre weitere Entwicklung. In diesem Kontext führt Yalcin eine Handlungsprämisse ein, die für ihre gesamte weitere Entwicklung relevant ist: Weiterkommen, und die sich mit ihrem wiederholten Ausspruch "Das reicht mir nicht" als subjektive Befindlichkeit in Zusammenhang bringen lässt. Die Erweiterung ihres Handlungsspielraums ist somit zurückzuführen sowohl auf Impulse von außen (später auch durch ihre Cousine, die ihr erzählte, dass sie sich über Abendgymnasien informiere) als auch auf ihre eigenen Befindlichkeiten und Handlungsprämissen. Yalcin informierte sich schließlich selbst über das Abendgymnasium und bewarb sich. Sie und ihre Cousine wurden an der Schule angenommen.

Über die Zeit im Abendgymnasium berichtet Yalcin ausführlich. Um ihre finanzielle Situation zu plausibilisieren, weist sie bereits zu Beginn dieser Interviewpassage darauf hin, dass weder sie noch ihr Mann, der Student, einen Anspruch auf Bafög hatten. Daher mussten sie beide "nebenher" weiterhin einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Wie für viele andere Abendschulbesucher(innen) auch, denen das ökonomische Kapital für eine Freistellung vom Beruf zu Bildungszwecken nicht zur Verfügung steht, begann für Yalcin eine sehr anstrengende Zeit:

"Also neben dem Abi hab ich voll, also ganztags gearbeitet, mein Arbeitstag sah so aus, dass ich um fünf Uhr aufgestanden bin, um sechs aus'm Haus bin weil ich eine dreiviertel Stunde zum Krankenhaus fahren musste (...) um viertel vor sieben da sein musste, um sieben das Labor aufzuschließen (...) bis 17 Uhr gearbeitet habe, weil ich immer Überstunden machen musste weil w-, alle, also nicht nur ich sondern alle, die in, in diesem Team waren (...) rausgehetzt bin aus dem Krankenhaus, um 18.15 Uhr fing der Unterricht an (...) und grade es geschafft hab, mir unterwegs ein Brötchen und ne Cola zu kaufen, um die in der U-Bahn zu essen, um zur Schule zu gehen und äh um viertel nach zehn war ich aus der Schule draußen, und um elf war ich zu Hause- (...) jeden Tag (...) vier Jahre lang (...) auf der Abendschule dauert das äh allgemeine, bildende Abi länger weil du ja weniger Stunden am Tag- (...) ma-

chen kannst ne, und am Wochenende für die Klausuren pauken (...) also für mich, ich sach ja immer, wenn ich das überlebt habe, dann schockt mich nichts mehr im Leben (...) und das war wirklich so, das war für mich so, so was von, das war für mich so'n hardcoremäßiges Arbeiten (...) also äh, das ist wirklich sehr an meine Grenzen gegangen und heute könnt ich's nicht mehr (...) aber ich war damals noch jung und da ging, konnt ich vier Jahre mit drei Stunden Schlaf durchschnittlich *(lacht)* oder vier Stunden Schlaf überleben."

Diese vier Jahre forderten Yalcin ein Höchstmaß an Motivation ab, ohne die solch ein Alltag vier Jahre lang sicherlich kaum zu bewältigen gewesen wäre.
Für die hohe Motivation beim Lernen und "Durchhalten" werden mehrere Ursachen sichtbar, die sich auf die institutionellen Arbeitsbedingungen in der Schule und auf ihren persönlichen Ehrgeiz beziehen. Hierzu gehören Freude am Lernen und Yalcins Prinzip, alles zu Ende zu bringen, was sie einmal angefangen hat. Weitere Ursachen stützende Faktoren waren das soziale Netzwerk und das Lern- und Sozialklima in der Abendschule, wobei die Lehrer(innen) eine Schlüsselposition einnahmen, weil sie die jeweils besonderen Lebenssituationen der Schüler(innen) berücksichtigten. Yalcin erklärt durch einen Vergleich zwischen den regulären Schulen und der Abendschule deren Vorzüge. Als typisch für die Abendschule erscheinen a) die besonders gute Beziehung zu den Lehrer(inne)n, b) das Prinzip der Freiwilligkeit, welches sich sowohl auf das Verhalten der Lehrer(innen) als auch das der Schüler(innen) auswirkt und c) das Erwachsenenalter der Schüler(innen), welches dafür sorgt, dass die Lehrer(innen) mit ihnen respektvoller umgehen und ihre individuellen Bedürfnisse stärker wahrnehmen:

"Von den Lehrern ähm, also wenn es mir mal schlecht geht oder wenn ich mal n Tief habe, dann äh kommt n Lehrer eher auf mich zu und redet mit mir (...) anstatt mir sofort ne schlechte Note zu verpassen (...) all solche Sachen hab ich auch erlebt (...) dass äh, ich hab schon so Sachen erlebt wo Lehrer mich nach Hause geschickt haben und gesagt haben, schlaf dich mal aus (...) weil also, wenn du abends bis um zehn in der Schule sitzt und morgens um sechs aufgestanden bist, bist du eben manchmal schon ziemlich müde ne (...) und ich hab das wirklich schon erlebt dass, dass n Lehrer auf mich zukam und gesagt hat, geh mal nach Hause, geh dich mal ausschlafen und das war dann auch in Ordnung, also solche menschlichen, so dieses Menschliche darein ne (...) so dieses auch zu sehen, also wahrgenommen zu werden als Person."

Yalcin erlebte die Abendschule im Vergleich zum regulären Schulwesen als menschlicher, was im Umkehrschluss auf mögliche Probleme im Schulwesen hinweist. Dort hatte Yalcin individuelle Förderung und Betreuung vermisst. Ebenso klagt sie indirekt über eine überproportional einseitige Orientierung am Notensystem bei der Bewertung von Leistungen und eine mangelnde Rücksichtnahme auf die Lebenssituationen der Schüler(innen). Diese Mängel sind im herkömmlichen Schulwesen häufig zu finden, insbesondere im Hinblick auf benachteiligte Schülergruppen. Das deutsche Schulwesen versucht durch seine Dreigliedrigkeit, die Lerngruppen in Schulen so weit wie möglich zu homogenisieren und sich dadurch tendenziell von Anforderungen an individuelle Betreuung und Berücksichtigung individueller Lebenslagen zu entlasten. Dies hat aber zur Folge, dass viele Schü-

ler(innen) nicht gemäß ihrem Potenzial gefördert werden und ihnen auf diese Weise Zukunftschancen verbaut werden können, die sie sich, wie das Beispiel Yalcin zeigt, häufig nur unter großen Anstrengungen wieder öffnen können.
Die Menschlichkeit der Lehrer(innen) auf der Abendschule untermauert Yalcin mit deren Umgang mit einer für sie schwierigen Lebenssituation: ihrer Scheidung. Die Lehrer(innen) wussten davon und gingen lange Zeit mit ihr sehr sensibel um. Damit fühlte sich Yalcin auch in dieser schwierigen Phase und trotz aller Anstrengungen in der Schule verstanden und gut aufgehoben. Am Ende der Schulzeit absolvierte sie erfolgreich ihr Abitur.

Yalcin heiratete mit 19 Jahren und zog mit ihrem Ehemann zusammen, als sie die Abendschule begann. Wie bereits erwähnt, waren die Eltern zunächst gegen die Ehe, weil ihr Mann weder zu Yalcin noch in die Familie passen würde. Yalcin setzte sich jedoch durch und ihre Ehe wurde später auch von den Eltern akzeptiert. Ihr Ehemann studierte Informatik. Er hatte Kontakte zu Schüler(inne)n der Abendschule, die Yalcin besuchte, und war mit ihr zusammen Teil einer Clique, die sich aus Schüler(inne)n der Schule zusammensetzte. Nach ca. 3 Jahren stellten beide fest, dass sie nicht zusammen passen und trennten sich. Yalcin betont jedoch, dass sie sich im Einvernehmen trennten und sich bis heute sehr gut verstehen.
Die Trennung beschreibt Yalcin als traurig und schmerzhaft. Da sie in ihr letztes Schuljahr an der Abendschule fiel, kam sie im Interview an dieser Stelle darauf zu sprechen. Im folgenden Abschnitt erwähnt Yalcin, dass sie mittlerweile einen neuen Lebenspartner habe und mit diesem glücklich sei. Detaillierte Gründe für die Scheidung sind dem Interview nicht zu entnehmen, ebenso wenig wie eine mögliche (positive oder negative) Rolle des Ex-Manns für Yalcins Laufbahn. Sie erwähnt zumindest, dass ihre Ehe "nicht geschadet", sondern im Gegenteil dazu beigetragen habe, dass sie an Vertrauen und Beständigkeit glaubt. Das sieht sie durch die einvernehmliche Trennung und das bis heute gute Verhältnis zu ihrem Ex-Mann bestätigt.

Studium und Positionierung auf dem Arbeitsmarkt: vom Zusammenspiel politischer Aktivitäten und beruflicher Ambitionen

Nach dem Abitur im Jahre 1991 hatte Yalcin zunächst den Plan, ein naturwissenschaftliches Fach zu studieren, und zwar entweder Biochemie oder Biologie, auch wenn der soziale Bereich ebenfalls für sie von Interesse war. Weil sie jedoch für diese Studienfächer Wartezeiten hätte in Kauf nehmen müssen, hielten ihre Handlungsprämissen Weiterkommen und Zügigkeit sie davon ab, auf einen Studienplatz zu warten. Stattdessen ließ sie sich über Studiengänge beraten, in die sie möglichst schnell hätte einsteigen können. Die Studienberatung empfand Yalcin als unspektakulär, aber hilfreich. Auf die Frage nach ihren Neigungen gab sie neben ihrem Interesse an Naturwissenschaften an, gern mit Menschen zu arbeiten. Daraufhin wurde ihr geraten, Pädagogik oder Psychologie zu studieren. Um noch

mit dem beginnenden Semester anfangen zu können, musste Yalcin sich noch am selben Tag immatrikulieren. Weil sie dies für das Hauptfach Erziehungswissenschaften und die Nebenfächer Soziologie und Psychologie tun konnte, und entschied sich für diese Lösung mit der Option, dass sie, falls ihr das Studium nicht gefallen würde, immer noch wechseln könne.
Über den Verlauf des Studiums gibt Yalcin kaum Auskunft. Sie stellte sehr früh im Studium fest, die richtige Entscheidung getroffen zu haben, absolvierte das Studium zügig und schloss es 1996 mit der Note sehr gut ab. Im Hauptstudium erkannte sie ihr Interesse an der Forschung und plante, im wissenschaftlichen Bereich erwerbstätig zu werden und zu promovieren. Bereits während des Studiums wurde ihr von einem ihrer Professoren eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Aussicht gestellt. Diese Stelle war jedoch gestrichen worden, was Yalcin am Ende ihres Studiums erfuhr. Über diese Zeit gibt das folgende Zitat Auskunft:

"Dann ähm hab ich mein Studium beendet und hab erst mal nach Möglichkeiten gesucht, wie das geht an der Uni zu bleiben, weil es war Stellenstopp zu dem Zeitpunkt, es gab über-, also Einstellungsstopp, es gab überhaupt gar keine reguläre Möglichkeit irgendwie an die FU zu kommen (...) für mich war klar, ich will an der FU bleiben oder zumindest in B.-Stadt bleiben (...) und ähm und das war dann irgendwie so der Punkt ähm . ja, also da da gab's so nen Knick, da war ich erst mal sehr enttäuscht an dem Punkt ja (...) ziemlich enttäuscht, weil ich hab äh sehr hart studiert, sehr hart gearbeitet und ähm und äh hatt, hab, mit ähm ja ausnahmslos Einser bestanden und hatte eigentlich gedacht, die wissenschaftliche Welt wartet auf mich, ne (..) So in der Art *(lacht)* (...) und so war's dann überhaupt nicht ne, so."

Dies ist die einzige Passage in der ansonsten eher nüchtern wirkenden Haupterzählung, in der Yalcin Gefühle preisgibt. Sie spricht von einer großen Enttäuschung und einem "Knick" in ihrem Werdegang. Wenn man ihre vorhergehende Entwicklung in Bildung und Beruf betrachtet, war diese – bis auf das halbe Jahr im Gymnasium – eher stringent und linear. Nun stellte sie aber nach all den Mühen, fest, dass sie nicht wie geplant nahtlos mit einer Stelle an der Universität an ihr Studium anknüpfen konnte. Sie war daraufhin sehr deprimiert, sodass kurzzeitig die Gefahr der (beruflichen) Orientierungslosigkeit bestand.

Durch ihre guten Leistungen jedoch hatte Yalcin soziales Kapital an der Universität erworben, was ihr trotz des Wegfalls der Stelle weiterhalf. Der bereits erwähnte Professor fungierte dabei als wichtiger Gatekeeper. Er versuchte, Yalcin bei der Suche nach Alternativen für die Finanzierung einer Promotion zu unterstützen und wies sie auf die Möglichkeit einer externen Promotion hin, woraufhin sie sich bei einer parteinahen Stiftung bewarb. Weil sie wusste, dass eine Bewerbung für ein Stipendium noch keine Garantie für einen positiven Bescheid ist und Wartezeiten für die Bewilligung eines Stipendiums lang sein können, war für sie klar, dass sie nicht "die Hände in der Schoß legen und warten" konnte. Sie musste weiterhin ihren Lebensunterhalt verdienen und suchte daher eine Arbeitsmöglichkeit. Yalcin beschreibt es als schicksalhaft, dass sie einen Job bei einem türkischen Elternver-

ein fand. Ihre dortige Tätigkeit, die als Schwangerschaftsvertretung ursprünglich nur auf drei Monate angelegt war, verlängerte sich auf sechs Jahre.
In der Haupterzählung interpretiert Yalcin ihre Chance, diesen Job bekommen zu haben, als Zufall bzw. Schicksal. Im Nachfrageteil gibt sie jedoch zusätzliche Informationen zu ihrem Werdegang, welche die Annahme erhärten, dass ihre Qualifikation auf der Basis früherer Tätigkeiten und Kontakte in der (migrantischen) Vereinszene eine erhebliche Bedeutung für ihre Einstellung hatten. Erst dabei erwähnt Yalcin, dass sie bereits während ihrer Studienzeit in der Vereinsszene politisch engagiert war.

Die Annahme der "Schicksalhaftigkeit" als erste Begründung für die erfolgreiche Bewerbung wird in diesem Abschnitt von Yalcin revidiert. Sie benennt mehrere Faktoren, die ihre Einstellung beim türkischen Elternverein begünstigt hatten: ihre längerfristige Aktivität in der Vereinspolitik, Kontakte der Vereine untereinander und ihre Kompetenz in Finanzfragen. Ihr Erfolg bei der Bewerbung wird damit von ihr als eine Mischung aus äußeren Umständen und persönlichen Fähigkeiten begründet.

Yalcins Ausführungen zu ihren politischen Aktivitäten zeigen, dass ihrer heutigen politischen Identität ein Entwicklungsprozess vorangegangen ist. Im Studium war sie zunächst im Antifa-Bereich tätig, konnte sich damit aber nicht wirklich identifizieren ("das ist gar nicht so richtig mein Platz). Über ihren Onkel, der in der türkischen Vereinsszene eine feste Größe war, kam sie zu ihrer politischen Arbeit in einer Einrichtung mit dem Namen Türkeizentrum. Ihren Onkel, den sie für seine politische Arbeit bewundert, sieht sie als soziales Kapital, denn durch seinen Bekanntheitsgrad hatte sie einen erleichterten Einstieg in die türkische Polit-Szene. Es ist hervorhebenswert, dass sie nicht die Antifa-Bewegung, sondern das Türkeizentrum als ihre "politische Wiege" und als wesentlichen weiteren Schritt hin zur politischen Bewusstseinsbildung bezeichnet. Damit verortet sie sich eindeutig in der türkisch dominierten Szene, und ihr Selbstkonzept als Türkin wurde durch identitätspolitische Diskurse der politisch aktiven türkischen Migrant(inn)en verstärkt.

Auf Nachfrage stellt Yalcin Begründungszusammenhänge zwischen der Ausbildung ihres migrantischen Bewusstseins und ihrem politischen Engagement her. In ihrer Darstellung mutet ihre vorübergehende Aktivität bei der Antifa als Umweg und als Teil einer Suche an, während die Arbeit bzw. das Engagement in der türkischen Vereinsszene nicht nur Teil ihrer politischen, sondern auch ihrer beruflichen Identität geworden ist. Nachdem sie den Job als Buchhalterin angenommen hatte, begann für sie eine Karriere im türkischen Vereinsspektrum. Immer wieder ergaben sich neue Arbeitsmöglichkeiten für Yalcin, als Projektleiterin in einem EU-geförderten Projekt, als Geschäftsführerin einer interkulturellen Kindertagesstätte, von Fortbildungen für Erzieherinnen bis hin zur wissenschaftlichen Begleitung

eines interkulturellen Projekts. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie die letztgenannte Stelle gerade angetreten.
Im Laufe dieser Karriere entwickelte Yalcin ein immer größer werdendes berufliches Selbstbewusstsein, denn sie erlangte mit ihrer Arbeit hohe soziale Anerkennung. Sie wurde sich dessen bewusst, dass ihre eher niedrig bezahlte Arbeit beim türkischen Elternverein lediglich eine Station sein konnte und sie sich gemäß ihrer Handlungsmaxime des Weiterkommens daran anknüpfende Entwicklungsmöglichkeiten schaffen musste. Als ihr die wissenschaftliche Begleitung angeboten wurde, zog sie für ihre Zeit beim Elternverein ein Resümee:

"Außerdem wollte ich auch mal raus, äh muss ich ehrlich sagen aus aus dem Bereich den ich jetzt einfach lange genug beim Elternverein gemacht hab (...) und dann kommt noch dazu, dass mir die Arbeitskonditionen mittlerweile ähm ich bin rausgewachsen aus den Arbeitskonditionen(...) ähm als Fachfrau und hab äh ja einfach äh andere Vorstellungen von, von Honorierung (...) die der Elternverein auch nicht mehr in der Form äh einfach übernehmen kann oder bezahlen kann und das war im Grunde klar sie wussten es auch dass ich mich umorientieren würde (...) langfristig, also das ist nicht von heute auf morgen gekommen (...) und ich freu mich sehr drauf und da mach ich die wissenschaftliche Begleitung (...) bei dem Projekt."

Yalcin hat über Jahre eher ungünstige Arbeitsbedingungen in Kauf genommen; sie hat ihre Arbeit mit Idealismus getan und ein hohes Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem Elternverein unter Beweis gestellt: Nachdem Yalcin gerade die Stelle als Projektleiterin angenommen hatte, kam die Bewilligung ihres Promotionsstipendiums. Anstatt die Projektleitung abzugeben und das Stipendium sofort anzutreten, bat sie darum, dass Stipendium um ein Jahr zu verschieben, um den Verein nicht "hängenzulassen". So nahm sie die Stelle für ein Jahr wahr und gab sie dann ab. Während des Stipendiums hat Yalcin kontinuierlich für den Verein weitergearbeitet und z.B. Fortbildungen angeboten. Folglich war ihre Identifikation mit dem Verein und dessen Arbeit durchgängig sehr hoch.
Zum Zeitpunkt des Interviews stand Yalcins Promotion kurz vor dem Abschluss. Über ihre Arbeit daran spricht sie nicht, was den Eindruck erweckt, dass die Promotion gewissermaßen nebenher mitgelaufen ist. Yalcins Professor war kurz vor der Abgabe ihrer Arbeit verstorben, und es war ungewiss, ob sie einen anderen Professor findet, welcher ihre Arbeit annimmt
Yalcins Werdegang in Bildung und Beruf weist in zweierlei Hinsicht typische migrationsbiographische Verlaufsmuster auf. Sie hat keinen linearen, den hiesigen Normalitätserwartungen entsprechenden Bildungsweg, sondern erwarb ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg und bildete sich zwischenzeitlich in ihrer Ausbildungsstätte fort. Ihren Ausbildungsplatz bekam sie vor allem wegen ihrer bilingualen Kompetenzen als Türkin. Damit erhielt Yalcin erst in einer ethnischen Nische eine Chance, ihre Kompetenzen unter Beweis zu stellen – ein typisches Karrieremuster vieler Frauen mit Migrationshintergrund (vgl. Kap. 1.1). Erst nachdem sie sich Anerkennung aufgrund ihrer Qualifikation und ihrer sozialen Kompetenzen er-

kämpft hatte, wurde sie unabhängig von ihrem Migrationshintergrund anerkannt und gefördert.

Verortungsprozesse und Zukunftspläne

In verschiedenen Passagen des Interviews schreibt Yalcin sich Persönlichkeitseigenschaften zu und gibt Auskunft über grundlegende Aspekte ihres Selbstverständnisses. Sie bezeichnet sich selbst als Migrantin *und* als Türkin und führt dies auf Fremdzuschreibungen und Diskriminierungserfahrungen zurück. Darauf baut sich ein wesentlicher Teil ihres biographischen Entwurfs auf, nämlich ihre beruflichen und/oder ehrenamtlichen Tätigkeiten in Migrationszusammenhängen, besonders im Kontext der türkischen Community. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil ihres Selbstverständnisses ist die geschlechtsspezifische Positionierung, was an zwei Stellen deutlich hervortritt: Der Umgang der Mutter mit ihr als Jugendliche und die Einstellung, dass Frauen kämpfen müssen, um beruflich erfolgreich zu sein. Diese beiden Erfahrungen haben bei Yalcin Handlungsweisen begünstigt, die Momente von Widerständigkeit beinhalten.

Für das Thema Widerständigkeit ist ein Zitat aufschlussreich, welches sich mit dem tiefsten Krisenpunkt in der Mutter-Tochter-Beziehung befasst:

"Und ähm, für mich war das Thema Mutter erledigt so (...) und ich hab im Grunde genommen äh . irgendwann einfach nicht mehr auf sie gehört, ich hab mein Ding durchgezogen ne, so."

Durch Widerständigkeit leitete Yalcin einen Emanzipationsprozess gegenüber ihrer Mutter ein, welcher mit dem Auszug aus dem Elternhaus und der Heirat endete. Hervorhebenswert ist ihre spätere ausdrückliche Bezugnahme auf die soziale Position von Frauen in der Gesellschaft, als sie schildert, dass die Kämpfe mit der Mutter sie hart gemacht haben. Härte sieht sie als wichtige Voraussetzung für den Erfolg als Frau in der Gesellschaft an. Weiterhin sieht sich Yalcin als eine Person mit einem starken Willen, die sich in den Konfliktsituationen aufgelehnt hat.
Weitere Aspekte ihres Selbstverständnisses werden bei der Beschreibung des beruflichen Werdegangs sichtbar. Yalcin erzählt im Zusammenhang mit der großen Enttäuschung über die entgangene Stelle an der Universität, dass sie "im Grunde (ihres) Herzens Optimistin" sei. Damit verdeutlicht sie eine subjektive Befindlichkeit, welche Handlungsstrategien wie Nicht Aufgeben und Weiterkommen begründet. Sie ist davon überzeugt, dass es in krisenhaften Situationen Wege und Alternativen geben muss. Immer wieder wird Yalcin bewusst, dass ihr das, was sie gerade macht, nicht ausreicht, oder sich andere Möglichkeiten bieten, die sie weiterbringen.

Krisensituationen bewältigt Yalcin in zwei Verarbeitungsschritten: Zunächst behält sie erlebte Krisen für sich und kann darüber nicht sprechen. Dieses Verhalten interpretiert sie als Verdrängung. Nach Ablauf einer gewissen Zeit spricht sie mit

Freund(inn)en über das Erlebte und kann ihre Krisen auf diese Weise verarbeiten. Freundschaften sind ihr sehr wichtig, sie hat "Freunde für's Leben" . Eine weitere Krisenbewältigungsstrategie ist die Arbeit. Yalcin neigt dazu, sich in schwierigen Lebenssituationen in ihre Arbeit zu stürzen, was vor allem als Ablenkungsmanöver erscheint. Gleichzeitig hält sie diese Strategie allerdings zumindest dauerhaft für eine wenig erfolgreiche Lösung. Auch das Schaffen von Ersatzbefriedigung ist eine weitere Krisenbewältigungsmöglichkeit. Da sie sich als suchtanfällige Person einschätzt, bei der Suchtverhalten in Form von Drogen- oder Alkoholmissbrauch lediglich deshalb nicht eintritt, weil sie ein "rationaler Mensch" ist, suchte sie sich regelmäßig Möglichkeiten der Ersatzbefriedigung, welche ihrer Meinung nach nicht süchtig machen, z.B. Shoppen oder auch einen Liebhaber. Die Handlungsprämisse bei dieser Bewältigungsstrategie ist, sich etwas Gutes zu tun.

Gefragt, weshalb sie meint, beruflich erfolgreich zu sein, benennt Yalcin zunächst die für sie wichtigen Gatekeeper mit einem positiven Einfluss auf ihre Entwicklung, über die sie bereits gesprochen hat. Danach spricht sie über Personen, welche im gesamten Gespräch noch nicht erwähnt wurden. Sie erzählt etwa von einer älteren deutschen Frau aus der Nachbarschaft, die ihr und ihren Geschwistern in einem Winter einen Schlitten geschenkt hat. Dieses Erlebnis schildert Yalcin als "erste bewusste Begegnung mit 'ner deutschen Frau in Deutschland", und sie empfindet dieses Erlebnis als nachhaltig positiv. Mit der Zeit wurde diese Frau ihre "angenommene Omi". Sie interpretiert ihr positives Verhältnis zu ihr als Impuls für eine positive Wahrnehmung und Identifikation mit dem Einwanderungsland. Eine weitere Person, deren Bedeutung sie vorher noch nicht angesprochen hatte, ist ein Gewerkschaftler mit Migrationshintergrund, der Yalcin, die zur Zeit ihrer Ausbildung die einzige Migrantin in dem Krankenhaus war, darauf hinwies, dass sie sich bei Diskriminierungserfahrungen an ihn wenden könne.
Als Gatekeeper im negativen Sinne erscheinen ein Onkel, mit dem Yalcin in ihrer Kindheit negative Erlebnisse hatte, und ein bisher noch nicht genannter Lebensgefährte, dessen Erwähnung sie zum Anlass nimmt, um über generalisierte biographische Erfahrungen und deren Auswirkungen auf Orientierungs- und Handlungsformen zu sprechen. Hierbei nimmt sie insbesondere Bezug auf negative Erfahrungen, in denen sie einerseits eine Chance sieht, Bewältigungsstrategien auch für zukünftige Biographisierungsprozesse zu entwickeln, andererseits aber auch das Risiko der dauerhaften seelischen Verwundung. Hervorhebenswert ist, dass sie erst in diesem Kontext und damit sehr spät erwähnt, dass ihr die migrationsbedingt frühe Trennung von ihren Eltern und ihrem Bruder große Schmerzen zugefügt habe, was möglicherweise ihre Empfindung des Ungeliebt-Seins von der Mutter verstärkt oder sogar bedingt hat. An dieser Stelle bezeichnet sie die Folgen der Migration und ihr Zurückgelassen-Werden als Kleinkindtrauma. Yalcin geht außerdem auf Verletzungen ein, die ihr der auf ihren Ehemann folgende Lebensgefährte zugefügt hat, der ihr den Glauben an Vertrauen und Zuverlässigkeit

in Partnerschaften nahm. Diese Erfahrung wirkt bis in die Gegenwart: Yalcin hat Schwierigkeiten damit, sich völlig auf eine Beziehung einzulassen.

Yalcin gibt Auskunft über ihre Wünsche und Zukunftspläne. Auf die Frage, was ihr zu einem zufriedenen Leben noch fehlen würde, antwortet sie zunächst, dass sie mit ihrem Leben zufrieden sei und das Gefühl habe, beschenkt worden zu sein. Sie ergänzt dies dann doch durch einige Wünsche, die sie aber als Banalitäten bezeichnet wie eine größere Wohnung. Schließlich spricht sie noch einen weitreichenden Wunsch aus:

"Ich wünsch mir, doch vielleicht ja, ich wünsch mir, ich mache ja Politik ne- (...) so.. ich, ich wünsch mir dass ich mich nie einfangen lasse von diesem verlogenen System *(lacht)* ne so (...) das kann ich mir wünschen."

Hier wird noch einmal Yalcins Widerständigkeit deutlich. Wenn man davon ausgeht, dass sie mit dem "System" das bundesdeutsche Gesellschaftssystem meint, übt sie eine sehr deutliche Gesellschaftskritik. Es ist ihr Wunsch, standhaft zu bleiben und sich nicht vereinnahmen zu lassen, was wichtige Informationen über Yalcins Selbstverortung vermittelt. Sie steht den gesellschaftlichen Verhältnissen in der Bundesrepublik kritisch gegenüber und begründet damit ihr Motiv und ihre Handlungsstrategie: politisches Engagement als Moment von Widerständigkeit.
Auf die Frage nach Zukunftsplänen benennt Yalcin einige konkrete mittelfristige Vorhaben. Sie möchte sich in ihren neuen Job, den sie als Herausforderung begreift und als Wendepunkt interpretiert, einarbeiten und die Dissertation möglichst bald einreichen. Außerdem würde sie gern einen Roman schreiben. Über eine mögliche Familienplanung äußert sie sich eher zurückhaltend. Sie erzählt, dass sie vor ihrer jetzigen Partnerschaft den Gedanken an eine Familiengründung aufgegeben hatte und das erst jetzt u. U. ein Thema sein könnte, legt sich aber nicht fest. An anderer Stelle werden verschiedene Ursachen hierfür sichtbar: Yalcin hat Angst vor dem Verlust ihrer Unabhängigkeit und hängt an ihrer Freiheit und ihrer Arbeit.[210]

Am Ende des Gesprächs antwortet Yalcin auf die Frage nach einer kurzen Charakterisierung ihres Lebensverlaufs mit "Ich hab doch immer Glück gehabt" und "Nicht jeder hat dieselben Chancen". Die Aussage, dass sie Glück gehabt habe, findet sich in verschiedenen Passagen des Interviews und gibt Auskunft darüber, dass Yalcin Teile ihres So-Geworden-Seins dem Schicksal oder dem Zufall zuschreibt und damit weder sich selbst noch äußeren Umständen. Im zweiten Statement wird nochmals ihre (implizite) Gesellschaftskritik sichtbar.

210 Trotzdem zieht sie die Möglichkeit einer Familiengründung grundsätzlich in Erwägung und schildert prospektiv die Voraussetzungen dafür. Eine gleichberechtigte Teilung der Familienarbeit wäre sehr wichtig ebenso wie abwechselnder Erziehungsurlaub. Die klassische Rollenverteilung lehnt sie rundweg ab.

Konstitutive Merkmale der Biographie

Yalcins biographischer Entwurf ist durch ein hohes Maß an Stringenz gekennzeichnet und erweckt den Eindruck einer linear organisierten und plausibilisierten Laufbahn Sie selbst präsentiert lediglich eine Situation, die sie als Bruch markiert: die Situation nach dem Studium, als es die angebotene Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin plötzlich nicht mehr gab. Bei näherem Hinsehen lässt sich eine weitere biographische Zäsur ausmachen, die Yalcin aber erst am Ende des Gesprächs auch als solche thematisiert: die Migration der Eltern und ihr Zurückgelassen-Sein. Sie empfand die Trennung von ihren Eltern damals als schmerzhaft und interpretiert ihre Schwierigkeit, Vertrauen zu fassen, unter anderem dadurch.

Charakteristisch für Yalcins Biographie insbesondere in Schule und Beruf sind ihr Fleiß und ihr Durchhaltevermögen. Sie hat keine klassische Bildungslaufbahn durchlaufen, sondern ihr Abitur unter großen Anstrengungen auf dem zweiten Bildungsweg erworben. Hierbei halfen ihr drei Handlungsstrategien, die sie im mehrfach erfolgreich anwendete: Weiterkommen, Zügig Arbeiten und das einmal Angefangene zu Ende bringen.und die auf Yalcins Zielstrebigkeit hinweisen. Weitere wertvolle Ressourcen sind ihre Selbsteinschätzung als Optimistin und ihre Fähigkeit, Gelegenheitsstrukturen optimal für sich zu nutzen und sich soziale Netzwerke zu schaffen. Außerdem haben einige meist männliche Förderer ihre Laufbahn positiv beeinflusst. Weibliche Förderer und Vorbilder fehlten ihr. Jedoch hebt sie generell die hohe Bedeutung von Vorbildern als Potenzial für biographische Entwicklungsprozesse hervor.

Weitere Besonderheiten des biographischen Entwurfs liegen in Yalcins Widerständigkeit und ihrem Autonomiebestreben. sowie das migrantische Bewusstsein und ihre Positionierung als Frau als Teil der Selbstverortung. Zwei Differenzlinien, Geschlecht und Ethnizität, spielen also eine bedeutende Rolle. Prozesse der Vergeschlechtlichung werden in mehrfacher Hinsicht deutlich, und zwar a) in der der familiären Migrationsgeschichte; b) in Yalcins Einschätzungen der Situation von Frauen in Deutschland und c) in ihren Vorstellungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Yalcin betont zu Beginn ihrer biographischen Haupterzählung, dass ihre Mutter die Pioniermigrantin der Familie und erwerbstätig war. Ihre Mutter hatte zwar keine direkte Vorbildfunktion; dennoch spielt für Yalcin die Erwerbstätigkeit ebenfalls eine große Rolle. Sie hat aufgrund ihrer Qualifikation die Möglichkeit, sich beruflich selbst zu verwirklichen, was sie auch realisiert. Gleichzeitig steht sie dem gesellschaftlichen Umgang mit Frauen insbesondere auf dem Arbeitsmarkt kritisch gegenüber und ist der Meinung, dass Frauen nur mit Härte und Durchhaltevermögen dort wirklich weiterkommen können.
Ethnisierungsprozessen kommt in Yalcins Selbstkonzept eine noch bedeutendere Rolle zu. Ihr migrantisches Bewusstsein wird immer bedeutsamer. Sie spricht von sich als Migrantin oder als Türkin. Ihre Auseinandersetzung mit Ethnizität wandelt sich im Verlauf ihrer Entwicklung. Zur Grundschulzeit nahm sie es als Selbstver-

ständlichkeit wahr, sich vornehmlich mit türkischen Mitschülerinnen anzufreunden, ohne aber dem Türkisch-Sein Wert beizumessen. Beim Wechsel vom Gymnasium benennen Yalcins Eltern eine mit dem Türkisch-Sein zusammenhängende Diskriminierung als Grund dafür, was Yalcin damals jedoch (noch) nicht wahrhaben wollte. Ihre bewusste Identifikation mit dem Türkisch-Sein erfolgte in der Realschule, weil sie dort einerseits mit dem Einwanderungsdiskurs in Berührung kam und ihr andererseits klar wurde, dass das Türkisch-Sein ein wesentlicher Bestandteil ihres Identitätsentwurfs ist. Ihr migrantisches Bewusstsein wird mit seinem Aufkommen ein aktivierendes Element in ihrem individuellen Identitätsmanagement. Sie wird politisch aktiv, wodurch Elemente einer kollektiven (politischen) Identität Bestandteil des individuellen Identitätsmanagements werden und das migrantische Bewusstsein verstärken. Schließlich wird die interkulturelle Arbeit Yalcins Hauptberufsfeld als wesentlicher Bestandteil ihrer Selbstverwirklichung. In ihrer heutigen beruflichen Situation stellen ihre Herkunft und die damit verbundenen kulturellen Ressourcen einschließlich ihrer Bilingualität Kompetenzen dar, die sie beruflich gut zu nutzen versteht. Die häufigen Verweise auf Zufälle, Glück und Schicksal zeigen jedoch gleichzeitig, dass Yalcin selbst mit der Bewertung ihrer persönlichen Kompetenzen ein wenig bescheiden umgeht oder sich deren Bedeutung manchmal erst im Nachhinein bewusst macht.

5.2.2 Seda: "Ich liebe auch Schwierigkeiten, weil meine Freiheit mir wichtig ist."

Biographische Daten

Seda wurde 1964 in einer mittelgroßen Stadt in der Zentraltürkei in einer Arbeiterfamilie kurdischer Herkunft geboren. Ihre Mutter war Hausfrau und hatte keine Schulausbildung, ihr Vater hatte einen Grundschulabschluss und keine Berufsausbildung. In der Türkei war er in verschiedenen Bereichen als Hilfsarbeiter tätig. Er kam im Rahmen des Anwerbeabkommens Anfang der 70er Jahre in die Bundesrepublik und war als Arbeiter in einer Eisenwarenfabrik beschäftigt. Seda hat vier Brüder und drei Schwestern. Im Rahmen der Familienzusammenführung holte der Vater nach und nach die Mutter und die Kinder in die Bundesrepublik. Einer von Sedas Brüdern kam 1977 nach Deutschland. Er hatte die Möglichkeit, mit seinem türkischen Abitur ein Studienkolleg zu besuchen und anschließend in A.-Stadt Informatik zu studieren. Seda lebte noch in der Türkei und war als Schülerin im linkspolitischen Spektrum aktiv. Da sie deshalb zunehmend gefährdet war, wurde sie 1981, kurz vor ihrem 18. Geburtstag, von ihrer Familie nach Deutschland (nach K.-Stadt) geholt. Dies war möglich, da die Altersgrenze für die Familienzusammenführung damals noch bei 18 Jahren lag.[211]

211 Das Nachzugsalter für die Kinder von Migrant(inn)en nichtdeutscher Herkunft aus Nicht-EU-Ländern ist zwischenzeitlich für einige Gruppen auf 16 Jahre gesenkt worden.

Seda konnte nicht, wie ihr Bruder, ein Universitätsstudium aufnehmen, denn ihr türkisches Abitur wurde nicht anerkannt.[212] So nahm sie Anfang 1982 zunächst an einem halbjährigen, kostenpflichtigen Sprachkurs bei einem Verein teil. Von Mitte 1982 bis Mitte 1983 besuchte sie eine "Maßnahme zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer". Danach ging Seda einige Monate auf eine Berufsfachschule für Ernährung und arbeitete im Anschluss daran als Zimmermädchen in einem Hotel. Parallel dazu nahm sie bei einer VHS an einem Intensiv-Kurs Deutsch teil und zog in eine eigene Wohnung. Von 1985 bis 1988 erwarb sie an einer Fachoberschule für Sozialpädagogik die Fachhochschulreife. In dieser Zeit heiratete sie, zog mit ihrem Mann zusammen und war nebenbei weiterhin erwerbstätig. Ihren Mann lernte sie bei politischen Aktivitäten, die sie in der Bundesrepublik fortsetzte, kennen.
Ab 1988 studierte Seda an einer Fachhochschule Sozialpädagogik und schloss das Studium 1993 erfolgreich ab. In dieser Zeit trennten sie und ihr Ehemann sich. Während des Studiums war sie in verschiedenen Arbeitsfeldern tätig, in deren Mittelpunkt das Thema Medien stand. Sie leitete u.a. eine Mädchenvideogruppe und arbeitete als Dozentin für Videotechnik in der Erwachsenenbildung. Kurzzeitig nahm sie eine Tätigkeit als Beraterin für türkische Arbeitnehmer(innen) wahr. Sedas berufliche Entwicklung vollzog sich inhaltlich jedoch vor allem im Medienbereich. Von 1993 bis 1994 bis zum Zeitpunkt des Interviews nahm sie weiterhin verschiedene Aufträge und Anstellungen auf diesem Gebiet an, u.a. als angestellte Medienpädagogin in einem Filmclub, als Dozentin für den Bereich Migration und Medien an einer Universität und in verschiedenen Workshops und Projekten insbesondere in der Videoarbeit. Einige dieser Tätigkeiten führten sie ins Ausland. Berufsbegleitend besuchte sie verschiedene Fortbildungen wie einen Englisch-Sprachkurs (mit Auslandsaufenthalt) und eine Weiterbildung zur Multimedia-Systementwicklerin. Zudem hat sie 1996 und 1997 eigene Fotoausstellungen konzipiert und durchgeführt. Es gab aber auch Tätigkeitsfelder außerhalb der Medienarbeit. So gab Seda u.a. Hausaufgabennachhilfe und erteilte einem Richter und einer Richterin privaten Türkischunterricht. Sie verortet sich beruflich als Medienpädagogin und Filmemacherin und ist hauptsächlich freiberuflich tätig. Seit ihrer Migration aus der Türkei lebte sie in K.-Stadt. Zum Zeitpunkt des Interviews lebte sie mit ihrem Freund, einem Rechtsanwalt, in K.-Stadt zusammen. Seda hat die türkische Staatsbürgerschaft.

Besondere Kennzeichen der Haupterzählung

Seda strukturiert ihre Haupterzählung nicht chronologisch, sondern ihre biographische Selbstpräsentation ist von vielen Zeitsprüngen gekennzeichnet. Auch inhaltlich arbeitet sie nicht bestimmte Themenfelder nacheinander ab, sondern

212 Für die Anerkennungsregeln für ausländische Bildungsabschlüsse in der Bundesrepublik vgl. Kap. 1.1.

verstrickt diese ineinander, um Begründungsmuster für ihre Entwicklung, ihre Grundeinstellungen und ihr Handeln zu liefern. Daher ist die Haupterzählung durch einen hohen Grad an Narrativität gekennzeichnet. Im Wesentlichen werden die Themen Migrationsgeschichte, Familienbeziehungen, politisches Engagement, Bildungsverlauf und Arbeitsleben bearbeitet. Zu einigen Themen präsentiert Seda vergleichsweise ausführliche Erzählungen, andere werden lediglich angerissen oder als Hintergrundwissen dargestellt.

Auf die Eingangsfrage antwortet Seda:

"Also ich bin in der Türkei geboren und ich bin auch in der Türkei aufgewachsen, äh ich hab in der Türkei das türkische Abitur gemacht und dann kam ich also Ende 81, Anfang 82 kam ich nach Deutschland um eigentlich hier zu studieren, aber meine Eltern also lebten schon hier, ich bin dann nachgekommen, das Problem war damals als ich nach Deutschland kam, ich konnte einfach hier nicht studieren, weil mein, also türkische lise diplomasi nennt man das Abitur in der Türkei, äh hier nicht anerkannt wurde."

Seda beginnt mit einigen wesentlichen Stationen und Passagen ihres Lebens in Form einer Aufzählung. Sie deutet den familiären Migrationshintergrund an, indem sie erwähnt, dass ihre Eltern bereits "hier" waren und sie nachgekommen ist. Diese Teile haben den Stellenwert von Hintergrundwissen über die Biographin. Seda führt im Anschluss daran als Hauptthema eine für sie wesentliche Schwierigkeit ein, welche mit ihrer Migrationssituation verknüpft ist: die Nichtanerkennung ihres türkischen Abiturs in der Bundesrepublik, die ihr vorerst die Möglichkeit verwehrte, ein Studium zu beginnen.
Die von ihr nachdrücklich als Problem eingeführte Nichtanerkennung ihres Abiturs und deren Stellenwert in der gesamten Haupterzählung deuten bereits darauf hin, dass dieser Verlust von kulturellem Kapital im formalisierten Zustand durch die Migrationssituation ein bedeutender biographischer Einschnitt war, was durch Sedas Erzählung ihrer Reaktion auf diese Information bestärkt wird: Es war für sie ein Schock.
In der Haupterzählung ist diese Zäsur eine Art erzählgenerierender Anker, um den herum Seda ihre Biographie rekonstruiert. Im zweiten Textabschnitt begründet sie ihr Schockerlebnis.

"also ich war ein Musterschüler, Schülerin, ich war politisch sehr aktiv und ich wollte unbedingt studieren, und ähm deswegen kam ich nach Deutschland und das Problem war noch, ich konnte nicht mehr zurück in die Türkei weil ich, weil ich in der Türkei sehr politisch aktiv war."

Der erzählergenerierende Anker Nichtanerkennung des Abiturs wird später zu dem allgemeineren Leitthema Bildungsprozesse ausgebaut. Seda schildert die ersten Erfahrungen mit deutschen Bildungseinrichtungen und den Menschen, denen sie dort begegnete. Sie vergleicht implizit ihre Erlebnisse in der Bundesrepublik immer wieder mit denen in der Türkei, und zwar insbesondere bezüglich ihrer Bildungslaufbahn, der Sensibilität für soziale Ungleichheiten und der Familienbe-

ziehungen. Erzählungen über ihre politische Orientierung, ihre Selbstwahrnehmung und das Verhältnis zur ihrer Familie vor und nach der Migration dienen als Hintergrundinformationen und Interpretationsfolien für ihre Handlungsmöglichkeiten und -prämissen in Bildung und Beruf.

Im letzten Drittel berichtet Seda nahezu ausschließlich von ihren Erfahrungen und Zielsetzungen im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt. Ihre Begründungsmuster beziehen sich insbesondere auf die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, das soziale Umfeld in den Bildungseinrichtungen und in den verschiedenen Arbeitsfeldern sowie auf individuelle Handlungsprämissen und Persönlichkeitsbeschreibungen. Ihre direkten und indirekten Diskriminierungserfahrungen in diesen Bereichen führten zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber Ethnisierungen, was sie gegen Ende der Haupterzählung unter anderem in einer Diskussion mit mir über Sinn und Unsinn des Begriffs Ausländer unter Beweis stellt. Die Haupterzählung schließt mit der Schilderung aktueller beruflicher Vorhaben im Medienbereich und verweist damit auf ihre Zukunftspläne.

Analyse einzelner Themenfelder

Politische Orientierungen in der Türkei

Bereits während Seda in der Türkei aufwuchs, durchlief sie einen Prozess der politischen Bewusstseinsbildung. Wie viele andere Jugendliche war sie in den 70er Jahren in einer linken Jugendgruppe politisch aktiv und in der Präsentation ihrer Aktivitäten und ihrer Weltanschauung lassen sich viele Elemente linker Bewegungen entdecken. So berichtet Seda von ihrer Gruppe, dass deren Ziele das Engagement für Menschenrechte, eine Welt ohne Grenzen und soziale Gerechtigkeit gewesen seien. Sie hat viel über politische Theorien gelesen und versuchte, ihr Wissen in die Alltagspraxis umzusetzen, indem sie ihre Familienangehörigen hinsichtlich einer gerechteren haushaltsbezogenen Arbeitsteilung beeinflussen wollte. Hier wird Geschlecht als relevante Differenzlinie in Sedas biographischer Präsentation erstmals eingeführt.
Politischer Aktivismus hatte für sie eine identitätsstiftende Funktion. Durch die Migration verlor sie die Anbindung an die politische Szene der Linken in der Türkei, deren Strukturen nach dem Militärputsch 1980 zunächst weitgehend zerstört wurden. Deshalb musste Seda alternative Orientierungsmöglichkeiten suchen. Sie war nun damit konfrontiert, die in der Bundesrepublik für sie schwierigen Hürden zu einem erfolgreichen Bildungsabschluss zu nehmen, war dabei auf sich allein gestellt und musste Handlungsstrategien entwickeln, um ihren Wunsch realisieren zu können. Nach der Migration transformierte Seda ihren politischen Aktivismus und suchte sich im Einwanderungsland Betätigungsfelder in ihren neuen Lebenszusammenhängen, die ihr eine Umsetzung ihrer Ideale in die (politische) Praxis ermöglichen sollten.

Migrationsprojekt, Familiengeschichte und innerfamiliäre Beziehungen

An einigen Stellen des Interviews ermöglicht Seda einen Einblick in ihre Familiengeschichte, das familiäre Migrationsprojekt und die innerfamiliären Beziehungen. Sie erwähnt in den ersten Passagen der Haupterzählung ihre Familie zum ersten Mal, als sie darüber spricht, wie sie wegen ihrer politischen Ideale in die Arbeitsteilung der Familie eingreifen wollte. Im Vordergrund steht zunächst der Vater, den sie als Initiator des familiären Migrationsprojekts vorstellt. Er kam in Zuge der Arbeitsmigration nach Deutschland und hatte den Wunsch, dass seine Kinder in der Türkei das Abitur ablegen und danach in Deutschland studieren sollten. Damit wird der Vater auch als Initiator von Bildungsprozessen eingeführt. Ihm war die Eröffnung bzw. Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten seiner Kinder ein wichtiges Anliegen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass er Seda nach ihrer Einwanderung als erstes einen Sprachkurs mit 400,- DM monatlich finanzierte – eine Summe, die für einen Hilfsarbeiter damals beträchtlich war und die den unbedingten Unterstützungswillen des Vaters zum Ausdruck bringt.
Die hohe Bedeutung von Bildungsbestrebungen in der Familie kann auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Mit dem Satz: "Ich komme aus einer ganz einfachen Familie" klärt Seda zunächst den sozialen Status. Der Begriff einfach als Betitelung der sozialen Position der Familie kommt mehrmals vor. Was sie mit einfach meint, drückt sie konkreter aus, als sie nähere Ausführungen zur Lebenssituation der Eltern in der Türkei macht. Ihre Mutter konnte weder lesen noch schreiben und war nicht erwerbstätig, während ihr Vater die Familie mit verschiedenen Gelegenheitsjobs ernährte. Im Kontext der Klärung der sozioökonomischen Situation der Familie unterstreicht Seda den unbedingten Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder ein Studium aufnehmen können sollten. Damit macht sie deutlich, dass ihre Eltern ihnen ein besseres Leben ermöglichen wollten. Ein weiterer Grund für die Bildungsbestrebungen der Eltern für ihre Kinder wird von Seda mit der Zeit vor der Migration in Zusammenhang gebracht. Sie kommt aus einer kurdischen Familie. Ihre Eltern legten Wert darauf, dass ihre Kinder Türkisch als Hauptsprache lernten und ein hohes Bildungsniveau erreichen sollten, um in der Türkei nicht als Kurdischstämmige identifiziert zu werden:

"Das war immer ihr Wunsch von den beiden, also weil sie die Möglichkeit nicht hatten, sie wollten unbedingt, dass wir alle studieren, das war wichtig und ich bin auch Kurdin, also in der Türkei äh ich kann, ich bin Kurdin, aber ich kann kein äh kein Kurdisch, also damals also als wir in der Türkei lebten, also mein Vater und meine Mutter auch noch, äh als Familie in der Türkei lebten, mm haben meine Eltern darauf Wert gelegt, dass wir zu Hause nur Türkisch sprechen, weil meine Eltern also haben gedacht, es gab auch eine beschissene Kurden-, also Politik in der Türkei- (...) damals immer, noch *(lacht)* damals war es noch schrecklicher *(lacht)* und äh meine Eltern haben gedacht, also wenn unsere Kinder in ei-, wenn wir unsere Kinder in einer Sprache erziehen, Türkisch, das ist ja auch die Landessprache in der Türkei- (...) dann wenn sie später studieren dann würden sie keine Schwierigkeiten bekommen, niemand wird es merken, dass sie Kurden sind."

Bemerkenswert ist, dass Seda ihr Kurdisch-Sein erst relativ spät im Interview erwähnt. Ihr kurdischer Hintergrund scheint zwar für ihre Eltern, nicht aber für sie selbst eine auffällige Bedeutung gehabt zu haben. Seda bezeichnet sich zwar als Kurdin, benutzt diese Bezeichnung aber vor allem zur Erläuterung der Bildungsbestrebungen der Eltern. Für sie selbst hat ihr politischer Aktivismus im linken Spektrum und eine internationalistische Orientierung ein weitaus höheres Identifikationspotenzial. So macht sie die Situation der Kurd(inn)en auch nicht explizit zu ihrem politischen Thema, sondern bewegt sich auf einer allgemeinen menschenrechtlichen Ebene.

Es war für Seda eine Selbstverständlichkeit, studieren zu wollen und damit den Erwartungen der Eltern zu entsprechen. Sie führt ihren eigenen Willen zum Studium jedoch nicht nur auf die Wünsche der Eltern, sondern auch auf ihre eigenen Prioritäten zurück, die sie allerdings nicht näher spezifiziert. Sie sagt lediglich, dass sie sich nie eine Alternative zum Studium hätte vorstellen können.
Über ihre Mutter und ihre Geschwister gibt Seda im Unterschied zu ihrem Vater wenig Auskünfte. Anhand von Erzählungen über Sedas Leben mit ihrer Mutter in der Türkei wird jedoch deutlich, dass auch die Mutter sie in ihren Bildungsbestrebungen unterstützte:

"Also Lesen war äh okay doch, Lesen war auch problematisch, weil meine Mutter wollte unbedingt dass ich immer für die Schule lerne, wenn ich für die Schule nicht lerne dann musste ich mich entweder um meine Geschwister kümmern oder ich musste was anderes, was Vernünftiges machen, so stricken so was *(lacht)* (...) und ähm ja und äh dann hab ich immer, ich war aber auch ziemlich schlau, ich hab immer so getan, meine Mutter konnte ja nicht lesen, aber sie wusste äh wenn ich dann, wenn ich dann also irgendetwas gelesen habe, einen Roman, dann wusste sie, sie liest einen Roman, es braucht sie nicht ne (...) aber wenn ich ähm das Buch in ein Schulbuch rein also gestellt hatte, so gelesen hatte, dann hat sie immer gedacht, sie lernt für die Schule, dann äh das war tabu, sie wollte mich nicht stören- (...) ja, so war's *(lacht)* (...) aber meine Mutter hat sich auch total entwickelt, also so, sie ist eine ganz, ganz tolle Frau, lebt auch hier- (...) aber sie hat, niemand hat ihr die Möglichkeit gegeben, sie kannte das ja auch nicht anders."

Seda hatte ein gutes Verhältnis zu ihrer Mutter, scheint sie jedoch erst nach und nach wirklich ernst genommen zu haben. Sie schien sich also ihrer Mutter in der Vergangenheit aufgrund ihres Bildungshintergrundes intellektuell überlegen gefühlt zu haben – auch wenn sie in liebevoller Weise von ihrer Mutter spricht.
Es gab ein weibliches Familienmitglied, welches in Bildungsfragen teilweise die Mutter ersetzte und welches Seda als Kulturmenschen bezeichnet: ihre Großmutter. Diese erzählte Seda im Kindesalter regelmäßig Kurzgeschichten, welche sie teilweise im Radio gehört hatte, und las ihr aus Märchenbüchern vor. Seda beschreibt ihre Oma als phantastische Erzählerin. Da niemand sonst in der Familie ihr das Bücherlesen nahe brachte, führt sie implizit ihr eigenes Interesse daran auf ihre Großmutter zurück. Ihre Leidenschaft für das Lesen wurde von den Eltern dadurch unterstützt, dass sie ihr Bücher schenkten und sie von ihrem Taschengeld

Bücher kaufen konnte. Ihr Interesse an Büchern und den Umstand, dass sie Bücher statt Kleider und Stoffe wie ihre anderen Freundinnen geschenkt bekam, bezeichnet Seda als unüblich für ein Mädchen aus einer einfachen Familie.

Über ihre Geschwister erzählt Seda lediglich, dass einer ihrer älteren Brüder nach der Migration im Gegensatz zu ihr ein Studienkolleg besuchen und danach ein Studium aufnehmen konnte. Er hätte es gern gesehen, wenn sie eine Ausbildung zur Friseurin absolviert hätte. In der Retrospektive findet sie – auch wenn sie weiterhin eine gewisse Empörung darüber nicht verbergen kann – eine Entschuldigung dafür: Er hätte lediglich gewollt, dass sie überhaupt eine Ausbildung hat, ungeachtet der Branche und des gesellschaftlichen Ansehens. Unabhängig davon, ob dies damals tatsächlich die Motive des Bruders waren: Mit dieser Argumentation entlastet Seda ihn und verarbeitet auf diese Weise im Nachhinein eine innerfamiliäre Konfliktlage.

Ihre Familie schätzt Seda rückblickend als liberal ein. Diese Liberalität verknüpft sie mit dem Umstand, dass ihre Eltern Aleviten sind und daher "nie so streng religiös" gewesen seien. Deshalb habe sie gute Chancen gehabt, ihre eigenen Möglichkeiten zu entwickeln und zu erweitern. Auch wenn sie sich manchmal gegen die Eltern durchsetzen musste, hätten diese am Ende ihren Wünschen nachgegeben:

"Also, obwohl ich überhaupt nicht religiös bin, meine Eltern sind auch nicht so sta-, streng religiös, ich hatte das Glück, ähm also ja ich bin kämpferisch, aber ich hab auf der anderen Seite das Glück, dass ich alles was ich wollte, durchsetzen konnte, weil meine Eltern sehr liberal waren- (...) weil sie immer nachgegeben hatten, sobald ich einen kleinen also Widerstand gezeigt hatte, dann bekam ich alles (...) was ich wollte und ähm und ähm das darf man nicht unterschätzen (...) also das ist superwichtig- (...) äh und ähm ja, so, jetzt ist es so, dass ich wirklich alles, alles was ich mir gewünscht habe, ich hab natürlich, ich hab nichts geschenkt bekommen, wirklich- (...) nichts, aber nichts ne ich hab, ich musste für jede Kleinigkeiten kämpfen (...) aber ich hab's äh so, das ist jetzt total selbstverständlich, wie ich lebe, was ich geschafft habe, und meine Eltern sind stolz auf mich."

Die Handlungsspielräume, welche Seda sich schaffte und ausbaute, wurden letztendlich von ihren Eltern mitgetragen. Auch lebt sie mit ihrem Lebenspartner ohne Trauschein zusammen, ohne dass ihre Eltern Anstoß daran nehmen, wie sie betont.[213] Sie konnte sowohl in der Türkei als auch in der Bundesrepublik ihren Interessen und Neigungen nachgehen. Sie sieht aber auch den Umstand, dass sie kämpferisch ist, als weitere Ursache für die aktive und selbständige Gestaltung ihres Lebens. Für ihre Bildungs- und Berufsbiographie jedenfalls waren sowohl die Einstellung ihrer Eltern zu Bildung als auch ihre Widerständigkeit von großer Bedeutung. Diese Widerständigkeit musste sie allerdings nicht gegenüber ihren El-

213 Es ist ihr wichtig zu betonen, dass ihr Vater hinter ihrer nichtehelichen Lebensgemeinschaft steht und ihren Lebensgefährten wie einen Schwiegersohn behandelt. Damit greift sie auf ihre Definition ihres Elternhauses als liberal zurück und grenzt dieses von anderen türkischen Elternhäusern ab

tern unter Beweis stellen, sondern gegenüber Bildungsinstitutionen und Arbeitgeber(inne)n in der Bundesrepublik.

Bildungsprozesse und Arbeitsleben vor dem Studium und die Herausbildung von sozialem Kapital

Sedas Bildungsbiographie ist durch Brüche und Umwege gekennzeichnet. Nachdem sie in der Türkei ihre Schullaufbahn ohne Schwierigkeiten bis zum Abschluss des Abiturs bewältigt hatte, setzte die erste und einschneidendste biographische Zäsur ein, als ihr in der Bundesrepublik die Möglichkeit verwehrt war, ein Studium aufzunehmen. In weiten Teilen der Haupterzählung beschäftigt sie sich damit und den daraus folgenden Entwicklungen im Bildungsbereich. Die erste Bildungsmaßnahme unmittelbar nach der Migration war der Sprachkurs, den sie als angenehm erlebte; u. a. deshalb, weil sie Kursteilnehmer(innen) aus verschiedenen Ländern kennenlernte. Auch die Kursleitung und das Lernklima empfand sie als positiv. Allerdings litten ihr Selbstbewusstsein und ihre Bewegungsmöglichkeiten unter ihrer anfänglichen Unkenntnis der deutschen Sprache, denn sie erlebte es als Belastung, sich mit 18 Jahren in einer "Kindersprache" ausdrücken zu müssen. Jedoch machte sie in dem halben Jahr große Fortschritte, so dass sie sich danach bereits gut verständigen konnte.
Der Sprachkurs wurde von Seda nicht in der Haupterzählung, sondern erst im Nachfrageteil behandelt. In der Haupterzählung nahmen Berichte über eine Berufsvorbereitungsmaßnahme für türkische Migrantinnen, welche sie im Anschluss an diesen Sprachkurs absolvierte und in der sie sich sehr unwohl und deplaziert fühlte, großen Raum ein.[214] Im Interview bezeichnet sie diese Erfahrung als Kulturschock, der durch die anderen türkischstämmigen Kursteilnehmerinnen ausgelöst wurde, insbesondere diejenigen mit Kopftuch. Am Kopftuch, welches sie als Symbol für den Kulturschock benennt, macht sie die großen Unterschiede zwischen ihrer damaligen Lebenswelt und ihrem Lebensstil und dem der anderen türkischen Frauen fest. Dieser Interviewabschnitt veranschaulicht die große Heterogenität innerhalb der türkischen Community in der Bundesrepublik und signalisiert zugleich Sedas Abgrenzungsbedürfnis gegenüber den (kopftuchtragenden, schlecht ausgebildeten) "anderen" türkischen Frauen in dieser Seminargruppe. In ihrem Satz: "Und ich hab mich oft gefragt, oh Gott kommst du wirklich aus der Türkei oder kommst du von 'nem anderen Planeten" wird diese Befremdung überdeutlich artikuliert.
Daneben identifiziert Seda das Bildungsniveau als einen weiteren wesentlichen Unterschied. Während sie das Abitur erworben hatte, gab es Kursteilnehmerinnen ohne Hauptschulabschluss. Unterrichtsgegenstände waren neben der deutschen Sprache Grundkenntnisse in Mathematik sowie Nähen und Kochen.

214 Dieser Kurs wurde vom Arbeitsamt finanziert und hatte das Ziel, Migrantinnen auf eine berufliche Aus- oder Weiterbildung vorzubereiten. Danach konnten sie eine Arbeitserlaubnis erhalten.

Dies zeigt, dass einige Bildungsmaßnahmen für Migrantinnen in den 80er Jahren entweder keine zielgruppenorientierten Konzepte hatten oder eine homogene Zielgruppe konstruierten und dieser bestimmte Defizite und Kompetenzen pauschal unterstellten. Sie sortierten die Kursteilnehmenden vornehmlich nach der Nationalität und nicht nach dem Bildungsniveau oder gar Berufsvorstellungen, und den Inhalten nach zu urteilen war der Kurs durch den in Kap. 1 beschriebenen defizitorientierten Blickwinkel auf Frauen mit Migrationshintergrund geprägt: Allen Frauen aus der Türkei, die pauschal als Zielgruppe angesprochen wurden, wurden elementare Bildungsdefizite unterstellt, die ausgeglichen werden müssten. Zudem fördern solche Kursangebote wie das oben vorgestellte die Reproduktion geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegmente für Migrantinnen auf den unteren Ebenen der Arbeitsmarkthierarchie. Für Seda wäre eine studienvorbereitende Maßnahme passend und sinnvoll gewesen; die wurde ihr jedoch nicht angeboten, denn die sog. Integrationsmaßnahmen der 80er Jahre bereiteten Migrant(inn)en nicht auf hochqualifizierte Berufe vor, sondern, wenn überhaupt, auf niedrigqualifizierte Arbeitsmarktsegmente.[215]

Seda konnte den beruflichen Abstieg jedoch abwenden. Sie hat, obwohl die berufsvorbereitende Maßnahme ein "Alptraum" für sie war, "trotzdem das Beste daraus gemacht" und nutzte sie, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften aufzubauen, insbesondere zu ihrer Deutschlehrerin, die ihre Freundin wurde.

Sedas Lernprozesse und ihr Fortkommen in dieser Zeit hingen eng mit dieser Freundschaft zusammen. Viola hatte für Seda eine wichtige Funktion als Gatekeeper. Einerseits unterstützte sie Seda auf verschiedene Weise. Da sie wusste, dass Seda gern mehr Kontakt zu Deutschen gehabt und mehr für ihre Deutschkenntnisse getan hätte, nahm sie Seda zu privaten Treffen mit, wodurch sie nicht nur ihre Sprachkenntnisse verbessern, sondern auch Freundschaften schließen konnte. Viola war maßgeblich daran beteiligt, dass Seda bei ihrem späteren Besuch der Fachoberschule eine Prüfung statt in Englisch in Türkisch ablegen konnte. Außerdem vermittelte Viola ihr eine Referendarin, welche ihr kostenlos Englischunterricht erteilte. Andererseits hatte Viola für Seda eine Vorbildfunktion. Sie bewunderte Viola für deren soziales Engagement, ihre Toleranz und ihre Empathie gegenüber Menschen aus anderen als ihren eigenen Lebenszusammenhängen. Ihr Interesse für das Studium der Sozialpädagogik begründet Seda mit der sozialpädagogischen Ausbildung von Viola. Damit hat Viola in dreifacher Weise ihre Bildungslaufbahn beeinflusst: Sie unterstützte Seda beim Erwerb der deutschen Sprache, sorgte dafür, dass Seda eine Prüfung in Türkisch ablegen konnte und gab den entscheidenden fachlichen Anstoß für Sedas Studienwunsch. Auch während der Zeit an der Fachoberschule erlebte Seda Viola als Unterstützerin, die sie

215 Dies trifft nach wie vor für nicht wenige Bildungsmaßnahmen zu (vgl. http://www.equal-de.de).

angesichts der mangelnden Unterstützung seitens der Lehrkräfte gern in Anspruch nahm.
Den erfolgreichen Verlauf ihres Werdegangs schreibt Seda vor allem äußeren Umständen zu wie dem Glück, zur richtigen Zeit die richtigen Personen getroffen zu haben. Den durch die Berufsvorbereitungsmaßnahme drohenden beruflichen Abstieg konnte sie abwenden, weil sie a) trotz der widrigen Umstände diese für ihre Zwecke zu nutzen verstand, indem sie sich auf das Lernen der deutschen Sprache konzentrierte und b) die vorhandenen Gelegenheiten nutzte, um Kontakte zu Personen zu knüpfen, welche sie unterstützten, und aus denen sich z. T. auch Freundschaften ergaben. Seda verstand es also, das Nützliche mit dem Angenehmen zu verbinden – eine Fähigkeit, die ein hohes Maß an sozialer Kompetenz, Offenheit und auch eine gewisse positive Lebenseinstellung voraussetzt. Im Gegensatz zu dem, was sie sagt, kann also davon ausgegangen werden, dass Seda selbst den positiven Fortgang ihrer Bildungsbiographie vorantrieb, auch wenn ihr dies während ihrer Erzählung möglicherweise nicht bewusst war.

Zwischen der Berufsvorbereitungsmaßnahme und der Fachoberschule durchlief Seda noch einige Stationen, denen sie keine vergleichbare Bedeutung beimisst. Nach der berufsvorbereitenden Maßnahme besuchte sie eine Berufsfachschule, um ihre Deutschkenntnisse weiter zu verbessern und eine Arbeit zu finden, um vom Elternhaus unabhängig zu sein und allein wohnen zu können. Hervorhebenswert ist, dass sie zu dieser Zeit vorübergehend Konflikte mit ihren Eltern, insbesondere mit ihrem Vater hatte. Nachdem sie in der Türkei ein freies und selbständiges Leben führen konnte und von ihrem Vater von Deutschland aus finanziell unterstützt wurde, änderte dieser nach ihrer Migration seinen Erziehungsstil. Er versuchte, ihr Restriktionen aufzuerlegen, indem er ihr z. B. vorschrieb, dass sie um sieben Uhr abends zu Hause sein und sich nicht politisch betätigen sollte. Da Seda bereits achtzehn Jahre alt und viele Freiheiten gewohnt war, widersetzte sie sich dem und zog schließlich von zu Hause aus. Im Rückblick erörtert sie die Ursachen für das veränderte Verhalten des Vaters und sieht die wesentliche Ursache dafür in dem Bedürfnis, sie schützen zu wollen. Damit entschuldigt Seda das Verhalten ihres Vaters und erzählt kurz darauf, dass sie nach einem Jahr wieder zu Hause einzog, weil ihre Eltern ihre Lebensweise akzeptiert hätten.

Seda arbeitete eine Weile neben der Berufsschule als Zimmermädchen in einem Hotel, bis sie erfuhr, dass man mit der Fachoberschulreife in der Bundesrepublik an Fachhochschulen studieren kann. Daraufhin wechselte sie zu einer Fachoberschule. Dort fühlte sie sich von vielen Lehrkräften nicht angemessen unterstützt und hatte zum Teil schlechte Noten. Zudem beobachtete sie, wie die Lehrkräfte mit den anderen Migrantinnen in ihrer Klasse umgingen. Anstatt diese in ihrem Bildungslaufbahn Richtung Fachhochschulabschluss zu fördern, wurde ihnen empfohlen, auf die Fachhochschulreife zu verzichten und stattdessen eine Erzieherinnenausbildung zu absolvieren. So wurde Seda bewusst, dass sie sich um ei-

nen erfolgreichen Schulabschluss allein bemühen musste und nicht mit einer besonderen Unterstützung des Lehrpersonals rechnen konnte. Nun nutzte sie ihr soziales Kapital, indem sie sich Hilfe von Viola und ihrer Freundin sicherte und Nachhilfeunterricht in Mathematik bei ihrem Bruder nahm. Schließlich erreichte sie den Schulabschluss u. a. dadurch, dass sie sich in Türkisch statt in Englisch prüfen lassen konnte. Später erwähnt sie, dass sie der Schulleiter dabei ebenfalls unterstützte. Jedoch lag den Lehrkräften, die Seda und ihre Mitschüler(innen) betreuten, offenkundig nicht viel daran, Migrantinnen erfolgreich zum Schulabschluss zu führen und sie entsprechend zu fördern, vielmehr beteiligten sie sich an der Reproduktion vorherrschender Diskriminierungsmechanismen, indem sie die Frauen mit Migrationshintergrund auf geschlechtsspezifische Arbeitsmarksegmente wie den Erzieherinnenberuf verwiesen, welcher vergleichsweise schlecht bezahlt ist und wenig Aufstiegschancen bietet. Seda war letztlich die einzige Migrantin ihrer Klasse, die den Schulabschluss erreichte.
Seda war in der Lage, diese Mechanismen zu umgehen, weil sie ihr soziales Netzwerk nutzen konnte. Es war ihr aber aufgefallen, dass nicht ihr selbst, sondern nur den anderen Migrantinnen die Erzieherinnenausbildung nahegelegt wurde. Seda stellt Mutmaßungen über die Ursachen dafür an:

"also ich hab eigentlich äh immer darauf gewartet, dass sie mir auch so was sagen (...) aber eigentlich ähm hat niemand mir irgendetwas gesagt also- (...) weil vielleicht haben, vielleicht haben die gesehen, wie ehrgeizig ich war und äh wie zielstrebig ich war, ich weiß nicht warum (...) also, also sie hätten also ich weiß nicht, also ich hätte mm mit mir so was nicht machen lassen, ich bin auch sehr also ich bin auch sehr kämpferisch, also ich hätt auch denen auch was gesagt oder irgendwie, ich weiß nicht also woran es lag also."

Sedas Fall mach auf zweierlei Tendenzen aufmerksam: Einerseits sehen manche Schulen, wie in diesem Fall die Fachoberschule, keine besondere Unterstützung für Migrantinnen vor, sondern neigen dazu, sich zu entlasten, indem sie Migrantinnen niedriger qualifizierte Bildungs- und Berufsbereiche nahelegen. Andererseits "verschonen" sie u. U. diejenigen, die einen besonderen Einsatz oder eine besondere Wehrhaftigkeit an den Tag legen und/oder ein größeres Unterstützernetzwerk vorweisen können.

Die Studienzeit und das Anerkennungsjahr

Nach dem Schulabschluss begann Seda, an einer Fachhochschule Sozialpädagogik zu studieren, was sie einerseits mit der Vorbildfunktion Violas begründet. Andererseits erwähnt sie aber, dass sie ursprünglich gern Psychologie studiert hätte und die Information erhalten hatte, dass man über den Umweg eines Sozialpädagogikstudiums an einer Fachhochschule später in ein Psychologiestudium an einer Universität wechseln könne. Nachdem sie das Studium der Sozialpädagogik begonnen und den pädagogischen Medienbereich für sich entdeckt hatte, entschied sie, dieses Studium zu Ende zu führen. Ihre Studienzeit beschreibt Seda als

angenehm. Insbesondere die Arbeit in kleinen Lerngruppen empfand sie als effektiv und als familiär. Sie erhielt BaFöG und ging zusätzlich verschiedenen Nebentätigkeiten nach. Sie bot Theaterkurse und Videoworkshops für Kinder und Jugendliche an und erteilte privaten Türkischunterricht. Außerdem konnte sie einer persönlichen Leidenschaft nachgehen, dem Reisen, indem sie verschiedene Austauschseminare besuchte. Nebenbei reaktivierte sie ein weiteres Tätigkeitsfeld: ihr politisches Engagement. Seda begann, zusammen mit anderen Studierenden politische Veranstaltungen zu organisieren.
Sedas Studienzeit erscheint als im Wesentlichen unproblematisch. Ihre eigene positive Erinnerung an diese Zeit erläutert sie anhand zweier weiterer Aspekte: a) Die Studienstrukturen waren dergestalt, dass sie mit einem hohen Maß an Selbstständigkeit ihr Studium ihren Neigungen entsprechend gestalten konnte; b) die (z. T. durch das Studium vorgeschriebenen, z. T durch sie selbst initiierten) Erfahrungen in der Praxis führten zu einem nach und nach gewachsenen beruflichen Profil.
Auch hier zeigt Sedas Biographie ein hohes Maß an Pragmatismus und eine hohe soziale Kompetenz. Zudem versuchte sie weiterhin, bildungs- und berufbiographische Hürden zu nehmen, indem sie die vorgefundenen Strukturen auch bei vorhandenen Widrigkeiten für sich zu nutzen wusste. Diejenigen, die sie unterstützten, wurden von Seda allerdings nicht nur als nützlich empfunden. Vielmehr bildeten sich auch Freundschaften oder Bekanntschaften. Mit den Gatekeepern, welche ihrer Entwicklung nicht förderlich waren, arrangierte sie sich vorübergehend, setzte sich zur Wehr oder suchte Alternativen. Diesen Handlungsstrategien lag durchweg ein hohes Maß an Selbständigkeit und eine positive Grundeinstellung gegenüber dem jeweiligen sozialen Umfeld zugrunde.

Seda erwähnt, dass sie sich, um eine Stelle für ein Anerkennungsjahr im medienpädagogischen Bereich zu bekommen, mehrmals bewarb, unter anderem bei einem katholischen Bildungsträger:

"Also ich hab eigentlich also nachdem ich mit meinem Studium fertig war dann musst ich ja mich ähm also um erstmal um äh eine Stelle für das Anerkennungsjahr musst ich mich kümmern und dann hatt ich mich damals beim Erzbistum in K.-Stadt beworben, sie wollten mich eigentlich nehmen, sie hatten die Unterlagen von mir genommen, ich wollte im Medienbereich arbeiten also und dann ähm einen Tag später bekam ich einen Anruf von der Sekretärin, und sie waren total interessiert aber sie wollte unbedingt eine Frage mir stellen, sie wollte wissen, ob ich denn katholisch bin also (...) und dann war es nicht der Fall, deswegen konnten sie mich nicht nehmen, also (...) als Putzfrau hätt ich die Stelle bekommen, aber als ähm äh also Praktikantin also (...) für das Anerkennungsjahr im Medienbereich wollten sie mich nicht haben."

Hier zeigen sich zwei Differenzlinien, welche Seda die Chance auf einen Platz verbauen: Ethnizität und religiöse Zugehörigkeit. Im bundesdeutschen Einwanderungsdiskurs wird die türkische Herkunft üblicherweise mit der Zugehörigkeit zum Islam verknüpft. Mit türkisch-muslimischen Migrantinnen werden aber noch wei-

tere diskursiv hergestellte Bilder assoziiert, von denen eines hier zum Tragen kommt: das Bild von der "türkischen Putzfrau". In Sedas Erzählung bleibt offen, ob ihr tatsächlich eine Stelle als Putzfrau angeboten wurde oder ob sie das Bild benutzt, um die Hintergründe der Ablehnung ihrer Bewerbung näher zu erläutern. Die letztere Annahme erscheint plausibler, da sie aufgrund ihrer Nicht-Zugehörigkeit zum Katholizismus offiziell abgelehnt wurde. Seda vermutet jedoch, dass auch ihr Status der Migrantin aus der Türkei eine Rolle gespielt haben kann. Eine dritte Annahme: Seda hat mittels des Bildes von der "türkischen Putzfrau" versucht, ihren Misserfolg mit Hilfe von Ironie zu verarbeiten.
Danach suchte Seda eine alternative Arbeitsmöglichkeit, zunächst bei einem Radio- und Fernsehsender. Dort blieb sie jedoch nur einige Wochen, weil sie vor allem organisatorische und nicht medienpädagogischen Aufgaben erledigen sollte. Daraufhin suchte sie wiederum nach einer Alternative. Schließlich fand sie einen Platz für das Anerkennungsjahr bei einem Landesinstitut für den Medienbereich. Dort bot sie zusammen mit Anderen Seminare für Erzieherinnen an, in denen sie Filme für deren pädagogische Arbeit vorstellte. Damit war sie dem pädagogischen Medienbereich näher gekommen, jedoch erfüllte sich ihr Wunsch, selbst Videofilme zu drehen, welche für die pädagogische Arbeit eingesetzt werden könnten, noch nicht. Die Verwirklichung ihrer Ideen scheiterten zunächst an dem Anleiter des Anerknennungsjahres, den sie als innovationsfeindlich präsentiert. Nachdem sie sich damit eine Weile arrangiert hatte, setzte sie aber schließlich doch durch, einen Film für Kinder drehen zu können. So kann Seda auch ihrem Anerkennungsjahr positive Seiten abgewinnen. Schließlich konnte sie, wenn auch nur punktuell, eigene Ideen durchsetzen.

Bildungsprozesse und Arbeitsleben nach dem Anerkennungsjahr, der Weg in die Selbständigkeit und die Fortführung politischer Bewusstseinsbildung

Nach dem Anerkennungsjahr war Seda ein halbes Jahr auf der Suche nach weiteren beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. Sie bot freiberuflich Videoseminare an und arbeitete in einem Theater als Assistentin, bis sie eine Halbtagstelle als Medienpädagogin bei der evangelischen Kirche bekam. Dort knüpfte sie in nur zwei Monaten wertvolle Kontakte, was ihr zu einer Stelle bei einem Jugendfilmclub verhalf. Diese 18-monatige ABM-Stelle nahm sie an, da es ein Traum von ihr war, in diesem Jugendfilmclub zu arbeiten. Aber auch dort konnte sie sich, wie sie feststellte, nicht nach ihren Vorstellungen verwirklichen, was mit dem Aufgabenprofil der Stelle und der Leiterin des Filmclubs zusammenhing. Einerseits kam sie ihrem Ziel, Filme zu machen, noch ein Stück näher, denn sie konnte Radio- und Filmprojekte durchführen, zum Teil im internationalen Austausch. Trotzdem hatte sie das Gefühl, sich nicht optimal weiterentwickeln zu können. Sie hätte zu diesem Zweck gern mehr Fortbildungen besucht, aber ihre Chefin verweigerte ihr dies häufig. Zudem wurde sie dazu angehalten, mehr Radio- als Videoprojekte umzusetzen,

was ihren Neigungen nicht entsprach. Daher entschloss sie sich, danach eine vom Arbeitsamt finanzierte Fortbildung im Film- und Computerbereich wahrzunehmen:

"Ja, aber trotzdem fühlt ich mich irgendwie bei dem Jugend-Filmclub nicht so ganz wohl, weil ich hatte so das Gefühl, wenn ich dort bleib, dann kann ich mich nicht weiterentwickeln und für mich ist es superwichtig, supersuperwichtig, lebenswichtig, dass ich mich ähm weiterentwickeln kann dass ich lernen kann, weiterlernen kann, also ich hätte überhaupt keine Lust ähm, ich hab überhaupt keine Lust auf eine Stelle, die mir Sicherheit gibt, aber bei der ich das Gefühl habe, du lernst nicht mehr weiter (…) also ich hatte auch das Gefühl, also meine Lei-, also meine Chefin wollte das auch nicht, also ich hab oft ähm hab ich ähm oft, als ich dort gearbeitet hatte, wollt ich Seminare besuchen und ähm es waren sehr teure Seminare, also die auch die ich auch selber bezahlen wollte, auch in meiner Freizeit machen wollte und ich hab von ihr keine Unterstützung bekommen, im Gegenteil, also blöde Bemerkungen, und ähm und es war, also es war für mich ähm die Atmosphäre fand ich nicht so schön."

Dieses Zitat ist besonders aufschlussreich für Sedas Vorstellungen von ihrem Berufsleben. Ihre bisherigen beruflichen Entscheidungen zeugen von einer hohen Risikobereitschaft und kündigen ihren Wunsch nach selbständigem Arbeiten bereits an. Sedas berufliche Handlungsorientierung ist der Wunsch nach Weiterentwicklung.

Die Fortbildung im Film- und Computerbereich stellte für Seda in mehrfacher Hinsicht eine negative Erfahrung dar. Sie ging davon aus, dass sie dadurch zusätzliche PC-Kompetenzen für die Bearbeitung von Filmen erwerben könnte. Die Fortbildung war jedoch eher in die Richtung einer Ausbildung im Informatikbereich konzipiert. Daher war Seda der Meinung, dass sie vom Arbeitsamt falsch beraten worden war. Da es jedoch eines ihrer Prinzipien ist, einmal begonnene Projekte auch zu Ende zu führen, schloss sie die Schulung trotzdem ab, übte jedoch massive Kritik an der Politik des Arbeitsamtes und an dem Bildungsträger. Dem Arbeitsamt sei es nur darum gegangen, den Kurs mit möglichst vielen Teilnehmenden zu belegen, damit dieser sich rechnet, was so weit gegangen sei, dass sie und einige andere gezielt falsch beraten wurden. Darüber hinaus seien die Qualität der Ausbildung schlecht und die Methoden der Kursleitung sehr fragwürdig gewesen. So wurden von der Kursleitung angeblich von den Teilnehmenden ausgefüllte Testbögen beim Arbeitsamt eingereicht, ohne dass dieser Test je geschrieben worden war. Auf der Basis der ausgedachten Testergebnisse erhielten die Teilnehmenden willkürlich Noten.
Eine weitere Schwierigkeit in der Schulung war eine für Seda offensichtliche Diskriminierung der nichtdeutschen Teilnehmenden. Nur ein überdurchschnittlich leistungsstarker nichtdeutscher Teilnehmender wurde nicht benachteiligt. Die Diskriminierung äußerte sich darin, dass der Kursleiter bei der willkürlichen Vergabe der Noten die "Leistungen" einiger nichtdeutscher Teilnehmenden besonders schlecht benotete.

Der Ausspruch "das war die Hölle" veranschaulicht Sedas Bewertung der Fortbildung als schmerzhaft und problematisch, was durch ähnliche Aussagen an anderen Stellen gestützt wird, z. B. "das war nicht schön für mich", "das war superschrecklich" und "das war das schlimmste Jahr meines Lebens". Seda gab sich mit dem Verlauf der Fortbildung allerdings nicht zufrieden und wehrte sich gegen die Methoden des Kursleiters. Sie bezog kritisch Stellung gegen die willkürliche Notenvergabe und bestand darauf, dass der Test tatsächlich durchgeführt wird, denn sie und einige andere, vor allem nichtdeutsche Teilnehmende, hatten die Note Mangelhaft bekommen, ohne jegliche Bewertungsgrundlage. Um ihr Ziel zu erreichen, schrieben Seda und ihr Lebensgefährte einen Beschwerdebrief an den Verantwortlichen des Arbeitsamtes, der sich wenig kooperativ zeigte; erst als Seda drohte, an die Öffentlichkeit zu gehen, lenkte er ein, und der gesamte Kurs musste nachträglich den Test ablegen. Seda bekam daraufhin die Note Befriedigend.
Sedas ausführliche und zum Teil dramatische Erzählung legt den Schluss nahe, dass diese Ereignisse für sie einschneidende Erlebnisse darstellten. Auch wenn sie sich zwar letztendlich erfolgreich wehrte, so hatte sie jedoch im Kurs kaum Verbündete. Viele waren mit ihren Noten zufrieden, weil sie dafür keine Leistung erbringen mussten. Daher hatte Seda mit ihrem Protest nicht nur den Kursleiter, sondern auch viele Teilnehmende gegen sich aufgebracht.

Im Rückblick auf diese Lebenspassage dachte Seda an mehreren Stellen laut über ihre Handlungsorientierungen nach, wobei sich drei wesentliche Grundhaltungen herauskristallisierten. Die eine ist Sedas Stolz darauf, sich trotz aller Widrigkeiten gewehrt zu haben, und dies mit Erfolg:

"also ich hab damals, also es war, es hat mir auch sehr viel Energie gekostet, also sehr viel Kraft aber trotzdem fand ich es gut, dass ich es gemacht habe, dass ich gekämpft habe."

Die zweite Grundhaltung ist im Zusammenhang mit ihrer politischen Positionierung zu sehen, nach der das Einstehen für Menschenrechte eine große Bedeutung hat. Ihre Haltung zu Menschenrechten versuchte sie auch in der Fortbildung in die Praxis umzusetzen, weil es ihr Ziel ist, "auch für die Rechte der Menschen, die nichts sagen", einzustehen. Daher rebellierte sie nicht nur im eigenen Interesse, sondern auch mit Blick auf andere Benachteiligte, gegen die willkürliche Notengebung des Kursleiters. Die Kontinuität bei Sedas politischer Orientierung ist nicht nur in der Einstellung, sondern auch in den Versuchen, diese zu praktizieren, zu erkennen.

Ihre kämpferische Haltung bezog Seda auf ihre Zeit während der Fortbildung, nachdem sie sich dazu entschlossen hatte, diese – gemäß ihrer Handlungsmaxime und dritten Grundhaltung, alles Angefangene zu Ende zu bringen – auch abzuschließen. Sie kommt allerdings zu dem Schluss, dass ihre Gurndhaltung des Zu-Ende-Bringens nicht immer sinnvoll ist:

"ich hab Erfolg gehabt, aber trotzdem dann fragt man sich warum, wofür, ich hätte meine Zeit am besten äh ganz anders also verbracht, das war auch total blöd, also 8, also 28.000 Mark für so eine superschlechte Ausbildung, ich hätte vielleicht, hätte, ich brauchte so eine Ausbildung nicht, ich brauchte vielleicht äh eine, eine Ausbildung für drei Monate oder so für den Kurs, für drei Monate also- (...) mit guten Dozenten natürlich."
"und ähm ja das war ein harter Kampf (...) es war wirklich supersuper, das war das schlimmste Jahr meines Lebens (...) aber ich hatte so viel Kraft, ich hatte so viel Kraft, ich konnte, das ist Wahnsinn also ich frage mich also woher ich diese Kraft bekam und manchmal ärgert es mich warum ich nicht aufgehört hatte, weißt Du (...) aber das ist typisch Seda, also wenn ich mit einer Sache anfange, jetzt (...) dann versuch ich daraus das Beste zu machen, ich mache auch bis zu Ende (...) aber manchmal ist es überhaupt nicht gut."

Nach der Computerfortbildung begann Seda, eine berufliche Existenz als Selbständige aufzubauen. Sie entsprach damit ihren eigenen Zielen, der Freiheit, dem selbständigen Arbeiten und der Selbstverwirklichung. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete Seda als Freiberuflerin im Bereich Medienpädagogik, war als Filmemacherin an mehreren Projekten beteiligt und hatte auch selbst Projekte initiiert. Außerdem war sie Unterrichtsbeauftragte für interkulturelle Medienarbeit an einer Universität. Auffällig an ihrer Berufsbiographie ist das gewachsene Interesse an interkulturellen Themen. Seda selbst stellt keine eindeutige Verbindung zwischen diesem Interesse und ihren Diskriminierungserfahrungen als "fremde Frau" her. Ihre Erzählungen legen jedoch den Schluss nahe, dass an dieser Stelle Kontinuitäten zwischen ihren eigenen Erfahrungen in ihrer Verknüpfung mit einer bestimmten Vorstellung von Menschenrechten und ihrer beruflichen Orientierung zu sehen sind. Seda drehte beispielsweise einen Film über kopftuchtragende Migrantinnen oder einen anderen über die Diskriminierung ethnischer Minderheiten in der Bundesrepublik. Beide Projekte haben mit ihren eigenen Erfahrungen zu tun. In ihrer beruflichen Eingliederungsmaßnahme für Migrantinnen erlebte sie kopftuchtragende Frauen und deren Lebenswelten zunächst als befremdlich, jedoch änderte sich ihre Haltung dazu. Sie interessierte sich zunehmend für die Lebenssituation sowie die Motive und Einstellungen dieser Frauen und beschäftigte sich mit ihrem eigenen Verhältnis zu Religiosität. Auch der zweite Film behandelt ein Thema, welches in ihrer Biographie fest verankert ist und eine noch größere Bedeutung hat als das erste. Seda war selbst mit Diskriminierungsmechanismen konfrontiert, entweder als Betroffene oder als Beobachterin. Daher kann ihre thematische Ausrichtung beim Filmemachen und in der medienpädagogischen Arbeit nicht nur als berufliche Selbstverwirklichung, sondern auch als eine Form der Verarbeitung biographischer Erfahrungen und Beobachtungen gedeutet werden.

Auf Nachfrage resümiert Seda gegen Ende des Interviews, welche Personen sie unterstützt und welche sie eher gehemmt haben. Als Unterstützer(innen) benennt sie ihre Eltern und ihren jetzigen Lebenspartner. Darüber hinaus erwähnt sie Viola, die Leiterin der beruflichen Integrationsmaßnahme, als Unterstützerin. Als problematisch empfand sie insbesondere das Verhalten des Kursleiters und der Projekt-

leiterin der Computer-Fortbildung und einer Dozentin an der Fachhochschule, die Sedas Beobachtung nach eher Männer als Frauen zu unterstützten schien.

Ehe und Partnerschaft

Über ihre Beziehungen zu Lebenspartnern gibt Seda wenig Auskunft. Sie erwähnt ihre gescheiterte Ehe, wobei sie auf die Ursachen des Scheiterns nicht ausführlich eingeht. Gründe für die Heirat waren damals für beide das Streben nach räumlicher und finanzieller Unabhängigkeit vom Elternhaus. Während Seda die Heirat hierfür nicht als unbedingt notwendig angesehen hatte, sondern das Zusammenleben als Schritt in die Unabhängigkeit ausgereicht hätte, war für ihren Ex-Mann aufgrund des moralischen Drucks seiner Eltern eine Heirat wichtig. Sie hatte ihren Ex-Mann im Rahmen politischer Aktivitäten in der Bundesrepublik kennen gelernt. Während ihres Studiums arbeitete sie viel, um sich und ihn zu finanzieren. Im vierten Semester des Studiums schließlich trennte sie sich von ihm und zog in eine eigene Wohnung.
Heute lebt Seda mit ihrem Lebensgefährten, einem Rechtsanwalt, zusammen. Mit ihm ist sie seit über zehn Jahren liiert. Als sie das erste Mal von ihm erzählt, betont sie, dass er ein phantastischer Mensch sei. Sie unternahm mit ihm viele Reisen und er stellt sowohl privat als auch beruflich eine wichtige Person in ihrem Leben dar, auch wenn sie ihn meist nur nebenbei erwähnt. Im Gespräch über ihre Definitionen von Erfolg und Glück unterstreicht Seda die Bedeutung der Partnerschaft nochmals. Für sie ist sowohl eine große Nähe zum Partner als auch ein hohes Maß an Freiraum zu Selbstverwirklichung wichtig. In ihrer jetzigen Partnerschaft kann sie beides leben.

Selbstbeschreibung, biographischer Rückblick und Zukunftspläne

Nach ihrer Selbstbeschreibung gefragt, resümiert Seda rückblickend und in Kurzform, dass für sie Widerständigkeit in konfliktbehafteten Situationen eine wichtige Handlungsmaxime ist, insbesondere wenn es um Ungleichbehandlung und Benachteiligung (ihrer und anderer Personen) geht. Sie sieht sich als Kämpferin für die Menschenrechte und geht Konflikten nicht aus dem Weg, im Gegenteil. An einer Stelle sagte sie: "Ich liebe auch Schwierigkeiten". Insgesamt sieht sie sich so:

"kämpferisch *(lacht)* (...) ... ähm ... also ehrgeizig (...) würd ich sagen, also auch äh ich war ehrgeizig, ich hab, ich hab nichts geschenkt bekommen, ich hab mich auch darum bemüht, also ich hab dafür gearbeitet, das ist, es ist ja nicht alles vom Himmel gelaufen (...) wenn es superschwierig war, dann hab ich dran gearbeitet also (...) und ich hab nicht aufgegeben, also ich ähm hatte ein Ziel, also ähm meine Ziele, also ich hab ähm Ziele mir gesetzt, die ich erreichen kann, konnte (...) das ist, das war wichtig und für die Ziele die ich mir gesetzt habe, dann hab ich dann gemacht was ich machen konnte, also das beste das heißt nicht immer das beste aber ich hab ähm dann dran gearbeitet (...) ähm Ziele zu erreichen (...) also immer hab ich mir Ziele gesetzt und dann hab ich äh aber erreichbare Ziele, dann hab ich dran gearbeitet (...) also, um diese Ziele zu erreichen."

Über die Rolle des Glücks in ihrem Leben sagt sie:

"äh also über Glück kann ich viel sagen, also ich hab wirklich viel Glück gehabt ähm in Deutschland aber viele Freunde von mir sagen, weil du so bist, offen bist, aufgeschlossen bist, deswegen hast du so viel Glück gehabt (...) aber ich kann es mir nicht vorstellen (...) dass es nur an mir ähm äh dass das alles von mir abhängt, das kann ich mir nicht vorstellen."

Dass Seda meint, viel Glück gehabt zu haben, zieht sich durch ihre gesamte biographische Erzählung. D. h. sie nimmt den erfolgreichen Verlauf ihrer Laufbahn, ihre subjektiven Möglichkeiten und ihre Chancen zur Selbstverwirklichung als schicksalhaft wahr. Sie hatte das Glück, nach Deutschland kommen zu können; das Glück, nette und interessante Menschen kennenzulernen, die sie unterstützten; das Glück, in einer alevitischen Familie aufgewachsen zu sein; das Glück, kämpferisch zu sein und ihre Ziele durchsetzen zu können usw. Selbst ihre persönlichen Eigenschaften schreibt sie nicht einem Lernprozess, sondern ihrem Glück zu. Erst im obigen Zitat räumt sie ein, dass sie von Freunden darauf aufmerksam gemacht wurde, dass sie an ihrem Glück aktiv beteiligt gewesen sein muss, und zwar wegen ihrer Offenheit und Aufgeschlossenheit. Ihren eigenen Anteil an ihrem Glück schränkt sie sofort wieder damit, dass ihre Biographie nicht ausschließlich von ihrem eigenen Engagement abhängen könne, was Sedas Bescheidenheit gegenüber ihren eigenen Leistungen ausdrückt; genauso wie das stilistische Mittel, über Dritte mitzuteilen, weshalb sie doch als Akteurin ihrer eigenen Entwicklung zu betrachten ist. Ohne dies selbst so zu beurteilen, verstand es Seda, sich ihre Offenheit und Aufgeschlossenheit, gepaart mit einer positiven Grundhaltung gegenüber anderen Menschen und gegenüber ihren eigenen Chancen, zunutze zu machen und hatte damit immer wieder Erfolg.

Auf Nachfrage gibt Seda Auskunft über ihre Zukunftspläne. Diese verdeutlichen nochmals in Kurzform ihre beruflichen und politischen Ambitionen wie auch ihre privaten Wünsche und Vorstellungen. Seda könnte sich mit ihrem Lebensgefährten eine Familiengründung vorstellen, aber unter der Prämisse, dass beide weiter arbeiten und die Kinderbetreuung entsprechend organisatorisch regeln. Außerdem möchte sie gerne weiterhin viel reisen und verschiedene Sprachen lernen. Ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen verknüpft sie mit ihren politischen Orientierungen. Sie möchte gerne Projekte durchführen, innerhalb derer sie sich gezielt für eine gerechtere Welt einsetzen kann. Die beiden letzteren Zukunftsvisionen deuten Sedas kosmopolitische Orientierung und Ausrichtung ihrer Biographie an.

Konstitutive Merkmale der Biographie

Sedas Entwicklung kann zunächst mit Blick auf Kontinuitäten und Brüche entlang der biographischen Zäsur Migration nach Deutschland als zweigeteilt betrachtet werden. Ihr Werdegang in der Türkei linear, da sie ohne Unterbrechungen ihre Schulbildung bis zum Abitur absolvierte. Diese Entwicklung war begleitet von wei-

teren Entfaltungsmöglichkeiten außerhalb der Bildungsinstitutionen. Seda hatte als Jugendliche ein hohes Maß an privaten Freiheiten. Ihre Eltern hatten großen Anteil daran, dass sie und ihre Geschwister eine erfolgreiche Bildungslaufbahn durchliefen. Da die Eltern aus dem Arbeitermilieu stammten und deshalb über geringes ökonomisches Kapital und gesellschaftliches Ansehen verfügten und zudem noch kurdischer Abstammung sind, war es ihnen ein wichtiges Anliegen, ihren Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen, damit diese ein besseres Leben führen können als sie selbst. Damit gehört Seda zu den Bildungsaufsteigerinnen.
Ihre privaten Freiheiten, ihr politisches Engagement sowie ihr Ehrgeiz und Erfolg im Bildungswesen bildeten bereits in der Türkei wesentliche Grundlagen des biographischen Entwurfs und ihrer Handlungsorientierungen und Vorstellungen vom Leben. Durch die Migration nach Deutschland vollzog sich ein erster bedeutsamer Bruch durch die Nichtanerkennung des Abiturs in der Bundesrepublik. Die darauf folgenden Jahre waren daher durch Suchbewegungen und bildungsbiographische Verortungsversuche gekennzeichnet mit dem Ziel, die ihre Handlungsprämissen und Vorstellungen vom Leben auch in der Bundesrepublik umsetzen zu können. Über viele Hürden und Umwege gelang es Seda schließlich, diese Ziele zu erreichen. Um ihre Unabhängigkeit wiederherzustellen, löste sie sich von Elternhaus und heiratete. Nach der Scheidung lebte sie allein und zog später mit ihrem Lebensgefährten zusammen. Die Wiederbelebung ihres politischen Engagements in der Bundesrepublik fand während des Studiums statt und fand seine Fortsetzung in Sedas späterer Berufsbiographie.
Seda benötigte einige Jahre mehr für ihre Ausbildung als viele Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft mit (deutschem) Abitur. Ihr Fall bestätigt, dass eine solche Entwicklung in Migrationsbiographien häufiger anzutreffen als in Biographien von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft.[216] Außerdem geriet Seda an verschiedenen Statuspassagen in Situationen, die ihren Bildungserfolg hätten gefährden können, wenn sie sich nicht gegen die widrigen Umstände erfolgreich hätte wehren können. Hierbei halfen ihr einige ihrer Eigenschaften wie Ehrgeiz, Kampfgeist, ein hohes Maß an Offenheit und sozialer Kompetenz, was ihr häufig Gelegenheiten verschaffte, Verbündete zu finden, eine positive Grundhaltung mit dem immer wiederkehrenden Ziel, aus allem das Beste zu machen, und ihr ausgeprägter Gerechtigkeitssinn.
Der zweite biographische Bruch fand durch die Fortbildung im PC-Bereich statt. In dieser Zeit musste Seda in besonderem Maße ihren Kampfgeist und ihre Konfliktfähigkeit unter Beweis stellen, denn sie konnte sich nicht in ihrem Sinne beruflich weiterentwickeln und hatte zudem unter den Kursteilnehmenden kaum Verbündete. Auch hier halfen ihr schließlich ihre persönlichen Kompetenzen. Allerdings war dies die einzige Situation in ihrem Leben, in der sie sich mit einem Problem allein gelassen gefühlt hatte.

216 Vgl. auch Schulze/Soja (2003).

Seda entwickelte durch ihre Diskriminierungserfahrungen im bundesdeutschen Bildungs- und Berufsbereich neben ihrer Sensibilität gegenüber Menschen- und Frauenrechtsfragen eine besondere Aufmerksamkeit und Beobachtungsgabe für ethnische Diskriminierungsmechanismen. Damit erweiterte sich ihr politischer Blickwinkel um die als neu wahrgenommene Differenzlinie Ethnizität. Ihre Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz machten Seda nicht nur widerständig, sondern sie beschäftigte sich auch zunehmend beruflich damit. Das Eintreten für Menschenrechte ist eine biographische Kontinuität, die wie selbstverständlich in ihre Zukunftsplanung einfließt.
Sedas bildungs- und berufsbezogener Ehrgeiz ist wesentlicher Bestandteil ihrer Zukunftsplanung und ebenfalls eine biographische Kontinuitätslinie. Ihre diesbezüglichen Visionen verknüpft sie mit ihren politischen Ambitionen. Aufgrund ihrer Erfahrungen mit Diskriminierungsmechanismen in der Bundesrepublik und bereits erprobten Möglichkeiten der Gegenwehr versucht Seda, sich aktiv mit dem hiesigen Einwanderungsdiskurs auseinander zu setzen. Sie hinterfragt nicht nur kritisch ihre eigenen Selbst- und Fremdbilder, sondern arbeitet im Rahmen ihrer beruflichen Möglichkeiten aktiv an einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Einwanderungsdiskurs und nimmt dabei die Rolle einer Mittlerin ein. Seda selbst und ihre Biographie wirken wie ein Gegenentwurf zu den herrschenden Klischees von der "türkischen Frau".
Seda, die sich als Kämpferin präsentiert, gelang es schließlich, ihre Biographie aktiv zu gestalten und in eine von ihr gewünschte Richtung zu beeinflussen. Sie konnte ihr berufliches Profil ihren Vorstellungen entsprechend gestalten und ihre wesentlichen Ziele wie Unabhängigkeit, Freiheit, selbständiges Arbeiten, politisches Engagement und fortwährende Weiterbildung realisieren. Auch im Privatleben konnte sie dies umsetzen: Sie lebt mit einem gleichgesinnten Lebenspartner und konnte viele Reisen ins Ausland unternehmen. Diese Reiseleidenschaft und das Sprachenlernen wie auch ihr Engagement in interkultureller Bildung verweisen auf ihre kosmopolitische Verortung.

5.2.3 Sevgi: "Meine Mutter hat mich sehr geprägt, mit ihrem Mut, vor allem als Frau."

Biographische Daten

Sevgi wurde 1964 in einer mittelgroßen Stadt im Westen der Türkei geboren. Sie hat eine ältere Schwester und einen älteren Bruder und lebte zusammen mit ihren Geschwistern bei ihren Eltern bis zu deren Migration nach Deutschland. Ihre Mutter und ihr Vater hatten beide lediglich die Grundschule abgeschlossen. Sevgis Mutter kam 1970 im Rahmen des Anwerbeabkommens in die Bundesrepublik und arbeitete in B.-Stadt als Wäscherin. Ihren Ehemann holte sie kurze Zeit später nach. Er bekam eine Stelle als Schlosser. Zum Zeitpunkt der Migration ihrer Eltern

war Sevgi sechs Jahre alt. Sie lebte fortan ohne ihre Geschwister bei ihrer Tante und ihrem Onkel in dem Dorf, aus welchem ihre Familie stammt. Sie und ihre Geschwister reisten regelmäßig nach Deutschland, um ihre Eltern zu besuchen und die deutsche Sprache zu erlernen. Nach mehrfachen Umentscheidungen planten ihre Eltern schließlich, Sevgi und ihre Geschwister nach Deutschland nachzuholen. Sevgi besuchte in den 70er Jahren eine Grundschule in ihrem Heimatdorf, anschließend eine Mittelschule in der nächstgrößeren Stadt. Schließlich ging sie mit vierzehn Jahren auf eigenen Wunsch in ein Mädcheninternat nach Istanbul, um dort ihr Abitur abzulegen. Danach legte sie 1981 in der Türkei die Universitäts-Aufnahmeprüfung ab, zog anschließend zu ihren Eltern nach B.-Stadt und begann an der dortigen Universität, Betriebswirtschaft zu studieren. Das war möglich, weil sie in der Türkei die Aufnahmeprüfung bestanden hatte und ausreichende Deutschkenntnisse nachweisen konnte.[217] Während des Studiums wurde sie politisch aktiv und war sowohl in einem türkischen Studierendenverein als auch in einer türkischen Studentinnengruppe aktiv. Da sie nach dem Studienabschluss zunächst keinen Arbeitsplatz fand, besuchte Sevgi eine Fortbildungsmaßnahme des Arbeitsamtes, durch welche sie die Gelegenheit hatte, ein Praktikum in einer Bank zu absolvieren. Diese Bank übernahm sie danach, und Sevgi arbeitete dort fünf Jahre. In dieser Zeit heiratete sie. Mitte der 90er Jahre kam ihr erstes Kind zur Welt. Nachdem sie ca. zwei Jahre zu Hause geblieben war, begann sie, ihre Tätigkeit bei der Bank wieder aufzunehmen und gab ihren Sohn in einen Kindergarten. Wegen ihres Kindes wollte sie gern halbtags arbeiten. Da das aber nicht möglich war, kündigte sie bei der Bank und besuchte erneut eine Arbeitsamtmaßnahme. Im Rahmen dieser Maßnahme absolvierte sie ein Praktikum bei einem Steuerberater, bei dem sie bis zur Geburt ihres zweiten Kindes weiterarbeitete. Danach blieb sie erneut zwei Jahre zu Hause. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete sie wieder ganztags als Filialleiterin in einer Bank. Ihr Ehemann ist als Sozialarbeiter tätig. Ihre beiden Kinder waren in einem Ganztagskindergarten bzw. einer Ganztagsschule untergebracht. Während ihrer Erziehungszeiten war Sevgi in zwei türkischen Verein politisch aktiv und engagiert sich dort auch weiterhin.

Besondere Kennzeichen der Haupterzählung

Sevgis recht knappe Haupterzählung handelt hauptsächlich von dem Migrationsprojekt der Familie. Die familiäre Migrationsgeschichte bildet den erzählerischen Rahmen für ihre eigene Migration und soll deren Hintergründe und Folgen für Sevgis biographischen Entwurf plausibilisieren.

217 Im Gegensatz zu Seda konnte Sevgi zu Beginn der 80er Jahre noch ohne Umwege in Deutschland ein Universitätsstudium aufnehmen; als Voaussetzung reichten das Abitur in der Türkei und der Nachweis der dort bestandenen Universitäts-Aufnahmeprüfung. Bei unzureichenden Deutschkenntnissen war lediglich der Besuch von universitären Deutschkursen vorgesehen. Diese beiden Fälle belegen, dass in der Bundesrepublik die Aufnahmebedingungen in das deutsche Hochschulsystem für von Bewerber(innen) aus der Türkei im Laufe der Zeit verschärft wurden.

Sevgi benennt auf meine Eingangsfrage hin zunächst klassische Rahmendaten wie Geburtsjahr und -ort, verortet sich dann als drittes Kind in der Familie und erwähnt ihr 14. Lebensjahr als das Alter, bis zu dem sie bei ihrer Tante und ihrem Onkel gelebt hat. Daraufhin setzt die ausführliche Erzählung der familiären Migrationsgeschichte ein, was deren hohe Bedeutsamkeit für Sevgis Biographie unterstreicht. Die Benennung des vierzehnten Lebensjahres deutet einen wesentlichen biographischen Einschnitt an: Sie unternahm in diesem Alter selbst eine Binnenmigration nach Istanbul.
Mit der Erzählung der Migrationsgeschichte und ihrer Hintergründe versucht Sevgi, die Entscheidung der Eltern, in die Bundesrepublik zu migrieren, zu legitimieren. Das Hauptziel der Eltern bestand dabei darin, den Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen. Sevgi beschreibt ihre eigene und die Bildungslaufbahn ihrer Geschwister sowie die diesbezüglichen Überlegungen und Entscheidungen ihrer Eltern. Daher ist mit dem Erzählstrang zur Migrationsgeschichte der Erzählstrang zur Bildungslaufbahn eng verknüpft.
Bereits der Haupterzählung ist zu entnehmen, dass Sevgi unter der räumlichen Trennung von ihren Eltern gelitten haben muss. Deshalb kann ihre Darstellung der elterlichen Rechtfertigung der Migration als Krisenbewältigungsstrategie gelesen werden, denn sie betont mehrfach, dass ihre Eltern den Kindern den Grund für die Migration plausibel machen konnten. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass Sevgi bei der Migration ihrer Eltern erst sechs Jahre alt war. Dies lässt zwei unterschiedliche Thesen zu: a) Sevgi musste sehr früh eine "erwachsene" Haltung einnehmen, um dieser Entscheidung ihrer Eltern nicht nur rational folgen, sondern sie auch emotional verarbeiten zu können, oder b) die Akzeptanz der elterlichen Rechtfertigung setzte erst später ein. Welche dieser Annahmen zutrifft, ist nicht endgültig zu klären. Jedenfalls scheint Sevgis gutes Verhältnis zu ihrer Tante und ihrem Onkel, diesen Schmerz über den vorübergehenden Verlust der Eltern etwas gelindert zu haben. Sevgi schildert im Anschluss an die Migrationsgeschichte ihre Bildungslaufbahn bis zur Universitätsaufnahmeprüfung und beendet die Haupterzählung mit ihrer eigenen Migration in die Bundesrepublik.

Analyse einzelner Themenfelder

Das familiäre Migrationsprojekt, Erwartungshaltungen und innerfamiliäre Beziehungen

Das Hauptmotiv für die Migration von Sevgis Eltern war die Schaffung günstigerer Voraussetzungen für die Ausbildung der Kinder. Die Migration wurde also mit Blick auf die Kinder als Chance für eine bessere Zukunft gesehen. Die Eltern machten Sevgi und ihren Geschwister deutlich, welch einen hohen Stellenwert Bildung als Voraussetzung dafür hat, ein gutes Leben führen zu können. Die Eltern wünschten sich, dass ihre Kinder ein Studium absolvieren:

"wir hatten nur eine Aufgabe: die Schule. Wir mussten in der Schule erfolgreich sein *(lacht)* .. sonst gar nichts"

Die Auffassung der Schule als Aufgabe, welche den Kindern von ihren Eltern aufgetragen worden war, verweist auf die Dominanz der Eltern für die Bildungsentscheidungen ihrer Kinder, was durch weitere Formulierungen belegt wird wie etwa, dass ihre Eltern die Bildungslaufbahn der Kinder planten oder dass Sevgis Schwester in einem Mädcheninternat "untergebracht" wurde. In der Retrospektive wertet Sevgi die Bildungsaspirationen ihrer Eltern für sich selbst nicht als Belastung, sondern als Chance für ihre Entwicklung, weshalb sie die Wünsche ihrer Eltern akzeptieren konnte. Ein weiterer Grund für Akzeptanz ist ihr Selbstbild. Sie bezeichnet sich als neugieriges und lernwilliges Kind und kontexualisiert retrospektiv die Motivlagen der Eltern mit ihren eigenen:

I: "Und Du hattest erwähnt, dass Dir Deine Umgebung als Kind schon nahe gelegt hat, dass aus Dir was wird.."
Sevgi: "Ja, das war so. Das sollte auch gefälligst .. *(lacht)* Ich hab das nie zu hören gekriegt, aber ich habe das schon gefühlt weil, .. also, die haben mir nie gesagt: 'Guck mal, wir bereiten Dir diese Möglichkeiten, und das musst Du dann auch machen.' Das wurde mir nie gesagt, weil, Ich war ja, Gott sei Dank, sehr neugierig, und aufgeweckt, und war immer gut in der Schule, deshalb brauchten sie es nicht zu sagen."

Nicht nur der Schulbesuch gehörte für Sevgis Eltern zu einer guten Ausbildung, sondern auch ein Studium:

"also, für meine Eltern war ein Hochschulstudium sehr wichtig, nur .. das ist in der Türkei so (...) wenn du was werden möchtest, musst du .. studieren."

Der Kommentar "das ist in der Türkei so" verweist einerseits auf eine von Sevgi als allgemein verbreitet angenommene Haltung der Bevölkerung, dass ein Studium eine Art Garantie für eine bessere Zukunft darstellt. Zudem verweist die Textpassage darauf, dass die Eltern die Zukunft ihrer Kinder ursprünglich in der Türkei gesehen hatten. Tatsächlich erzählt Sevgi, dass ihre Eltern nur vorübergehend in der Bundesrepublik bleiben und arbeiten und später (vermutlich nach der Beendigung der Ausbildungen ihrer Kinder) wieder zurückkehren wollten. Daher sollten die Kinder ihre gesamte Bildungslaufbahn in der Türkei absolvieren. Diesen Plan änderten die Eltern jedoch, als kurz vor dem Militärputsch die politischen Unruhen in der Türkei begannen, welche darüber hinaus vor allem von den Universitäten (mit-)getragen wurden, und entschieden, dass ihre Kinder in der Türkei das Abitur ablegen und danach in der Bundesrepublik ein Studium aufnehmen sollten.
Sevgi sieht die Entscheidungen der Eltern in einigen Punkten als repräsentativ für die türkische Arbeitsmigration an. Der Umstand, dass ihre Familie "in der Weltgeschichte" verstreut ist; das Migrationsmotiv, den Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen und die immer wieder aufgeschobene Rückkehrentscheidung bis zur Aufgabe derselben ist Teil des kollektiven Erfahrungswelt der türkischen Migrationsgruppe.

An Sevgis Erzählstrang über den Verlauf des Migrationsprojekts lässt sich einiges über die innerfamiliären Beziehungen ablesen. Nachdem der Vater aufgrund einer Krankheit als Arbeitsmigrant von deutscher Seite abgelehnt worden war, bewarb sich ihre Mutter und bekam eine Arbeitsstelle als Wäscherin in einem Krankenhaus in Deutschland. Damit war die Mutter die Pioniermigrantin und nicht der Vater. Ihre Eltern mussten sich mit diesem Vorhaben gegenüber den Eltern von Sevgis Vater und einigen anderen aus dem Dorf durchsetzen, da es dort zu jener Zeit als unüblich galt, dass Ehefrauen die Rolle von Pioniermigrantinnen einnehmen. Sevgis Vater und die Familie ihrer Mutter unterstützten jedoch das Vorhaben. Sevgi bewundert ihre Mutter für ihren Mut und betrachtet sie als Vorbild:

"meine Mutter hat mich sehr geprägt, mit ihrem Mut vor allem als Frau ... in ihrem Alter aus ihrem Dorf rauszugehen und ins Ungewisse zu gehen. Ihr hat man sogar gesagt: 'In Deutschland wird man geküsst, wenn man da ankommt, als Frau.' Also stell dir das vor, aus einem Dorf in der Türkei kommst du als Frau ... und du rechnest mit allem ... sie hat also dabei gelacht, als sie mir das später erzählt hat: 'Ich habe dann gesagt', sagte sie, 'es ist mir egal, auch wenn ich geküsst werde, ich gehe.' *(lacht)* ja, das war wirklich mutig ... kein Deutsch, nichts ... einfach ins Flugzeug."

Die Rolle und das Durchsetzungsvermögen der Mutter behandelt Sevgi an zwei Stellen ausführlich. Sie vermutet, dass ihre Mutter einige der wenigen, vielleicht sogar die einzige Frau aus dem Dorf war, die als Pioniermigrantin nach Deutschland ging und wertet dies als für die damalige Zeit untypisch. Hier lässt sich bereits die Differenzlinie Geschlecht als ein wesentlicher Aspekt auch für Sevgis eigene Biographie erkennen. Mut und Durchsetzungsvermögen als Frau werden später bedeutende Handlungsprämissen sein.

Ihre Eltern bezeichnet Sevgi als ganz normale Arbeiter. Im Unterschied dazu schreibt sie ihren beiden Onkeln mütterlicherseits im Bildungsbereich eine Vorbildfunktion zu, da der eine studierter Betriebswirtschaftler und der andere Lehrer war. Damit hatte Bildung bereits in der Familie der Mutter einen hohen Stellenwert und war als kulturelles Kapital vorhanden. Das sieht Sevgi auch als Grund dafür, dass ihre Mutter von ihrer Familie in ihrem Migrationsvorhaben unterstützt wurde. Sowohl zu ihrer Mutter als auch zu ihrem Vater hatte sie immer ein gutes Verhältnis. Als sie bei ihren Eltern in Deutschland lebte, musste sie zwar in längeren Auseinandersetzungen individuelle Freiheiten für ihre Freizeitgestaltung durchsetzen. Dies waren aber die üblichen Auseinandersetzungen junger Mädchen mit ihren Eltern in der Pubertät. Außerdem war Sevgi durch die Umstände der Migration und deren Folgen in der Türkei bereits verhältnismäßig unabhängig geworden und ließ sich daher von zeitweiligen Versuchen der Eltern, ihr Vorschriften zu machen, wenig beeindrucken.

Über ihren Vater erzählt Sevgi sehr wenig. Sie erwähnt lediglich ihr gutes Verhältnis zu ihm und dass er ein eher zurückhaltender Mensch gewesen sei. Sie empfin-

det es als positiv und hervorhebenswert, dass er ihre Mutter auch gegen den Willen seiner eigenen Eltern in dem Migrationsvorhaben unterstützte.
Auch zu anderen Familienmitgliedern hatte und hat Sevgi ein gutes Verhältnis. Bei ihrem Onkel und ihrer Tante verlebte sie eine glückliche Kindheit, denn diese nahmen sie auf wie ihre eigene Tochter, und die Bindung zu ihnen besteht bis heute. Auch zu ihren Geschwistern hat sie engen Kontakt. Ihr Bruder hat ein technisches Studium abgeschlossen und ihre Schwester ist als Friseurin tätig. Ausführlich spricht sie über die Bildungslaufbahn ihrer Schwester. Im Gegensatz zu ihr hatte diese große Schulschwierigkeiten, die eindeutig im Zusammenhang mit der Migration der Eltern standen. Die Eltern hatten zunächst geplant, während ihrer Abwesenheit alle Kinder in ein Internat in der Türkei zu schicken. Sevgis Schwester bestand mit ca. zwölf Jahren im Unterschied zu Sevgi und dem Bruder die schwierige Aufnahmeprüfung für ein Internat in der Türkei. Deshalb schätzt Sevgi ihre Schwester als die eigentlich Leistungsfähigste von den Geschwistern ein. Nachdem die Eltern ausgewandert waren, verweigerte ihre Schwester jedoch die Schulleistungen. Sevgis Einschätzung nach hat ihre Schwester die Trennung von den Eltern psychisch nicht verkraftet und wollte unbedingt zu ihnen nach Deutschland. Schließlich wurde sie mit 14 Jahren von ihren Eltern nachgeholt und in der Bundesrepublik in einer Sonderschule eingeschult. Die Sonderschulzeit muss für Sevgis Schwester eine traumatische Erfahrung gewesen sein. Mit 16 Jahren verließ sie die Schule, und die Eltern konnten ihr einen Ausbildungsplatz bei einem Friseur in der Nachbarschaft vermitteln.
Die Bildungslaufbahn von Sevgis Schwester, die ein kontinuierlicher Abstieg war, ist kein Einzelfall. Sie ist ein Beispiel für die häufig anzutreffende Schulpolitik gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund. Damit wurde die bereits in der Türkei problematisch gewordene Bildungslaufbahn der Schwester in Deutschland durch strukturelle Entscheidungen der Schulbehörden als Gatekeeper noch zusätzlich prekarisiert.

Bildungsprozesse im Kontext geographischer Mobilität, politische Bewusstseinsbildung und das Selbstbild der Entdeckerin

Sevgis hohe Bildungsorientierung als eine ihrer Handlungsprämissen ist ein struktureller wie emergenter Aspekt von ihrer Biographie. Einerseits waren die Bildungsorientierung einiger Familienmitglieder und die Bildungsaspirationen ihrer Eltern dafür verantwortlich, dass Sevgi in einem sozialen Umfeld aufwuchs, in dem auch von ihr eine hohe Bildungsorientierung erwartet wurde. Dass dies allerdings nicht automatisch zu Bildungserfolg führt, zeigt das Beispiel ihrer Schwester. Andererseits beschreibt Sevgi sich selbst als neugieriges bzw. wissbegieriges Kind:

"Ich dachte halt immer, du bist klein, und später bist du groß, und dann hast du die Möglichkeit, die Welt zu entdecken. Das kam mir nicht unerreichbar vor. Ich wusste, das schaffst

du ... und dann entdecktst du die Welt .. und so wie ich es heute einschätze ... bin ich immer noch dabei, aber zum größten Teil .. habe ich die Welt entdeckt, denk ich mal." *(lacht)*

Ihr Selbstbild der Entdeckerin bezieht sich sowohl auf einen wissensbezogenen wie auf einen räumlichen Entdeckungswillen. Beide Richtungen werden konstitutive Merkmale der biographischen Konstruktion und sind häufig miteinander verzahnt. Das Leben in dem Dorf der Familie beschreibt Sevgi zwar als idyllisch, aber dennoch als ein wenig eintönig. Daraus leitet sie ihre Bildungs- und Lesemotivation ab:

Sevgi: "Das war ja unser Lebensinhalt eigentlich als Kinder ... ich meine, auf dem Dorf .. was hat man, was hat das Kind ... gut, ich meine, wir hatten natürlich alles war wir brauchten ... aber heutzutage, wenn ich jetzt da bin mit den eigenen Kindern, und vergleiche ... die Schule war ja der Ort, wo wir an Informationen drankamen ... es gab keinen Fernseher .. nichts damals auf dem Dorf, wo ich gelebt habe. Es gab sogar kaum Strom. Ich war glaube ich zehn, elf, als es Strom gab. Ich kann mich sehr gut an die Zeiten erinnern, wo ich unter der Öllampe gelernt habe .. nein, das ist schön gewesen, ich wusste ja nicht, dass es ... das war üblich, jeder hat so gelebt auf dem Dorf, das hat uns nicht gestört, und .. ja, die Schule war ja der Ort, an dem ich an Informationen rankam, an neue ... Sachen."
I: "Hast Du viel gelesen als Kind?"
Sevgi: "Ja, auf jeden Fall, Ich hatte nicht so viele Bücher .. ich hatte alles vielleicht hundertmal durchgelesen" *(lacht)*.

Sevgi bezeichnet Bildung als den Lebensinhalt ihrer Kindheit, was nochmals deren hohe Bedeutung für sie unterstreicht. Entsprechend verlief Sevgis Schullaufbahn unproblematisch. Zu ihrem Grundschullehrer, den sie für die damalige Zeit als fortschrittlich einstuft, hat sie heute noch Kontakt. Er weckte ihr Interesse an Mathematik.
Sevgi pendelte zum Besuch der Mittelschule in die nächstgrößere Stadt, da es im Dorf keine Mittelschule gab. In den Deutschkursen dort konnte sie mit Unterstützung des Lehrers die Rolle der vorbildlichen Schülerin übernehmen, da sie in der Bundesrepublik in den Sommerferien regelmäßig Deutschkurse besuchte und so einen höheren Wissensstand hatte als ihre Mitschüler(innen). Mit 14 Jahren migrierte Sevgi allein nach Istanbul und besuchte dort ein Mädcheninternat, d.h. ihre Bildungslaufbahn ist mit einer Binnenmigration verbunden. Bereits durch den Besuch der Mittelschule erfuhr sie einen Mobilitätszuwachs, der sich mit der Übersiedlung nach Istanbul deutlich verstärkte. Somit entdeckte Sevgi die Welt tatsächlich nicht nur über Bildungsprozesse, sondern auch über geographische Mobilität – bis hin zur späteren Migration in die Bundesrepublik, in der sie ein Studium aufnahm. Bildungsprozesse und geographische Mobilität sind konstitutive Merkmale von Sevgis Biographie. Ein besonderes Erlebnis hierbei war die Übersiedlung nach Istanbul und das damit verbundene Leben sowohl ohne Eltern als auch ohne Tante und Onkel, was für Sevgi einen Emanzipationsprozess bedeutete. Im Mädcheninternat fühlte sie sich sehr wohl:

"obwohl viele Internat mit 'Schlimm' verbinden, war das für mich die schönste Zeit auch im Internat .. ich war mit meinen Altersgenossinnen, nur Mädchen, ... wir konnten zwar nicht raus jederzeit, aber ansonsten konnten wir tun und lassen, was wir wollten."

Sevgi genoss ihre Freiheiten und den Umstand, dass sie kontinuierlich mit gleichaltrigen Mädchen zusammen sein konnte, denn sie hatte sich insbesondere durch ihre Tante überbehütet gefühlt, was sie mit beginnendem Jugendalter zunehmend als Belastung erlebt hatte. Sie rechnet diese Überbehütung ihrer Tante jedoch nicht negativ an, sondern schreibt deren Verhalten implizit dem Umstand zu, dass die Tante von ihren Eltern einen entsprechenden Auftrag bekommen hatte. Die von ihr gewünschte Unabhängigkeit und Bewegungsfreiheit schaffte sie sich dadurch, dass sie ihrer Tante vorschlug, das Internat in Istanbul zu besuchen. Sie überzeugte die Tante davon, dass sie auch dort gut behütet würde. Im Internat tritt wiederum die Differenzlinie Geschlecht in einer besonderen Deutlichkeit zutage. Sevgi schätzte das Unter-Sich-Sein der Schülerinnen und des weiblichen Personals sowie das im Vergleich zu anderen Schulen sehr innige Verhältnis zwischen den Lehrerinnen und den Schülerinnen. Die Lehrerinnen hatten für Sevgi eine Vorbildfunktion als bildungserfolgreiche Frauen. Besonders die Internatsleiterin, die selbst im Internat wohnte, hebt sie hervor. Sevgi erfuhr im Internat nicht nur einen Zuwachs an Unabhängigkeit und Bildung, sondern auch ihr geschlechtsspezifisches Bewusstsein als (emanzipierte) Frau formte sich weiter aus.
Sevgis Bildungsgeschichte ist gleichermaßen ein Bildungs- und Emanzipationsprozess, verbunden mit einem Mobilitätszuwachs, der durch die Migration nach Deutschland und das Studium fortgeführt wird. In gewisser Weise folgt sie damit dem Emanzipationsprozess ihrer Mutter, die sich ebenfalls aus dem dörflichen Leben verabschiedet hatte und einen Unabhängigkeitsschub erlebte. Während ihre Mutter allein nach Deutschland wanderte, migrierte Sevgi allein in eine türkische Metropole. Sevgi bestätigt die These von den bedeutsamen Verknüpfungen zwischen Bildungsverlauf und geographischer Mobilität als doppelseitigem Prozess der Emanzipation und Selbstverwirklichung:

"ich hab mal, ich weiß nicht, wie ich das ausdrücken kann .... ich hab mal das so, das fiel mir so auf ... ich bin in meinem Dorf auf die Welt gekommen, dort halt in die Grundschule gegangen, und dann in einer Kleinstadt die mittlere Schule, und dann in Istanbul das Gymnasium, und in [einer deutschen Großstadt], in einer Metropole, das Hochschulstudium ..... geschafft, das ist schon sehr interessant."

Über Sevgis eigene Migration nach Deutschland ist dem Interview wenig zu entnehmen. Sie muss Anfang der 80er Jahre stattgefunden haben, unmittelbar nach dem Abitur und dem Bestehen der universitären Aufnahmeprüfung. Es wird deutlich, dass für die Wahl dieses Zeitpunktes der Wunsch der Eltern nach einer guten Ausbildung für ihre Kinder entscheidend gewesen sein muss, was zudem von einem hohen Grad an Informiertheit der Familie über diesbezügliche Regelungen des bundesdeutschen Bildungssystems zeugt. Den Eltern wurde von der Arbeiterwohlfahrt geraten, dass ihre Kinder die Schulbildung in der Türkei abschließen soll-

ten, damit sie im bundesdeutschen Schulsystem aufgrund von Sprachproblemen nicht besonderen Belastungen ausgesetzt werden. Sevgi konnte sich nach dem Abitur in der Türkei und der dort bestandenen Universitäts-Ausfnahmeprüfung auf direktem Wege für ein Studium der Betriebswirtschaft in B.-Stadt einschreiben; da sie bereits über mehrere Jahre Deutsch gelernt hatte, bestand sie die Deutschprüfung der Universität und musste keine weiteren Deutschkurse belegen. Die Gründe für ihre Studienfachentscheidung lassen sich nur vermuten, da sie selbst nicht dazu Stellung nimmt. Einerseits hatte und hat Sevgi eine Neigung zum Fach Mathematik, welches im betriebswirtschaftlichen Studium eine große Bedeutung hat. Andererseits hatte einer ihrer Onkel in der Türkei ebenfalls Betriebswirtschaft studiert, was für Sevgi eine Orientierung dargestellt haben könnte.
Trotz anfänglicher Schwierigkeiten bezeichnet Sevgi ihre Studienzeit als schöne und angenehme Zeit. Die Anfangsschwierigkeiten waren vor allem durch ihre Deutschkenntnisse begründet, welche zwar für die Deutschprüfung ausreichten, nicht aber für alle Fachbereiche eines BWL-Studiums. Durch harte Arbeit an ihren Sprachkenntnissen und durch Strategien wie die aufwändige wortwörtliche Übersetzung der Skripte ins Türkische löste Sevgi auch diese Probleme. Sie räumt allerdings ein:

"ich weiß immer noch nicht, wie gesagt, wenn ich heute zurückdenke ... wenn ich nicht ein Mensch wäre, der hartnäckig ist *(lacht)* .. hätte ich schon längst aufgegeben ... schon damals .. schon damals."

Dass Sevgi die Anforderungen des Studiums nach und nach erfüllen konnte, hing gleichermaßen mit ihrer Handlungsprämisse der Hartnäckigkeit wie auch mit ihrem sozialen Umfeld zusammen. Zunächst erfuhr sie von allen Seiten Verständnis für ihre Situation, von den Dozent(inn)en wie auch von den Studierenden. Zudem knüpfte sie während des Studiums Kontakte zu anderen Studierenden. Während sie mit deutschen Studierenden nur punktuell und zweckgebunden (z.B. in Lerngruppen) in Verbindung stand, bildeten die türkischen Studierenden die Hauptbezugspersonen. Zu ihnen hatte Sevgi den Kontakt vor allem aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse gesucht, da Studierende, die bilinguale Sprachkenntnisse auf höherem Niveau als sie selbst hatten, sie unterstützen konnten. Aus diesen Kontakten entstanden langfristige Freundschaften. Zudem begannen die türkischen Studierenden zu jener Zeit, sich an der Uni in B.-Stadt politisch zu betätigen. Sevgi selbst gründete mit einigen anderen türkischen Studentinnen eine Frauengruppe, in der sich ihr bereits im Mädcheninternat angelegtes feministisches Bewusstsein weiter ausbildete. Die Gruppe beschäftigte sich mit feministischer Literatur und diskutierte darüber.

Nachdem Sevgi und ihre Freundinnen diese Frauengruppe zunächst gegründet hatten, um sich einen geschützten Raum zu schaffen, entwickelten sich in der Gruppe Diskussionen über die eigenen Lebenswelten und die Kritik an den größeren Einschränkungen der Mädchen in den Elternhäusern im Vergleich zu den Jun-

gen wuchs. Diese Diskussionen über patriarchale Gesellschaftsstrukturen, hier am Beispiel von Familienstrukturen, gab es auch unter deutschen Feministinnen. Bei diesen Gruppentreffen schärfte Sevgi ihr kritisches Bewusstsein gegenüber Geschlechterverhältnissen nochmals, und dieses Bewusstsein als Zeichen von Autonomie und Widerständigkeit begleitet sie im weiteren Leben. Sevgi war drei Jahre in dieser Frauengruppe aktiv. Dann löste sie sich auf, Sevgi wechselte in einen gemischtgeschlechtlichen türkischen Studierendenverein und organisierte politische Veranstaltungen. Zu einigen der damaligen Vereinskolleg(inn)en hat sie heute noch Kontakt.

Arbeitsleben, politisches Engagement, Verortungsprozesse und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Sevgis Übergang von der Hochschule ins Berufsleben war schwierig. Trotz vieler Bewerbungen bekam sie keine Stelle. Diesen Misserfolg führte sie auf die allgemein schwierige Lage auf dem Arbeitsmarkt in den 80er Jahren zurück. Möglicherweise spielten auch die in verschiedenen bereits erwähnten Studien belegten Hürden auf dem Arbeitsmarkt aufgrund der türkischen Herkunft (arbeits- und aufenthaltsrechtliche Bedenken, Vorurteile von Arbeitgeber(inne)n etc.) eine Rolle – das lässt sich für diesen Fall jedoch nicht eindeutig belegen. Sevgi besuchte daraufhin ein vom Arbeitsamt finanziertes Trainee-Programm als Management-Assistentin, das sich aus neun Monaten Fortbildung und drei Monaten Praktikum zusammensetzte. In den neun Monaten wiederholte sie in weiten Teilen den Stoff, der bereits Gegenstand ihres Studiums gewesen war. Damit war der theoretische Teil dieser Maßnahme für Sevgis berufliche Weiterentwicklung nicht besonders ergiebig. Das Praktikum jedoch erwies sich als Türöffner in die Berufswelt. Sie absolvierte es in einer Bank, wurde im Anschluss daran eingestellt und war dort fünf Jahre lang hauptsächlich für die Analyse von Bilanzen zuständig.
Später gibt Sevgi Auskunft über ihr Verhältnis zu den dortigen Kolleg(inn)en und Kund(inn)en. Ihren Abteilungsleiter nahm sie als Person wahr, die sie in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützte. Zu den anderen Kolleg(inn)en berichtet sie keine Details; sie erwähnt lediglich, dass sie sich mit einigen gut und mit anderen weniger gut verstand. Gleichzeitig reflektiert sie hier ihre Situation als türkische Arbeitnehmerin in einer deutschen Bank. So sagt sie, dass es ihr nichts ausgemacht habe, "Ausländerin" zu sein, Sevgi darauf zurückführt, dass sie nicht so aussieht, wie türkische Frauen nach den Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft aussehen: Sie ist blond, hat blaue Augen, trägt kein Kopftuch und widerspricht damit allen auf phänotypische Merkmale bezogenen Klischees. Daher hätten Ethnisierungsprozesse ihr gegenüber in abgemilderter Form und mit einer zeitlichen Verschiebung stattgefunden. Während Sevgi selbst die ungläubige Reaktion der Kundschaft auf ihr Türkisch-Sein damit begründet, dass damals in den Banken kaum Mitarbeiter(innen) türkischer Herkunft tätig waren, weist dies aus meiner Sicht noch auf einen anderen Aspekt hin: Die Kundschaft rechnete vor allem nicht

mit türkischen Mitarbeiter(inne)n in Sevgis Position. Im Einwanderungsdiskurs ist die türkische Gruppe besonders problembehaftet und wird daher in den unteren beruflichen Segmenten vermutet. Hinzu kommt, dass Sevgi eine türkische *Frau* ist, die nach den vorherrschenden Klischeevorstellungen eher mit vielen Kindern an Heim und Herd, aber nicht in einer verantwortungsvollen Position in einer Bank vermutet wird.
Für Sevgi war dieses Verhalten der Kundschaft anfänglich eine Belastung; außerdem machten ihr die sprachlichen Schwierigkeiten, aufgrund derer sie häufig erst als "Ausländerin" identifiziert wurde, zu schaffen. Sevgi gewöhnte sich darafhin an, auffällige Verhaltensweisen der Kundschaft, die mit ihrem Türkisch-Sein zu tun hatten, mit Humor zu nehmen. Humor als Bewältigungsstrategie von Ethnisierungsprozessen stellte für Sevgi eine Entlastung dar. Außerdem hatte sie hierbei Rückhalt unter den Kolleg(inn)en.
Schlechte Erfahrungen innerhalb dieser Bank – seitens der Personalabteilung – machte Sevgi erst, als sie nach der Geburt ihres Kindes und nach dem zweijährigen Erziehungsurlaub auf einer Halbtagsstelle arbeiten wollte, was ihr verwehrt wurde. Da ihr es jedoch wichtig war, in das Erwerbsleben zurückzukehren, nahm sie die Entscheidung der Bank vorerst in Kauf und arbeitete acht Monate ganztags. Als sie merkte, dass sie mit der Situation, ihr Kind verhältnismäßig wenig sehen zu können, unglücklich war, kündigte sie die Stelle. Sevig erlebte an dieser Stelle eine Diskriminierung – nicht als Ausländerin, sondern als Frau. In diesen acht Monaten machte Sevgi eine Krise durch. Sie musste sich zwischen einer Berufstätigkeit, die ihrer Qualifikation entsprach, und ihren Möglichkeiten, ihr Kind erziehen zu können, entscheiden. Diesem klassischen Dilemma der Vereinbarkeit von Beruf und Familie stehen sehr viele Frauen in der Bundesrepublik gegenüber. Die Möglichkeiten der Vereinbarkeit werden erschwert durch den Mangel an Betreuungsmöglichkeiten wie auch an gut dotierten beruflichen Positionen, die halbtags angeboten werden. Sevgi konnte ihr Kind in einen Ganztagskindergarten unterbringen. Für sie stellte es aber ein Problem dar, zu wenig Zeit für ihr Kind zu haben und es zu vermissen. Daher verzichtete sie zunächst auf eine berufliche Tätigkeit und blieb ein halbes Jahr zu Hause. Aber auch in der Rolle der Nur-Hausfrau fühlte sie sich nicht wohl. Daher bewarb sie sich wieder beim Arbeitsamt und bekam nochmals eine einjährige Fortbildungsmaßnahme im Bereich Steuerrecht. Auch in dieser Maßnahme waren die letzten drei Monate ein Praktikum bei einem Steuerberater, der ihr den erneuten beruflichen Einstieg ermöglichte. Bei dem Steuerberater konnte sie halbtags arbeiten, bis ihre Tochter auf die Welt kam und sie wieder zwei Jahre in den Erziehungsurlaub ging. Danach bekam sie ein Angebot von einer Bank, die in der Bundesrepublik, in der Türkei und in den Niederlanden angesiedelt ist. Dort arbeitet sie nun ganztags als Filialleiterin. Auch diese Stelle hätte sie halbtags nicht bekommen können, aber dieses sehr reizvolle Angebot konnte sie nicht ausschlagen. Sie fühlt sich in der Bank sowohl in ihrer Position als auch mit ihren Kolleg(inn)en sehr wohl. Insbesondere empfindet sie es als Vorteil,

einige türkische Kolleg(inn)en zu haben, mit denen sie in ihrer Muttersprache sprechen kann. Während die anderen Kolleg(inn)en die Fähigkeit besitzen, mühelos zwischen beiden Sprachen zu switchen, fällt ihr dies eher schwer. Daher stellt die Möglichkeit, sich zumindest zeitweilig im Beruf in der ihr vertrauten Sprach- und Bedeutungswelt bewegen zu können, eine Entlastung dar.

Seit dem Zeitpunkt, an dem Sevgi von der Geburt ihres ersten Kindes berichtet, ist ihre Erzählung deutlich durch eine Doppelperspektivität (Gültekin 2003, S. 158) gekennzeichnet – als Mutter und als Erwerbstätige. Diese doppelte Vergesellschaftung stellte für sie zeitweise eine erhebliche Belastung dar, und zwar sowohl beruflich wie privat. Beruflich musste sie Umwege in Kauf nehmen, um als Mutter erwerbstätig sein zu können. Privat litt sie unter der Trennung von ihrem Sohn. Dieses moralische Dilemma ist in ihrer Erzählung präsent, denn Sevgi rechtfertigt ihre Entscheidungen an verschiedenen Stellen. Die Stelle bei der ersten Bank kündigte sie wegen ihres Kindes. Bereits damals musste sie sich vor Teilen ihres sozialen Umfelds dafür rechtfertigen, dass sie einen guten und sicheren Job aufgab. Den Wiedereinstieg in das Berufleben über die zweite Arbeitsamtmaßnahme rechtfertigt sie damit, dass sie sowohl Hausfrau und Mutter als auch erwerbstätig sein wollte. Die Entscheidung, nach der Geburt des zweiten Kindes doch wieder ganztags zu arbeiten, rechtfertigt sie mit der besonderen Attraktivität der Stelle. Sevgi befindet sich jedoch weiterhin in dem Vereinbarkeitsdilemma. Einerseits hat für sie das Wohl der Familie oberste Priorität und andererseits möchte sie ihre Karriere nicht allzu leichtfertig aufs Spiel setzen, da eine (qualifizierte) Erwerbstätigkeit für sie von hoher Bedeutung ist.

Im erzählerischen Kontext des Vereinbarkeitsdilemmas (und damit spät im Interview) spricht Sevgi erstmals über ihren Ehemann, was auf seine besondere Bedeutsamkeit bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie hinweist. Sie führt eine glückliche Ehe und die gemeinsame berufliche und familiäre Alltagsorganisation verläuft sehr kooperativ. Ihr Mann, ein Politologe, der zum Zeitpunkt des Interviews in einem deutsch-türkischen pädagogischen Projekt arbeitet, hat seine Stelle als Projektleiter aufgegeben und seine Arbeitszeit reduziert. Damit hat er der Familie zuliebe beruflich zurückgesteckt, verbringt mehr Zeit mit den Kindern und kümmert sich hauptsächlich um die organisatorischen Fragen der Kinderbetreuung. Die Kinder gehen beide ganztags in einen Kindergarten bzw. eine Schule. Bei diesen Schilderungen führt Sevgi nochmals Rechtfertigungen bezüglich des Vereinbarkeitsdilemmas an, indem sie den Grund dafür zu erläutern versucht, dass ihr Mann zur Zeit der Hauptbetreuer der Kinder ist. Sie sagt, dass ihm das viel Spaß mache und er die viele Zeit, welche er nun mit den Kindern verbringen kann, genieße. Mit der egalitären Beziehung und Alltagsorganisation lebt Sevgi ein Familienmodell, welches zu ihrem feministischen Bewusstsein passt. Die Eheleute haben sich gemeinsam entwickelt und organisieren ihren Alltag durch gemeinsam gefundene und getragene Entscheidungen.

Sevgi geht ausführlich auf ihr politisches Engagement in der türkischen Community ein. Durch die politische Arbeit im Studium knüpften sie und ihre türkischen Kommiliton(inn)en ein soziales Netzwerk zu verschiedenen anderen Vereinen und Migrant(inn)enorganisationen. Während dieser Zeit entstand die Idee, einen Verband speziell für die türkische Commnity zu gründen. Sevgi war Gründungsmitglied dieses Vereins und darüber hinaus zuvor bereits Mitglied in anderen türkischen Vereinen geworden. Während ihrer ersten Erziehungszeit wurde sie in den Vorstand eines Vereins gewählt und sollte sich um die finanziellen Angelegenheiten kümmern. Nach der Geburt ihrer Tochter engagierte sie sich zudem im Vorstand des oben angegebenen Verbandes. Politisches Engagement bildete also seit ihrer Migration eine biographische Leitlinie. Die Erziehungszeiten nutzte Sevgi gezielt, um ihre politischen Aktivitäten zu intensivieren, und begründet dies so:

"ich muss immer irgendwelche Sachen machen ..... ich denke, das unsere Leute hier das brauchen, das jemand ... weil, … auch wenn es Kleinigkeiten sind, was wir bewirken können...dann freut es mich natürlich, dass ich auch meinen Betrag dazu leiste ..... ich fühle mich nicht nur irgendwie verpflichtet dazu, es macht mir auch Spaß, sonst würde ich es nicht machen."

Sevgi spricht von "unseren Leuten" und deutet damit an, dass sie sich der türkischen Community nicht nur zugehörig fühlt, sondern es als Aufgabe sieht, sich um deren Belange zu kümmern. Aber auch ihre persönliche Weiterentwicklung wird durch dieses Engagement vorangetrieben. Sie erfährt die Diskussionskultur als persönlichen Fortschritt. Durch die Vereinsarbeit hat sie ein weit verzweigtes soziales Netzwerk.

Ein weiteres wesentliches Motiv für ihre Vereinsarbeit ist die Förderung der Belange der türkischen Community auch im Sinne der zukünftigen Generationen – daher rührt möglicherweise ihr Engagement in einem Elternverein der Community, wo z.B. Hausaufgabenhilfe für türkische Schüler(innen) angeboten wird. Auch dabei berührt ihr Engagement mit Blick auf ihre eigenen Kinder ihr Privatleben. In ihrem Fall bedeutete dies sogar, dass einer der Erfolge, welche die politisch aktiven türkischen Migrant(inn)en in B.-Stadt erreichen konnten, auch die bildungsbezogene Zukunft ihrer Kinder sichern hilft. Gegen zunächst hartnäckigen Widerstand der Bildungspolitiker(innen) und Behörden in B.-Stadt gelang es dem Verband, die Gründung einer deutsch-türkischen Europa-Schule und eines dazugehörigen Kindergartens durchzusetzen, die beide ganztags geöffnet haben. In diesem Gesprächskontext geht Sevgi ausführlich auf Elemente des vorherrschenden problembehafteten Diskurses über die türkischen Migrant(inn)en und darauf ein, dass die türkische Sprache in Deutschland keine Anerkennung erfährt. Sie selbst hat zwar kaum direkte Erfahrungen mit Diskriminierungen als Türkin gemacht, nahm aber ihre eigenen Sprachschwierigkeiten als Belastung wahr. Im Zuge ihrer jahrelangen Arbeit in der türkischen Community hat sie eine erhöhte Sensibilität gegenüber Diskriminierungsmechanismen erworben. Damit erweiterte

sich ihr feministisches Bewusstsein um das Bewusstsein um Ethnisierungsprozesse: Sie nahm sich selbst nicht mehr nur als Frau, sondern auch als Migrantin wahr und setzt sich nun für die Belange ihrer Migrationsgruppe ein, indem sie z.B. für die Entstehung einer deutsch-türkischen Europa-Schule mitkämpfte. Sie schickte außerdem ihre eigenen Kinder in diese Schule bzw. in den dazugehörigen Kindergarten. Da Sevgi die Unterprivilegierung der türkischen Sprache in der Bundesrepublik selbst als schmerzhaft erfahren hat, möchte sie ihren Kindern diese Schule als Schutzraum davor anbieten. Ihre Kinder sollen die türkische Sprache zumindest in der Schule als gleichberechtigte Sprache wahrnehmen und praktizieren können, weil die Unterprivilegierung des Türkischen negative Folgen für das Selbstbild der türkischen Schüler(innen) hat.

Selbstbeschreibung, biographischer Rückblick und Zukunftspläne

Sevgi hat konkrete Pläne für die Zukunft ihrer Kinder – vor allem für deren Bildungslaufbahnen. Sie will es ihren Kindern ermöglichen, dass diese "die Welt entdecken können", so weit es geht. Sie zieht auch z.B. die Möglichkeit von Auslandsaufenthalten in Erwägung. Sevgi führt das Modell ihrer Eltern fort, in dem auch sie ihren Kindern eine gute Zukunft durch Bildung ermöglichen möchte.

Mit ihrer augenblicklichen Lebenssituation ist Sevgi zufrieden, schließt jedoch nicht aus, in einigen Jahren ihr berufliches Profil nochmals zu verändern. Während sie für ihre Kinder konkrete Pläne hat, verfolgt sie solche Vorhaben für sich selbst nicht. Vielmehr nimmt sie eine Mal-sehen-was-kommt-Haltung ein und bewahrt sich ein gewisses Maß an Spontaneität:

"Ich hab .... ja, wie gesagt, ich plane nicht so ..... im Moment genieße ich diese Zeit ..... und ich nehme vieles jetzt so, wie es kommt, denk ich mal ... ich bin ja eigentlich noch recht neu bei denen in der Bank, mal gucken, wie lange ich das alles so durchziehe."

Als Sevgi über Krisenbewältigungsstrategien spricht, gibt sie nochmals Auskunft über ihre Haltung zu Wünschen und Zielen. Es wird deutlich, dass ihre Abwehrhaltung gegenüber einer konkreten Lebensplanung nicht bedeutet, dass sie keine Ziele hat. Sie kann zwar keine direkten Ziele formulieren, aber eines klingt immer wieder an: der Wunsch nach subjektiver Zufriedenheit, den Sevgi als Gegensatz zu materiellen Zielen darstellt, die sie nicht verfolgt. Subjektive Zufriedenheit und persönliches Glück scheinen daher ihre primären Wünsche zu sein, und sie arbeitet regelmäßig an deren Umsetzung, indem sie ihre Lebensgestaltung ihren subjektiven Bedürfnissen immer wieder anpasst.
Als Krisenbewältigungsstrategien benennt Sevgi zwei Verhaltensweisen, welche in jeweils unterschiedlichen Kontexten zum Tragen kommen; spontane Impulsivität bei Schwierigkeiten im alltäglichen Leben, und Geduld und Ruhe in ernsten und existentiell schwierigen Situationen. Letzteres führt Sevgi etwas näher aus und nennt eine Begründung für ihre Fähigkeiten, Geduld zu haben und abwarten zu

können: die Trennung von den Eltern durch die Migration. Deshalb musste sie als Kind lernen zu warten, bis sich ihr Wunsch erfüllte, die Eltern wiederzusehen. Damit präsentiert Sevgi Geduld als erlernte Kompetenz und als sinnvolle Strategie bei der Bewältigung von Krisen.

Konstitutive Merkmale der Biographie

Bildung und Migration sind wesentliche Bestandteile von Sevgis biographischer Erzählung. Entlang dieser Themen, welche in ihrer Präsentation eng miteinander verknüpft sind, lassen sich drei Zäsuren in ihrem Lebensverlauf erörtern: a) die Migration der Eltern, b) Sevgis Migration nach Istanbul und c) Sevgis Migration in die Bundesrepublik. An alle Migrationsprozesse waren Bildungsvorhaben geknüpft. Die Migration der Eltern sollte den Kindern durch eine verbesserte Ausgangssituation eine gute Ausbildung ermöglichen. Die Kinder haben diese Entscheidung der Eltern und die damit verbundene schmerzhafte Trennung unterschiedlich verarbeitet. Während für Sevgis Schwester damit eine Prekarisierung der Bildungslaufbahn begann, konnte Sevgi dies konstruktiver verarbeiten. Obwohl auch sie darunter litt, akzeptierte sie die Bildungswünsche der Eltern und schloss in der Türkei eine bildungserfolgreiche Laufbahn ab. Zugleich wertet sie die Migration als Emanzipationsprozess ihrer Mutter, der mit einem Mobilitätszuwachs und einem Zugewinn an Autonomie verbunden war. Mit Sevgis eigener Binnenmigration leitete sie für sich einen Emanzipationsprozess vom Heimatdorf und von der Familie ein. Im Vergleich zu ihrer Mutter erweiterten sich ihre Möglichkeiten durch ein weiteres Kriterium: einen erfolgreichen Bildungsprozess, der mit der Migration nach Deutschland erfolgreich fortgesetzt wurde. Sevgi musste zwar eine neue Hürde bewältigen, die Sprachbarriere, hatte jedoch das Glück, sofort ein Studium aufnehmen zu können. Somit konnte sie ihre Bildungslaufbahn linear fortsetzen, was sich als günstige Voraussetzung für ihren Werdegang erwies. Sevgi erlebte keine ihrer Migrationen als bildungsbiographische Barriere – im Gegenteil.

Zwei von mehreren für Sevgis Biographie bedeutsamen Differenzlinien sind Geschlecht und Sprache. Vergeschlechtlichungsprozesse werden deutlich: in der Vorbildfunktion der Mutter als Pioniermigrantin, bei den positiven Erlebnissen im Mädcheninternat, in der Vorbildfunktion der Lehrerinnen und ein dadurch angestoßenes feministisches Bewusstsein, im Engagement in einer türkischen Frauengruppe während des Studiums und der damit verbundenen kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen bis hin zum Dilemma der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Die Sprache wird ebenfalls mehrmals als besonders bedeutsam markiert: mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache als Hürde im Studium und im beginnenden Berufsleben; das Aufsuchen eines bildungs- und berufsbiographischen Umfelds, in welchem weiterhin Türkisch gesprochen werden kann; ein kritisches

Bewusstsein gegenüber der strukturellen Marginalisierung der türkischen Sprache in der Bundesrepublik und das damit verbundene politische Engagement und der Wunsch, den eigenen Kindern ein zweisprachiges Aufwachsen zu ermöglichen.
Zwei weitere Differenzlinien, welche weniger durchgängig in der Biographie zu finden sind, die aber dennoch eine besondere Bedeutung haben, sind soziale Herkunft und Ethnizität. Die Migrationspläne der Eltern lassen sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungsbiographien verstehen. Sie hatten beide lediglich den Grundschulabschluss und werden von Sevgi als Arbeiter bezeichnet. Im großfamiliären Kontext zeigt sich jedoch, dass die Familie keiner eindeutigen sozialen Herkunft zuzuordnen ist.

Des Weiteren repräsentiert Sevgis Biographie Ethnisierungsprozesse, und zwar sowohl der Selbst- als auch der Fremdethnisierung. In ihrem Beruf als Bankerin ist sie Fremdzuschreibungen ausgesetzt, wenn auch in abgeschwächter Form, da sie vom äußeren Erscheinungsbild her nicht den vorherrschenden Erwartungen entspricht; das Türkisch-Sein ist gleichzeitig konstitutiver Bestandteil ihres individuellen Identitätsentwurfs wie auch ihres politischen Bewusstseins. Sie sieht sich als Mittlerin für die Mitglieder der türkischen Community und setzt sich für deren Belange ein.

Im Rückblick auf ihre Entwicklung und ihre Handlungsorientierungen kann festgehalten werden, dass für Sevgi Bildung, Migration und eine gleichermaßen hohe Erwerbs- und Familienorientierung wesentliche Handlungsprämissen und Leitlinien darstellen. Sevgi entschied sich für oder gegen berufliche Chancen je nach dem, wie sie ein möglichst hohes Maß an persönlicher Zufriedenheit erreichen konnte. Sie orientierte sich also bei solchen Entscheidungen primär an ihren jeweiligen Bedürfnissen. Allerdings wird auch deutlich, dass insbesondere die vorübergehende Trennung von ihren Eltern als auch berufsbedingte vorübergehende Trennungen von ihren Kindern durchaus problembehaftet waren und sind. Für beide Situationen hat Sevgi jedoch Bewältigungsstrategien entwickelt. Die Trennung von den Eltern hat sie durch die Akzeptanz der an sie herangetragenen Bildungsaspirationen konstruktiv verarbeitet, und die Trennungen von ihren Kindern hat sie entweder durch vorübergehenden Verzicht auf Berufstätigkeit wieder rückgängig gemacht bzw. später dadurch legitimiert, dass es für ihre Zufriedenheit notwendig ist, sich auch beruflich verwirklichen zu können. In ihrer aktuellen Lebenssituation verschafft sie sich ihren Kindern gegenüber zudem ein gutes Gewissen, indem sie a) ihren Mann als zuverlässigen und engagierten Vater der Kinder an ihrer Seite weiß und b) versucht, ihren Kindern durch den Zugang zu bestmöglicher Bildung optimale Entwicklungschancen zu bieten – ein Plan, welchen bereits ihre Eltern ihr gegenüber erfolgreich realisieren konnten.

5.2.4 Nese: "Ich mach' gerne mein eigenes Ding."

Biographische Daten

Nese wurde 1965 in K.-Stadt in Nordrhein-Westfalen geboren. Ihr Vater absolvierte in der Türkei den Volkschulabschluss und eine Ausbildung als Kfz-Mechaniker und war einige Zeit in diesem Beruf tätig. Ihre Mutter, die aus Makedonien stammt, war mit ihrer Familie zuerst in das ehemalige Jugoslawien und einige Jahre danach in die Türkei migriert. Sie hatte im ehemaligen Jugoslawien das Abitur und anschließend eine Ausbildung zur Schneiderin abgeschlossen. Nese hat eine ältere und eine jüngere Schwester. Der Vater war 1960 als Arbeitsmigrant angeworben worden und daraufhin bei einem großen Automobilhersteller in K.-Stadt tätig. Er vollzog einen innerbetrieblichen Aufstieg. Zunächst war er in der Lackiererei tätig und begann, sich gewerkschaftlich zu engagieren. Dann änderte sich sein berufliches Profil, denn er wurde in den Postdienst befördert und war dort bis zu seiner Rente tätig. Neses Vater holte nach ca. ein bis zwei Jahren seine Ehefrau und Neses Schwester in die Bundesrepublik nach, wo die Mutter als selbständige Schneiderin arbeitete. Nese und ihre jüngere Schwester kamen beide in Deutschland zur Welt. Neses ältere Schwester studierte Pädagogik und war anschließend im migrationspolitischen Spektrum aktiv. Sie war als Beamtin in verschiedenen staatlichen Behörden auf politischer Ebene beruflich tätig. Ihre jüngere Schwester ist ausgebildete technische Zeichnerin und in diesem Berufsfeld erwerbstätig.
Nese besuchte in K.-Stadt eine Grundschule und anschließend ein (altsprachliches) Gymnasium. In der Schulzeit war sie als Leistungsschwimmerin aktiv. Nach ihrem Abitur zog die Familie von einer Wohnung in ein Haus und Nese begann, in B.-Stadt Volkswirtschaftslehre zu studieren. Nach einem Semester wechselte sie das Studienfach und die Stadt. Sie begann ein Jurastudium an der Universität in K.-Stadt und schloss dieses Studium erfolgreich ab. Während des Studiums war Nese als studentische und später als wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität tätig, bis sie schließlich ihr Referendariat antrat. Nach dem Referendariat und vielen Bewerbungen sowie dem Durchlaufen von Assessment-Centern fand Nese einen Job bei einem Anwalt, bei dem sie jedoch nur sechs Wochen arbeitete. Danach war sie für kurze Zeit bei einem Reiseveranstalter in der Rechtsabteilung tätig. Schließlich machte sie sich 1996 gemeinsam mit ihrem Schwager, der ebenfalls Jurist ist, selbständig, und sie eröffneten gemeinsam eine Anwaltskanzlei.
Nese war verheiratet, hat sich aber wieder scheiden lassen. Zum Zeitpunkt des Interviews lebte sie mit ihrem Lebensgefährten, einem Polizisten, zusammen und war als Anwältin in ihrem Anwaltsbüro selbständig tätig.

Besondere Kennzeichen der Haupterzählung

Der Beginn von Neses biographischer Haupterzählung macht deutlich, dass zunächst Unsicherheiten bezüglich des Gesprächsverlaufs bzw. über die Erwartungen der Forscherin bestehen. Auf die offene Erzählaufforderung reagiert Nese mit

einem erschrockenen "Oh Gott" und lacht dabei verlegen. Daraufhin nennt sie als Erstes ihr Geburtsdatum und ihren Geburtsort. Danach verortet sie sich sie sich im Kontext ihrer Familie, ordnet die Familienmitglieder geographisch ein und informiert über den Familienstand ihrer Schwestern. Im Anschluss daran erläutert sie anhand wesentlicher Rahmendaten ihre Bildungs- und Berufsbiographie und beendet ihre sehr kurze Haupterzählung mit den Worten: "das isses eigentlich, das ist so'n kurzer Abriss von dem was gelaufen ist" und lacht nochmals verlegen. Die Kürze der Haupterzählung verweist einerseits auf ihre Unsicherheiten und ihre abwartende Haltung; verdeutlicht andererseits jedoch eine sich später als bedeutsam herausstellende Verortung der Biographin: Nese nimmt eine Abwehrhaltung gegen eine Besonderlichung ihrer Biographie aufgrund ihrer Herkunft ein. Bereits in den ersten Abschnitten des Gesprächs wird dies sichtbar. Nese bezeichnet beispielsweise ihre Schullaufbahn als nicht spektakulär und bewertet ihre Bildungslaufbahn als absolut unproblematisch. Implizit wehrt sie sich damit gegen die Problematisierung der türkischen Community im bundesdeutschen Einwanderungsdiskurs. Aber auch unabhängig von diesem Ethnisierungsverdacht bewertet Nese ihre Bildungslaufbahn als uninteressant, wenn sie sagt: "der eigentliche interessantere Teil meines Lebens glaub ich, der hat erst *nach* dem Referendariat begonnen". Sie hält ihre Berufsbiographie für erzählenswerter und gibt Auskunft über ihre berufliche Entwicklung bis hin zu der Entscheidung, sich selbständig zu machen.
Neses Statements in der Haupterzählung deuten bereits darauf hin, mehrmals in ihrem Leben zu einer Auseinandersetzung mit dem "Türkisch-Sein" mehr oder weniger genötigt wurde und dass sie gegen solch eine Stigmatisierung eine Abwehrhaltung einnimmt. Sie relativiert an vielen Stellen ihren Migrationshintergrund bzw. möchte sich nicht hauptsächlich in einer ethnischen Nische platziert sehen.

Analyse einzelner Themenfelder

Migrationsgeschichte, Familiengeschichte und innerfamiliäre Beziehungen

Nese verdeutlicht an verschiedenen Stellen, wie sie ihre Beziehungen zu den Mitgliedern ihrer Herkunftsfamilie bewertet und welchen Stellenwert ihr Elternhaus sowohl für ihre Bildungslaufbahn als auch für ihre Möglichkeiten der Freizeitgestaltung hatte. Über den Verlauf der familiären Migrationsgeschichte gibt Nese wenig Auskunft; möglicherweise deshalb, weil sie selbst nicht migriert ist und die Migration der Familie nur aus Erzählungen kennt. Somit scheint die familiäre Migrationsgeschichte für Nese nicht von besonderer Bedeutung zu sein. Allerdings muss zwischen der familiären Migrationsgeschichte auf der einen und dem Aufwachsen in einer türkischen Familie in der Bundesrepublik auf der anderen Seite unterschieden werden. Ihre Bilingualität, ihre Kenntnisse zweier kultureller Skripte sowie die unterschiedlichen Bezüge zum Herkunfts- und zum Einwanderungsland der Eltern stellen sich für Nese als biographisch bedeutsam heraus.

Die Migrationsgeschichte der Eltern bezeichnet Nese als klassisch:

I: "Mmh. Ähm können Sie sich erinnern wie ähm also, ich nehme an, Ihre Eltern sind im Zuge der Arbeitsimmigration hierhin gekommen?"
Nese: "Mmh."
I: "ähm sind Sie zusammen hierhin gekommen oder der Vater zuerst oder die Mutter zuerst?"
Nese: "Ganz klassisch, mein Vater 1960 alleine (...) und ich glaub ein, zwei Jahre später meine Mutter ist dann gefolgt mit meiner älteren Schwester (...) die damals da halt schon auf der Welt war (...) und joar, und der Rest, wir sind dann halt hier so dazu *(lacht)* gestoßen."

Nese stellt die Migrationsgeschichte ihrer Familie als unspektakuläres Ereignis dar. Damit wehrt sie sich auch an dieser Stelle implizit gegen eine Besonderlichung. Die Bezeichnung klassisch deutet zudem darauf hin, dass die türkische Migrationsgeschichte in der Bundesrepublik Teil sowohl des kollektiven Gedächtnisses der türkischen Minderheit wie auch des bundesdeutschen Einwanderungsdiskurses ist und verdeutlicht Neses Normalitätsvorstellungen über die türkische Migration, die sich mit der im Einwanderungsdiskurs dominanten an dieser Stelle deckt.

In den ersten Textpassagen zum Thema Familienverhältnisse schildert Nese ihre familiären Beziehungen als vertrauensvoll. Sowohl mit ihren Schwestern als auch mit ihren Eltern hat sie regelmäßig Kontakt, sie telefonieren oder besuchen einander. Auch ihr berufsbedingt enger Kontakt zum Schwager ist der Beziehung zu ihrer (älteren) Schwester ihrer Ansicht nach zuträglich. Sie betont allerdings, dass sie ihre familiären Verhältnisse nicht als typisch türkisch verstanden wissen will – eine neuerliche Abwehr von Besonderlichung aufgrund ihrer Herkunft.
Später differenziert Nese die Bewertung ihrer Familienbeziehungen, indem sie zwischen dem Verhältnis zu ihren Eltern vor und nach Beginn des Studiums unterscheidet, und zwar bezüglich ihrer Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung. In ihrer Jugend erlebte sie ihre Eltern als streng. Beispielsweise wurde es nicht gern gesehen, wenn sie allein aus dem Haus gehen wollte. Nese schaffte sich dennoch einen autonomen Möglichkeitsraum, indem sie gemeinsam mit ihrer Schwester Schwimmkurse besuchte und beide Leistungsschwimmerinnen wurden. Auch wenn die Einschränkungen durch ihre Eltern nicht zu einem Bruch mit ihnen, sondern zu einem vorübergehenden Arrangement mit den Reglementierungen führten, war sie davon offensichtlich belastet, denn an einer Stelle betont sie, dass sie, nachdem sie mehr Freiheiten hatte, gern zu Hause wohnte. Mit dem Beginn des Studiums musste Nese keine Einschränkungen mehr hinnehmen. Rückblickend reflektiert sie darüber, welche Ursachen diesen Einschränkungen und ihrer Zurücknahme zugrunde gelegen haben könnten und plausibilisiert dies mit zwei Begründungen. Einerseits nimmt sie an, dass die Eltern erst Vertrauen zu ihr gewinnen mussten, bevor sie ihr eine autonome Freizeitgestaltung gestatteten; andererseits vermutet sie, dass ihre Eltern sie schützen wollten.[218] Für die erste

218 Zur Schutzfunktion der Familie in der Migration vgl. Kap. 1, 4 und 5.

Annahme spricht auch das veränderte Verhalten der Eltern mit Studienbeginn, denn Nese hatte die Schule bis zum Abitur erfolgreich durchlaufen und damit schon bewiesen, dass sie vertrauenswürdig und verantwortungsvoll und damit auch erwachsen ist. Nese selbst stellt eine ähnliche Vermutung an:

I: "Können Sie sich im Nachhinein diesen Sinneswandel erklären, dass Sie dann auf einmal so viele Freiheiten hatten?"
Nese: "Nee .. ich weiß es nicht, weiß nicht, vielleicht war das so für die, für meine Eltern so der Zeitpunkt, wenn ähm das Kind studiert, dann ist es halt groß *(lacht)* oder vernünftig, ich weiß es nicht, was die sich dabei gedacht haben, keine Ahnung, es war halt einfach so, wir haben da auch nie drüber gesprochen."

Ein weiteres Indiz für diese Annahme ist der hohe Stellenwert von Bildungserfolg bei den Eltern, die insbesondere ein Studium als erstrebenswert ansahen und einen Studienabschluss als "Eintrittskarte für ein besseres Leben" betrachteten – eine Einstellung, die sie mit vielen Familien aus dem Arbeitermilieu teilen. Wie wichtig Bildung für die Eltern war und dass sie als Gatekeeper eine Schlüsselrolle diesbezüglich einnahmen, wird an verschiedenen Stellen deutlich. Nese wurde insbesondere in ihrer Grundschulzeit bei den Hausaufgaben von ihrer Mutter, die aufgrund ihres Abiturs ein hohes Maß an Bildungskapital einbringen konnte, gefördert. Während ihres Studiums wurde sie von ihren Eltern nicht nur finanziell unterstützt, sie wohnte auch bei ihnen.

Nese macht die Bedeutung ihrer Eltern für ihre Bildungslaufbahn in einem Resümee deutlich:

"Ich glaube, dass ich nicht das hätte machen können, was ich jetzt mache und dass ich nicht so hätte sein können wie ich bin, wenn ich meine Eltern nicht gehabt hätte (...) ich finde ähm dass meine Eltern ähm .. tolle Eltern waren, damals hab ich das nicht so empfunden, weil ich fand die waren einfach nur, nur doof und streng und ich durfte nix, aber im Nachhinein betrachtet (…) meine Eltern sind schon was Besonderes gewesen also, oder sind's noch immer, also die haben uns, die haben beide, sowohl mein Vater als auch meine Mutter, haben unheimlich viel Wert drauf gelegt, dass wir ne gute Ausbildung bekommen (...) also das war, es war nie ein Thema, dass wir nicht studieren oder dass wir arbeiten oder dass wir heiraten oder dass wir dieses und jenes machen (...) ähm meine, meine Eltern haben uns immer gefördert, was so schulische Dinge anging, wir durften wenn irgendwas mit Schule zu tun hatte, das durften wir immer, egal was das war, und äh, ich weiß nicht, die waren da halt immer, immer für uns da."

Außerdem hatte die Mutter für Nese und ihre Schwestern eine wichtige Vorbildfunktion. Deren Selbstbewusstsein, Zielstrebigkeit und Bodenständigkeit stellten für die Geschwister eine Orientierung im Denken und Handeln dar.

Bildungsprozesse, Nebenerwerb, Freundschaften und private Netzwerke

Die Unterstützung der Eltern begünstigte Neses Bildungslaufbahn. Sie sahen die Schule als wichtigen Entwicklungsraum für die Töchter an und förderten die Kinder entsprechend. In ihrer Grundschulzeit wurde Nese von ihrer Mutter unterstützt,

und während der Zeit im Gymnasium von ihrer älteren Schwester (und deren Schulfreundinnen). Nese hatte also während ihrer gesamten Schulzeit ein funktionierendes soziales Netzwerk. Von nicht unerheblicher Bedeutung war auch, dass Nese in ihrer Gymnasialzeit eine enge Freundschaft mit einer Mitschülerin schloss, die noch heute ihre beste Freundin ist. Eine enge Freundschaft unter Schüler(inne)n in einer Klasse kann die Lernmotivation erheblich begünstigen, da sie sich gegenseitig unterstützen können und ein günstiges Lernklima geschaffen wird.

Nese bewertet ihre gesamte Schulzeit als unproblematisch. Auf Nachfragen erinnert sie sich an einige Lehrer(innen) und Situationen, welche sie als schöne Erlebnisse im Gedächtnis behalten hat. Weil die Tochter ihrer Freundin dieselbe Schule besucht wie sie früher, hat sie ab und zu noch Kontakt zu einigen Lehrer(inne)n. Zudem hat sie weiterhin mit einigen ehemaligen Schulfreundinnen zu tun.

Als sie über ihre Schulzeit spricht, gibt Nese Auskunft über Sprachlernprozesse. Sie betont zu Beginn, dass ihr Deutsch weitaus besser sei als ihr Türkisch, und später untermauert sie dies, indem sie Deutsch als ihre Muttersprache bezeichnet. Zur Erläuterung dessen führt sie das Erlernen beider Sprachen näher aus. Bereits als Kind hat sie fast ausschließlich Deutsch gesprochen, weil ihre Freundinnen und Freunde alle Deutsche. Sie vermutet allerdings, dass sie in der frühen Kindheit in der Familie auch viel Türkisch gesprochen hat; allerdings kann sie dies nur schemenhaft erinnern. Nach einer gewissen Zeit sprachen ihre Eltern mit ihr Türkisch, und sie antwortete auf Deutsch. Ihr Türkisch wurde über die Jahre immer lückenhafter, weil sie es lediglich bei den regelmäßigen und länger andauernden Türkeiaufenthalten in den Sommerferien reaktivierte und schulte – bis zu ihrer Selbständigkeit als Anwältin, wo sich ihr Türkisch aufgrund der türkischen Klientel wieder verbesserte. Aufschlussreich sind ihre Assoziationen im Hinblick auf Verknüpfungen von Sprache und Gefühlen:

"Also ich merk das immer daran, dass, ich war nach dem Abitur n paar Wochen, also fast zwei, drei Monate muss das gewesen sein, in der Türkei und erst ganz zum Schluss hab ich Türkisch geträumt und ich find immer, in der Sprache in der man träumt in der fühlt man sich zu Hause und ich träum immer deutsch (...) immer (...) auch wenn ich woanders bin (...) joar ich denk schon, das, also meine Muttersprache ist Deutsch, weil es auch die Sprache ist an der ich äh, in der ich mich auch am besten ausdrücken kann, in der ich mitteilen kann was ich fühle und äh was ich denke (...) und wo ich auch die Leute auch am besten richtig zusammenstauchen kann-."

Nese stellt Theorien über die Bedeutung von Sprache für den eigenen Identitätsentwurf auf, welche auch in der sprachpsychologischen Literatur zu finden sind: Die dominante Sprache eines Individuums ist die, in welcher die Gefühlswelt situiert ist. Außerdem verbindet Nese mit Sprache ein Heimisch-Sein, womit sie die über Sprache vermittelte Vertrautheit mit kulturellen Skripts meint (wobei verbale und nonverbale Sprachanteile zu berücksichtigen sind).

Die Dominanz des Deutschen als Muttersprache unterstreicht Neses Aussagen zur Reibungslosigkeit ihrer Schullaufbahn, denn viele Kinder mit einer anderen Muttersprache bzw. mit mangelnden Grundkenntnissen der deutschen Sprache haben im bundesdeutschen Bildungswesen Schwierigkeiten, bildungserfolgreich zu sein.[219] Damit können Neses gute, weil muttersprachliche Deutschkenntnisse als wichtiges Bildungskapital gewertet werden. Hinzu kommt ihre Leidenschaft für das Bücherlesen, die sie allerdings nicht darauf zurückführt, dass ihre Eltern viel gelesen haben, sondern ihren eigenen Interessen und Neigungen und dem Umstand, dass sie insbesondere als Jugendliche nicht so häufig außerhalb der Schulzeit allein das Haus verlassen durfte, zuschreibt.
Über ihr Studium spricht Nese weit ausführlicher als über die Schulzeit, was auf den hohen Stellenwert des Studiums hinweist. Diese Annahme wird durch zwei Aspekte untermauert: a) im Unterschied zur Schule nahm Nese vor allem in ihrer Studienzeit in B.-Stadt große Unterschiede zwischen ihrer Lebenswelt und der ihrer Kommiliton(inn)en wahr, was sie als belastend empfand, und b) sie empfand das Studium aufgrund der hohen Anforderungen streckenweise als sehr anstrengend und durchlebte deshalb Versagensängste.

Vor dem Jurastudium in K.-Stadt studierte Nese an der Universität in B.-Stadt ein Semester Volkswirtschaft. Ähnlich wie viele Bereiche ihrer Biographie führt sie auch ihre Studienzeit als unspektakulär ein:

"da gibt's eigentlich gar nicht so viel, ich hab mich beworben, und dann hab ich nen Studienplatz in B.-Stadt gekriegt."

Nese begründet nicht, weshalb sie sich für das Fach Volkswirtschaft entschied, möglicherweise aus pragmatischen Gründen. Aufschlussreich hingegen sind die Schilderungen ihrer subjektiven Empfindungen bezüglich der Studienatmosphäre im Juridicum in B.-Stadt:

"B.-Stadt, die Leute fand ich .. merkwürdig, ich fand die sahen alle irgendwie älter aus als ich und ich kam mir noch immer vor wie im Schuljahr *(lacht)* (...) und dann hab ich mir immer gedacht, boah die sind alle viel toller als Du, also das fand ich, ich hab mich da nicht wohl gefühlt, das war also äh in B.-Stadt, da hab ich zwar noch nette Leute kennen gelernt aber ich hab mich da nie wohl gefühlt und ich wusste eigentlich von Anfang an, hier bleibste nich (...) ähm wohingegen das an der Uni in K.-Stadt anders war, also ich hab da angefangen und kam mir gleichberechtigt vor, also ich fand's da, ich hab mich da wohl gefühlt (...) obwohl ich das Studium selber als ähm nicht, eigentlich nicht, nicht als angenehm empfunden hab, ich fand das ähm, die meisten Leute sagen ja, die Studienzeit ist die schönste, also das kann ich nicht sagen, ich fand das war anstrengend und ich hab mich die meiste Zeit, war ich doch n bisschen unglücklich (...) weil ich mich äh, weil ich immer das Gefühl hatte, ich kann nicht mithalten."

Nese empfand ihre Studienkolleg(inn)en im Juridicum nicht nur als befremdlich, sondern fühlte sich ihnen gegenüber auch als minderwertig. Später führt sie die-

219 Vgl. Kap. 1 und 5.

ses im obigen Zitat noch eher diffus anmutende Gefühl des Unwohlfühlens näher aus und spricht über dessen Ursachen. Als die entscheidende Differenzlinie zwischen ihr und ihren Kommiliton(inn)en in B.-Stadt lässt sich die soziale Herkunft erkennen:

"Ich glaub der Hauptgrund war dass in B.-Stadt unheimlich viele .... Leute oder Studenten äh herumliefen, die einem das Gefühl gaben, dass sie ganz, ganz toll sind, also schon, das, das war einfach schon so das Umfeld, da waren unheimlich viele Diplomatenkinder (...) und, ich weiß nicht, ich fand, und das Problem war glaub ich dass im Juridicum nur Juristen und Volkswirte waren, und das war einfach ne explosive Mischung, also das waren äh schon der Jurist im allgemeinen ist ja schon leicht elitär angehaucht, so, vom, von der Grundtendenz her, das gilt natürlich nicht für alle, aber das Jurastudium ist ja schon ein sehr, traditionell ein sehr elitäres Studium (...) und, ich glaub wenn man das den Leuten oft genug sagt, dann glauben die das und dann verhalten die sich auch so *(lacht),* denk ich mal (...) und in B.-Stadt war das eben ganz extrem weil das nicht aufgeweicht wurde durch andere äh Studien äh richtungen wohingegen in K.-Stadt hat man da das Philosophikum, da ist man zwar auch im Hauptgebäude eher so für sich allein aber wenn man dann da rauskommt, dann hat man eben einen Pulk von anderen Menschen die eben anders sind als man selber (...) und deswegen macht das das ganze einfach so, dann, dann ist das okay (...) dann ist das nicht mehr so, nicht mehr so einnehmend das Ganze oder wenn man im, im E-Raum sitzt, dann hat man eben alle möglichen äh Studenten und eben nicht nur Juristen und das fand ich eigentlich immer ganz auflockernd."

Mit dem Milieu der von Nese so bezeichneten Diplomatenkinder konnte sie sich nicht identifizieren, da sie aus einem anderen sozialen Milieu und damit aus einem anderen Lebensumfeld stammt. Von den Diplomatenkindern grenzt sie sich ab, in dem sie sie als elitär bezeichnet. Eine weitere Erklärung für ihr Unwohlfühlen sieht Nese in dem Umstand, dass die Jurist(inn)en in B.-Stadt, zusammen mit den Volkswirten, weitgehend unter sich sind. Daher erlebte sie die organisatorische Struktur der Universität in K.-Stadt als angenehmer, denn dort konnte sie sich in einer weitaus heterogeneren Studierendengruppe bewegen, wodurch sie sich in einem höheren Maße anerkannt fühlte.
An Neses Beispiel zeigt sich die zwar begrifflich schwer fassbare, aber dennoch vorhandene Wahrnehmung struktureller Benachteiligung wegen der sozialen Herkunft. Dies fällt in bestimmten Studienfächern und -städten ganz besonders ins Gewicht. Das Juridicum in B.-Stadt kann vor diesem Hintergrund als Hochburg von "bessergestellten" Studierenden betrachtet werden. In K.-Stadt wird die Wahrnehmung der Differenzlinie soziale Herkunft vor allem durch das Zusammentreffen von Studierenden aus verschiedenen sozialen Schichten und verschiedenen Studienfächern an der Fakultät, wo Nese studierte, abgemildert. Außerdem lassen Neses Schilderungen den Schluss zu, dass heterogene Studierendengruppen das Lernklima insbesondere für Studierende aus sozial schwächeren Schichten begünstigen können.
Nese hatte sich durch den Wechsel des Studienortes ein angenehmeres soziales Umfeld geschaffen. Sie wechselte jedoch nicht nur den Studienort, sondern auch

das Studienfach und begann, in K.-Stadt Jura zu studieren. Ihre Entscheidung begründet sie damit, dass sie bereits während ihres VWL-Studiums häufiger juristische Veranstaltungen besucht und ihr besonderes Interesse dafür entdeckt hatte. Aber auch diese Studienentscheidung sollte in ihrer Gewichtigkeit, was die Fächerwahl anbetrifft, nicht überbewertet werden:

"ja, das war, das kam in B.-Stadt, da hab ich die juristischen Vorlesungen äh gehört und ich fand das irgendwie interessant, ich weiß, ich weiß gar nicht, warum das so war, es hat mich interessiert, also ich konnte damit was anfangen, ich konnt mir vorstellen ähm dass das ne Sache ist, mit der ich später irgendwie was machen kann (...) eigentlich ganz pragmatisch, ich wusste, VWL willste nicht machen und Jura war so das nächste, was mir einfiel, da ich auch nicht der geborene Arzt bin *(lacht)* (...) hab ich immer gedacht, na ja gut, da schauste mal, das kannste auch noch machen."

Nochmals schildert Nese den Beginn eines neuen biographischen Abschnitts als unspektakulär bzw. an dieser Stelle als pragmatisch. Im letzten Satz bezieht sie sich auf den ursprünglichen Wunsch ihrer Mutter, die es gern gesehen hätte, wenn sie Ärztin geworden wäre, und führt dies auf Nachfrage näher aus. Sie kennt diesen Studienwunsch von vielen türkischen Müttern gegenüber ihren Töchtern. Dass sie diese Haltung belächelt, kommt zum Ausdruck, als sie darüber mutmaßt, welche Gründe die Mütter hierfür haben könnten. Sie geht davon aus, dass diese den Beruf der Ärztin "schick" finden und er den Töchtern die besten Heiratschancen bietet. Von einer möglichen Übernahme solcher Vorstellungen grenzt Nese sich sehr deutlich ab. Außerdem betont sie, dass ihre Mutter ihr keine Vorschriften gemacht hätte. Ihr wäre vor allem wichtig gewesen, dass ihre Kinder gut ausgebildet seien, unabhängig von dem Fachbereich.

Das Studienfach Jura schildert Nese als anstrengend und belastend. Das Lernpensum und der Stoff machten ihr zu schaffen, und sie hatte oft Ängste, den Stoff nicht bewältigen zu können. In der Retrospektive jedoch beurteilt Nese ihre Leistungskraft weitaus höher als damals. Ihre damalige Handlungsstrategie bestand darin, sich mit Anderen, die sie als leistungsfähiger wahrgenommen hat als sich selbst, zu messen und mit ihnen zusammenzuarbeiten. Daraus entstand ihre Motivation, selbst soviel wie möglich zu leisten. Diese Erzählungen deuten auf ihren Ehrgeiz hin, welcher sie zu diesen Leistungen antreibt, auch wenn Nese das Wort Ehrgeiz nicht verwendet.
Somit war neben Ehrgeiz und einem Sich-Messen mit den Leistungen Anderer eine Handlungsstrategie Neses zur Förderung der eigenen Leistungsfähigkeit das Knüpfen von sozialen Netzwerken (z.B. in Form von Lerngruppen). Sie schloss zwar keine engen und andauernden Freundschaften an der Universität, doch zweckgebunden integrierte sie sich in soziale Netzwerke von Studierenden, die gemeinsam lernen wollten. Diese Prozesse sind typisch für Massenuniversitäten. Die große Zahl der Studierenden und das oft breitgefächerte Lehrangebot führen einerseits zur Zersplitterung von Studienjahrgängen, was tendenziell das Schlie-

ßen engerer Freundschaften eher behindert. Andererseits finden sich in einem Semester und einem Kurs häufig Lerngruppen zusammen, die danach wieder auseinandergehen. Diesen Weg wählte auch Nese, um ihr Lernpotenzial zu optimieren.
Die wichtigste Stütze in ihrem Studium war für Nese jedoch ihre nebenberufliche Tätigkeit als studentische Hilfskraft im Dekanat, wo sie seit dem 4. Semester tätig war. Dort fühlte sie sich sehr wohl, und sie erlebte ihre studentischen und wissenschaftlichen Kolleg(inn)en in Studienbelangen als große Hilfe. Auch zu den Professor(inn)en hatte sie indirekt einen besseren Zugang, da sie durch ihre Arbeit im Dekanat und durch ihren "komischen Namen", wie sie sagt, von diesen erinnert wurde. In diesem Kontext wertet sie dem Umstand, aufgrund ihres türkischen Namens besonderlicht zu werden, erstmals als positiv.
Die hohe Bedeutung der Anstellung als studentische Hilfskraft und des dazugehörigen sozialen Umfelds für ihre Studienzeit betont Nese mehrmals. Sie bezeichnet diese Stelle als Glückgriff und die Kolleg(inn)en als sehr nette Menschen. Neben der sehr guten Arbeitsatmosphäre erwähnt Nese zudem, dass ihr einige Kolleg(inn)en auch in studienbedingten Krisensituationen halfen.

Weil sie das Studium als schwierig empfunden hatte, war sie sehr erleichtert, als sie die Abschlussprüfungen bestanden hatte. Nese erzählt ausführlich über den Tag, an dem sie den Studienabschluss erwarb, und erinnert viele Details, was diesen Tag als biographische Zäsur qualifiziert.

Arbeitsleben: berufliche Laufbahn, berufliche Netzwerke, Selbstfindungsprozesse und der Weg in die Selbständigkeit

Nach dem Studium arbeitete Nese ein halbes Jahr als wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität. Über diese Zeit gibt sie kaum Auskunft, auch nicht darüber, wie sie diese Stelle erhalten hat. Sie erwähnt lediglich, dass sie diese Zeit als unbeschwert erlebt hat. Aufschlussreich ist ihre Erläuterung der Entscheidungsgrundlage für diesen Job. Sie wollte aus dem Erlebnis "Studium geschafft" eine längere Passage formen, da sie sich in diesem Zustand sehr wohl fühlte, und damit auch den Antritt des Referendariats hinauszögern.

Ihre Referendariatszeit hat Nese als angenehm erlebt. Sie befand sich in einem festen Klassenverband und durchlief die üblichen Stationen wie Amtsgericht und Landgericht. Nese betont, dass sie in diesen drei Jahren die praktische Arbeit zu schätzen lernte. Noch heute hat sie beruflichen Kontakt zu einigen ihrer Anleiter(innen) aus dem Referendariat. Damit konnte sich Nese für ihre heutige Tätigkeit als selbständige Anwältin ein berufliches soziales Netzwerk schaffen.

Auf die Referendariatszeit folgte eine von Nese selbst als wesentlich bezeichnete Zäsur. Bereits in der Haupterzählung deutet sie dies an, indem sie ihre Entwicklung danach als "den eigentlich interessanteren Teil (ihres) Lebens" bezeichnet.

Dies erklärt ihre Einschätzung der vorherigen Lebenspassagen als unspektakulär und teilweise als uninteressant.[220] Dagegen sprechen aber faktisch einige Textpassagen, z. B. die lebhaften Schilderungen ihrer Zeit als studentische Hilfskraft oder des Studienabschlusses. Dafür spricht ihr erst nach dem Referendariat beginnender beruflicher Selbstfindungsprozess. Daher erscheint ihre Haltung entgegen ihren Ausführungen als von Ambivalenzen geprägt.

Nese erzählt über ihre Erfahrungen in Bewerbungsgesprächen und Assessment-Centern, die ersten beruflichen Stationen und den beginnenden beruflichen Verortungsprozess. Bereits in der Haupterzählung berichtet sie, dass sie damals feststellte, dass "das alles gar nicht so einfach ist". Sie schrieb sehr viele Bewerbungen und nahm an einer großen Anzahl von Assessment-Centern teil. Zudem stellte sie sich die Frage nach ihren persönlichen Präferenzen und den Bereichen, in denen sie als Juristin überhaupt Chancen hat. Diese Zeit stellte für sie auch im Hinblick auf ihre Selbstwahrnehmung als Juristin einen biographischen Einschnitt dar. Vor der Bewerbungsphase hatte Nese ihre beruflichen Chancen optimistischer eingeschätzt, zumal sie damals eine sehr positive berufliche Selbstwahrnehmung hatte. Daher war es für sie problematisch, sich in ein Heer von stellensuchenden Jurist(inn)en einreihen und mit ihnen konkurrieren zu müssen. Sie begann also, ihre Erwartungen zurückzuschrauben und auszuprobieren, welche Möglichkeiten sich überhaupt bieten.

Auf die Frage, wie sie ihre erste Stelle bekam, erläutert Nese einige Auswahlverfahren, die sie erlebt hat, im Detail. Sie schildert ihre Erfahrungen beim Bundeskriminalamt und einem der Landeskriminalämter. Dass sie genau diese beiden und keine anderen Auswahlverfahren ausführlich präsentiert, deutet auf deren Bedeutsamkeit hin. Beim Auswahlverfahren des BKA schaffte sie es von einer großen Zahl von Bewerber(innen) unter die letzten sechs und wurde zum Vorstellungsgespräch eingeladen. In diesem Gespräch machte sie Erfahrungen mit Fremdzuschreibungen und Anspielungen auf ihr Türkisch-Sein. Aufschlussreich ist nicht nur die Schilderung des Gesprächsablaufs, sondern auch ihr Umgang damit. Nachdem sie es allgemein als störend dargestellt hat, dass Bewerber(innen) aufgrund von standardisierten Tests und nicht nach ihren persönlichen Kompetenzen "vorsortiert" werden, machte sie beim BKA nicht nur durch den Test, sondern auch im Gespräch die Erfahrung, "einsortiert" zu werden:

220 An dieser Stelle wird ihre "Erwartungserwartung" mit Blick auf die Forscherin sichtbar. Sie geht augenscheinlich davon aus, dass die Forscherin die eher glatt und linear verlaufenen Passagen ihrer Biographie als unbedeutend bewerten könnte. Neses Vorstellungen über die Erwartungshaltung der Forscherin werden auch an anderen Stellen sichtbar. Beispielsweise ist die immer wieder auftauchende Relativierung des (nie ausdrücklich definierten) Türkischen nicht nur Teil ihrer biographischen Konstruktion, sondern auch Handlungsstrategie im Interview, denn für Nese ist eine Abwehr jeglicher Möglichkeit von Türkisierung von wesentlicher Bedeutung. Erst als ihr bewusst wird, dass es weder der Absicht der Forscherin entspricht, "uninteressante" biographische Passagen auszublenden, noch sie auf ihr Türkisch-Sein festzulegen, wird Nese zunehmend offener und gibt später darüber Auskunft, dass sie sich sehr wohl zu ihrem "Türkisch-Sein" verhält.

"In dem persönlichen Gespräch, da sitzen dann halt so zehn Männeckes vor einem (...) aus dem, aus den diversen Ministerien und auch vom BKA und diese Fragen fand ich so neben der Sache, ähm dass ich mir gedacht hab, also entweder die wollen Dich nicht und dann wollten se von Anfang an nicht (...) oder irgendwie läuft hier was total verkehrt *(lacht)* (...) eine Frage war, ob ich Kopftuch trage, das war eine der ersten Fragen, die werd ich auch nie vergessen, weil ich das so absurd fand, so was von bekloppt fand, dass ich am Anfang gedacht hab, das sind richtige Spaßmacher (...) bis ich gemerkt hab, nee das ist überhaupt kein Spaß, das meint der ernst und ich konnte das nicht fassen, dass mich jemand allen Ernstes so'n Scheiß fragen kann wo er sich doch eigentlich an fünf Fingern abzählen kann dass wenn eine Frau türkischer Herkunft an dieser Stelle sitzt die nicht grade die typische Kopftuchträgerin ist."

Es gab mehrere Fragen seitens der Beteiligten, durch die Nese sich der Türkisierung ausgesetzt sah. So wollten sie wissen, welche Beziehungen es zwischen der Türkei und Deutschland gibt und ob Deutschland ein Einwanderungsland sei. Neses weitere Ausführungen lassen erkennen, dass sie sich unwohl fühlte und auf diese Fragen innerlich mit einer Mischung aus Empörung und Belustigung reagierte. Die Differenzlinie Ethnizität zog sich durch das Gespräch, und für Nese erschließt sich auch im Nachhinein nicht, ob diese auf ihr Türkisch-Sein bezogenen Fragen einen Sinn hatten oder ob sie lediglich diffamiert werden sollte. Im Nachhinein bewertet sie das Verhalten der Verantwortlichen anders. Während sie damals eher empört war, belächelt sie heute deren Gesprächsstrategie und macht sogar Begründungen aus, mit denen das Verhalten entschuldbar ist. Sie stellt die These auf, dass diese Fragen möglicherweise aus Unwissenheit oder auch aus echtem Interesse heraus gestellt wurden. Im Interview erzählt sie diese Geschichte jedenfalls in einer Art lustiger Anekdote. Die Belustigung ist eine von Neses Umgangsweisen mit solchen Situationen in der Retrospektive, welche zudem ihre Strategie der Relativierung des Türkisch-Seins im klischeehaften Sinne untermauert. In der Situation selbst wurde Nese jedenfalls klar, dass sie nicht bereit gewesen wäre, in solch einem Umfeld zu arbeiten. Über ihr damaliges Verhalten und den Ausgang des Gesprächs gibt sie keine genaue Auskunft; ihren Ausführungen ist zu entnehmen, dass sie entweder eine Absage bekam oder sich aus eigener Motivation und vor dem Hintergrund des Bewerbungsgesprächs für den weiteren Verlauf des Bewerbungsverfahrens nicht mehr interessierte.
Dieses Erlebnis vergleicht Nese mit dem Auswahlverfahren bei einem der Landeskriminalämter, in dem sie überhaupt nicht mit ihrer Herkunft konfrontiert wurde und das sie als angenehm und angemessen empfand:

"und irgendwelche Sachen mit, weiß nicht, mit, mit ähm ob Deutschland ein Einwanderungsland ist, daran erinnere ich mich auch noch, aber das ist wirklich, also wie gesagt dadurch dass das nicht zu den schönsten Erlebnissen in meinem Leben gehört, hab ich das ehrlich gesagt- (...) was mm beispielsweise beim, beim Landeskriminalamt überhaupt keine, kein Thema war (...) bei, bei dem, bei dem, bei dem Auswahlverfahren (...) das lag wahrscheinlich aber auch daran, dass das ne Unternehmensberatung gemacht hat und für die das relativ unerheblich war (...) welcher Herkunft man da war, die haben das einfach professionell

angegangen, die haben einfach geguckt, wat kann derjenige (...) und brauchen wir den, können wir den hier brauchen."

Dies verdeutlicht nicht nur, dass Nese nicht in eine (wie auch immer definierte) "türkische Ecke" gedrängt werden will, sondern dass ihre Leistungen und individuellen Kompetenzen ausschlaggebend für eine Bewertung sein sollten. Solch eine Bewertungsstrategie bezeichnet sie als professionell.

Bei der Schilderung ihrer ersten Berufserfahrungen arbeitet Nese heraus, welche persönlichen Neigungen und beruflichen Stärken und Schwächen sie während dieser Zeit bei sich entdeckte. Sie arbeitete einige Zeit bei einem Anwalt, wo sie bereits nach wenigen Wochen merkte, dass sie einerseits mit ihm persönlich nicht gut auskam und sich andererseits auch beruflich nicht weiterentwickeln konnte. Ihre nächste, ebenfalls nur kurze Anstellung bei einem Reiseveranstalter war auch "nicht so (ihr) Ding". Ihre genauen Tätigkeitsfelder führt sie nicht näher aus, aber den Prozess der Bewusstwerdung ihrer eigenen Neigungen sowie ihrer Stärken und Schwächen. Sie zählt beruflich relevante persönliche Eigenschaften auf: Sie kann sich schwer unterordnen; hat Schwierigkeiten damit, wenn Leute etwas besser wissen; arbeitet gern selbständig und übernimmt gern Verantwortung. Deshalb beschloss sie, sich gemeinsam mit ihrem Schwager selbständig zu machen. Neses berufliche Handlungsstrategie, lieber ihren persönlichen Neigungen zu folgen und in die Selbständigkeit zu gehen, kann rückblickend als erfolgreich interpretiert werden. Sie ist nach wie vor in der Geschäftsbeziehung mit ihrem Schwager als selbständige Anwältin tätig und sehr zufrieden damit. Ihr beruflicher Selbstfindungsprozess führte sie in die Selbständigkeit. Da sie ihren Beruf nach ihren Neigungen wählte und nicht umgekehrt, kann in ihrem Fall von einer beruflichen Selbstverwirklichung gesprochen werden. Sie erwähnt jedoch auch, dass der Ausstieg aus Tätigkeiten, die ihr nicht zusagten, durch ihre finanzielle Absicherung über ihren damaligen Ehemann möglich war. Damit war das ökonomische Kapital ihres damaligen Ehemannes ein wichtiger Faktor, der ihre berufliche Selbstverwirklichung erheblich begünstigte.

Im Interview gibt Nese Auskunft über ihren beruflichen Alltag und ihre diesbezüglichen Handlungsprämissen. Sie pflegt gute Kontakte zu vielen Richter(inne)n und Staatsanwält(inn)en:

"aber so im Groben würd ich sagen, es ist schön, hier am Gericht zu sein, bin ich auch sehr gerne, ich mag- (...) die meisten Richter und Staatsanwälte, mit denen ich so zu tun hab, und wo auch n persönlicher Austausch stattfindet (...) hab ich bisher als immer sehr äh angenehm empfunden und ich hab auch oft was gelernt (...) und das fand ich immer gut also ähm ich bin aber auch so vom Typ jemand, der das nicht scheut also ich hab damit keine Probleme, zu einem Richter zu gehen und zu sagen, ich versteh eigentlich nur Bahnhof, äh von dem was ich- (...) da grade mache *(lacht)* (...) äh meinen Sie das ist jetzt so richtig (...) oder zu sagen, also das, das, da scheue ich mich auch nicht und ich hab bis jetzt da auch nie schlechte Erfahrungen gemacht."

Nese fühlt sich im beruflichen Netzwerk wohl, geht auch mit möglichen Zweifeln und Fachfragen offensiv um und steht diesbezüglich im Austausch mit ihren Kolleg(inn)en. Sie sieht diese Handlungsstrategie als erfolgreich an.

Auf Nachfrage spricht Nese ausführlich über ihre Arbeitsfelder und ihre Klientel. Sie beschäftigt sich mit Strafverteidigung, Familienrecht und Reiserecht inklusive der Abwicklung entsprechender Gerichtsverfahren. Ihr Hauptinteressensgebiet ist das Strafrecht. Die Hauptarbeitsgebiete ihres Schwagers hingegen sind neben dem Ausländerrecht u.a. Handelsrecht, Verkehrsrecht und Arbeitsrecht – Fachbereiche, welche Nese als Männerdomänen bezeichnet. Neses Klientel setzt sich zu ungefähr gleichen Teilen aus Männern und Frauen zusammen. Ihre Mandant(inn)en sind hauptsächlich deutscher und türkischer Herkunft. Wie bereits erwähnt, reaktivierte sie ihre Türkischkenntnisse und konnte sie produktiv für sich nutzen. Deshalb fühlen sich ihre türkischen Mandant(inn)en wohl. Nese betont allerdings, dass sie nicht schwerpunktmäßig türkische Klientel berät, was auf eine neuerliche implizite Zurückweisung von Ethnisierung verweist.

Ehe, Partnerschaft und Zukunftsplanung

Zu Neses Partnerschaften ist verhältnismäßig wenig zu erfahren. Sie erwähnt, dass sie bereits verheiratet war und sich wieder hat scheiden lassen. Dennoch beschreibt sie ihren Ex-Mann als wichtige Person in ihrem Leben. Während ihrer Ehe unterstützte er sie, war immer für sie da und konnte ihr sowohl finanzielle wie auch emotionale Sicherheit geben. Einen Aspekt dieser Ehe bewertet Nese im Nachhinein jedoch als ambivalent: Einerseits bot ihr Ex-Mann ihr zwar Sicherheit und riet ihr des Öfteren, ihre Zukunftsplanung betreffend, zu vernunftgeleiteten Überlegungen; weshalb Nese anderseits im Nachhinein kritisiert, dass eine bei ihr dadurch ausgelöste Art Übervernünftigkeit ihre Spontaneität ausgebremst habe.
Ihre Beziehung mit ihrem derzeitigen Lebenspartner beschreibt Nese als harmonisch, und zwar sowohl auf der emotionalen wie auf der alltagsorganisatorischen Ebene. Welche Bedeutung diese Beziehung für sie hat, wird bei der Schilderung ihrer Zukunftspläne deutlich. Auf diese Frage hin erwähnt sie als ersten Punkt, dass sie mit ihrem Lebenspartner zusammenbleiben möchte. Zur Möglichkeit einer Familiengründung hat Nese ein eher gespaltenes Verhältnis. Sie kann sich ein Kind vorstellen, hat sich aber nicht wie andere Frauen immer ein Kind gewünscht. Was sie sich hingegen immer gewünscht hat, war beruflicher Erfolg. Allerdings näherte sie sich mit der Zeit und insbesondere seit dem intensiveren Kontakt mit den Kindern ihrer Schwestern und einer Freundin dem Gedanken an eigene Kinder an. Sie kann sich jedoch auch vorstellen, statt mit einem eigenen Kind weiterhin viel Zeit mit ihren Neffen und ihrer Nichte zu verbringen, zu denen sie ein enges Verhältnis hat. Nach der Organisation einer zukünftigen Familie gefragt, wird deutlich, dass Nese ihren Beruf nicht aufgeben wollen würde, sondern auf die Unterstützung ihrer Eltern hofft und sie ihr Kind mit in die Kanzlei oder ins Gericht nehmen und bei

Bedarf kurzzeitig an Kolleg(inn)en abgeben könnte. Außerdem würde sie von ihrem Partner erwarten, dass er sich genauso viel um die Kinderbetreuung bemüht wie sie, gerade unter der Perspektive, dass er eine sichere Stelle als Beamter hat. Als weitere Aspekte ihrer Zukunftsplanung gibt Nese an, mehr Geld verdienen zu wollen. Diese beiden Aspekte hatten jedoch zum Zeitpunkt des Interviews keinen konkreten Planungshintergrund, sondern stellten eher Wünsche und Träume dar. Neses Erzählungen ist eindeutig zu entnehmen, dass sie mit ihrer augenblicklichen Lebenssituation sehr zufrieden ist und ihren Beruf gern ausübt. Daher ist einer ihrer Wünsche für die Zukunft, weiterhin so zufrieden zu sein wie heute.

Selbstbeschreibung, Verortungsprozesse und biographischer Rückblick

Auf Nachfrage spricht Nese über ihr Verhalten in Krisensituationen. Sie stellt zunächst eine exemplarische Situation dar, um an deren Beispiel generalisierte Handlungsabläufe in Krisensituationen zu schildern. Nachdem sie ihre Zwischenprüfung im Jurastudium nicht bestanden hatte, setzte bei ihr eine große Verzweiflung ein, und sie wandte sich an einen Onkel, von dem sie sich trösten ließ und der ihr Zuspruch gab.

Als Nese nach einem kurzgefassten Rückblick auf ihre Biographie gefragt wird, reagiert sie mit der folgenden Stellungnahme:

"Ich würd sagen dass ich in meinem Leben sehr viel Glück gehabt habe ..... dass ich .. oft ... das Gefühl gehabt hab, dass es n lieben Gott gibt, der das will, dass ich bestimmte Dinge schaffe und ansonsten ... mmh dass ich das Glück hab, Menschen um mich zu haben, die ich gern hab und die mich gern haben (...) doch joar (...) sind so die drei Sachen *(lacht)* aber auch in dieser Reihenfolge (...) also ich hab schon oft das, das Gefühl boah, du hast irgendwie total Schwein, wieso jetzt du, wieso, mmh natürlich komm ich dann irgendwann zu dem Schluss, dass ich das auch verdient habe *(lacht)* (...) aber doch ich find schon, ich bin in vielen Sachen n ziemliches Glückskind (...) so empfinde ich das."

Nese schreibt ihr So-Geworden-Sein vorrangig dem äußeren Umstand des Glücks und erst in zweiter Linie ihren eigenen Verdiensten zu. In der gesamten biographischen Erzählung immer wieder die Annahme auf, dass sie Glück gehabt habe (z.B. mit ihrem Elternhaus, Glück mit den Lehrer(inne)n, Glück mit dem Job an der Universität). Im Umkehrschluss weist die Erzählung kaum Hinweise auf persönliche Eigenschaften auf, die sie als Indikatoren für ihren (beruflichen) Erfolg interpretieren würde. Damit stellt Nese ihre eigenen Kompetenzen, die implizit im Interview enthalten sind, wie z.B. Ehrgeiz, Durchsetzungsvermögen, eine kompromisslose Haltung bei der beruflichen Selbstfindung und die Schaffung eines funktionierenden privaten und beruflichen Netzwerkes, zurück und macht sich ihren Anteil am Gelingen ihres beruflichen Erfolgs nicht explizit deutlich.

Ganz am Ende des Gesprächs, als es um Neses Wahrnehmung der Chancen von Frauen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik geht, gibt sie erstmals of-

fener Auskunft über ihre Verortungsstrategien als Frau mit türkischem Migrationshintergrund in der bundesdeutschen Gesellschaft. Obwohl sie die Besonderlichung ihrer Person aufgrund ihres Türkisch-Seins rundweg ablehnt und damit insbesondere die Klischees des vorherrschenden Diskurses zurückweist, setzt sie nun doch noch explizit zu ihrem türkischen Herkunftskontext ins Verhältnis. Sie bezeichnet sich als weder deutsch noch türkisch und markiert sich und andere Frauen mit Migrationshintergrund folgendermaßen:

"wir sind ne Spezies, also irgendwas, was es eigentlich noch nicht so richtig gibt, wir sind eben eine Sonderspezies."

Mit der Bezeichnung Sonderspezies führt Nese nun eine eigene Variante der Besonderlichung ein, die allerdings im Vergleich zu den Konstruktionen des vorherrschenden Einwanderungsdiskurses in einer völlig anderen Weise umschrieben wird. Der Begriff Sonderspezies als Metapher lässt Assoziationen zu Außerirdischen zu und verweist auf das Unbekannte, Unerforschte und Neue. Vor diesem Hintergrund scheint Nese sich nicht nur gegen die Klischees des Einwanderungsdiskurses zu wehren, sondern mit Normalitätsvorstellungen anderer (sowohl der Mehrheitsgesellschaft wie auch der türkischen Community) zu spielen bzw. diese zu durchkreuzen. Diese Handlungsstrategie gehört zu ihrer Alltagspraxis. So sagt sie beispielsweise, dass sie gemäß den gängigen Normalitätserwartungen nicht besonders "türkisch" aussieht und daher ihre türkische Umgebung irritieren kann, wenn sie plötzlich anfängt, Türkisch zu sprechen o. ä. Die Mehrheitsgesellschaft hingegen kann sie mit ihrem "komischen Namen" verwirren. Entscheidend ist hierbei, dass die Vorteile beider Gegebenheiten nutzt.
Nese kann zwischen beiden Sprachen und beiden kulturellen Skripts switchen und nutzt diese Kompetenz gezielt als Ressource, und zwar sowohl im privaten wie im beruflichen Bereich. Weil sie diese Ressourcen auch bei vielen anderen Migrant(inn)en vermutet, schiebt sie diesen allerdings die Schuld dafür zu, wenn sie diese nicht ebenso nutzen. Zudem hat sie ein sehr positives Bild von der Bundesrepublik, die sie als offen und fortschrittlich bezeichnet. An dieser Stelle wird deutlich, dass Nese (strukturelle oder individuelle) Diskriminierungsmechanismen, die für viele Migrantinnen wirksam werden können, nur stellenweise expliziert. Da sie selbst der Meinung ist, eher positive Erfahrungen gemacht zu haben, zeigen ihre Stellungnahmen, dass sie eher idealistische Vorstellungen davon hat, wie man Werdegänge individuell gestalten kann – und das, obwohl sie oft sagt, dass sie Glück gehabt habe. Darin liegt ein deutlicher Widerspruch, der sich in der biographischen Erzählung nicht auflöst. Einerseits betont Nese die Wichtigkeit und Notwendigkeit individueller und zielgerichteter Handlungsprämissen und Handlungsstrategien, andererseits die förderliche Umgebung und die günstigen Gelegenheitsstrukturen in ihrem eigenen Werdegang.

Konstitutive Merkmale der Biographie

Im Vergleich zu vielen anderen türkischen Frauen mit Migrationshintergrund ist Neses biographische Konstruktion durch ein hohes Maß an Kontinuität gekennzeichnet. Ihre Kindheit und ihre Schullaufbahn verliefen problemlos. Die erste bedeutende Zäsur trat im Kontext des Studiums auf. Nese fühlte sich nicht wohl und wechselte daher sowohl die Studienstadt als auch das Studienfach. Eine weitere Zäsur stellte der Studienabschluss dar, den Nese als Erleichterung wahrnahm und der ihr ein positives Selbstwertgefühl vermittelte. Die dritte und von Nese als bedeutendster Einschnitt markierte Zäsur war die Zeit nach dem Referendariat, ihre zahlreichen Bewerbungen und ihre Misserfolge beim Berufsstart. Ihre Entwicklung nach dem Referendariat wertet sie als den interessanteren Lebensabschnitt, der bis zur Gegenwart andauert.

Neses Entwicklung ist gekennzeichnet durch Ehrgeiz, das Streben nach Selbständigkeit und den Wunsch nach Selbstverwirklichung. Dies sind ihre Handlungsprämissen, durch welche sie ihre subjektiven Möglichkeiten zunehmend erweitert bzw. auf diese Handlungsprämissen zuschneidet. Hilfreich hierbei erweist sich Neses soziale Umgebung. Sie kommt aus einem aufstiegsorientierten Elternhaus mit hohen Bildungsbestrebungen. Auch wenn die Eltern dem Arbeitermilieu zuzurechnen sind, verfügte Nese in Bildungsfragen über ein funktionierendes familiäres Netzwerk. Auch während des Studiums wurde sie weiterhin unterstützt, und zwar in erster Linie finanziell. Neses Eltern und ihre ältere Schwester können als wichtige Gatekeeper für ihren Bildungserfolg angesehen werden. Nese hat zu ihrer Familie ein gutes Verhältnis. Insbesondere in der Mutter sieht sie ein Vorbild, an deren Selbstbewusstsein, Zielstrebigkeit und Bodenständigkeit sie sich orientiert bzw. deren Eigenschaften und Verhaltensweisen sie zu ihren eigenen Handlungsprämissen zu machen versuchte.
Nese gelang es immer wieder, sich funktionierende soziale Netzwerke zu schaffen, auf deren Basis sie ihrer beruflichen Selbstverwirklichung nachgehen konnte. Unter günstigen Voraussetzungen wie der Stellensuche ohne finanziellen Druck ging Nese auf die Suche nach ihrer beruflichen Identität. Hervorhebenswert ist ihre kompromisslose Orientierung an ihren persönlichen Zielen und Neigungen. Diese hat sie nie aus den Augen verloren, sondern im Gegenteil: Sie passte ihre berufliche Biographie ihren Zielen und Neigungen an und nicht umgekehrt, was insbesondere für ihren Wunsch nach beruflicher Selbständigkeit gilt. Dass diese Handlungsleitlinie sich als erfolgreich erwies, zeigt ihre hohe Zufriedenheit mit ihrer momentanen Lebenssituation und in ihrem Beruf als selbständige Anwältin. Ihren Schwager hat sie sich als Kompagnon ausgesucht, da er mit ihrer von ihr so bezeichneten komplizierten Persönlichkeit umgehen kann und sie sich im Umkehrschluss nicht verbiegen muss.
Eine weitere Haltung ist typisch für Neses Biographieentwurf: ihre Annahme, viel Glück gehabt zu haben. Sie stellt zwar gelegentlich ihre persönlichen Strategien

und Verhaltensweisen in Rechnung, hebt aber die glücklichen Umstände ihrer Entwicklung besonders hervor. Dies lässt eine gewisse Zurückhaltung Neses gegenüber ihren eigenen Leistungen erkennen.

Zu Besonderheiten bzw. Besonderlichung hat Nese ein spezielles Verhältnis. Die relativ häufige Verwendung der Begriffe uninteressant und unspektakulär lässt darauf schließen, dass sie sich nicht gern als "besonders" wahrnehmen will. Vielmehr versucht sie, ihren Lebensverlauf zu normalisieren. Diese Strategie entpuppt sich insbesondere als Abwehrhaltung gegen Ethnisierungsprozesse gemäß den diskursiv hergestellten Klischees über türkische Frauen, aber auch Familien. Als Nese in einem Bewerbungsgespräch solchen Ethnisierungs- bzw. in ihrem Fall speziell Türkisierungsprozessen begegnete, nahm sie folglich eine Abwehrhaltung ein, die hauptsächlich aus Belustigung über diejenigen besteht, welche die herkömmlichen Stereotypisierungen fortschreiben, und aus der Strategie der subversiven Durchkreuzung von normativ gesetzten Differenzlinien. Nichtsdestotrotz setzt Nese sich bei ihrer Selbstverortung damit auseinander. Sie nimmt eine Weder-Noch-Haltung ein und setzt gleichzeitig gezielt ihren Erfahrungsvorrat sowohl über deutsche wie auch türkische kulturelle Skripts in ihrer Alltagsgestaltung ein. Migrantinnen bezeichnet sie als Sonderspezies, deren Verortungsprozesse und Potenziale noch nicht abgeschlossen bzw. ausgeschöpft sind.

Obwohl Nese verschiedene Differenzlinien für ihren Lebensverlauf als eher irrelevant rekonstruiert, haben sie dennoch konstitutive Bedeutung für ihre Biographie, wenn auch nur indirekt. Neben der Differenzlinie Ethnizität haben auch Vergeschlechtlichungsprozesse eine Bedeutung. Nese relativiert am Beispiel der beruflichen Chancen von Frauen eine strukturelle geschlechtsspezifische Benachteiligung auf dem Arbeitmarkt und stellt solche Benachteiligungen bestenfalls bei der älteren Generation fest. Auch für ihre beruflichen Chancen als Anwältin negiert sie geschlechtsspezifische Unterschiede mit einer gewissen Vehemenz.

Neses soziale Herkunft wird anhand der Studiensituation an der Uni in B.-Stadt deutlich. Sie befremdet der Habitus der sie umgebenden Studierenden. Ihre soziale Herkunft wird faktisch aber in ihrem ganzen Leben nicht zum Nachteil. Vielmehr tun die Eltern alles, um den Töchtern ein Studium zu ermöglichen, und stellen das notwendige ökonomische Kapital dafür zur Verfügung. Auch später in der Ehe begünstigt ökonomisches Kapital Neses Entwicklung.
Eine wesentliche Leitlinie in Neses Werdegang ist die vehemente Orientierung an ihren persönlichen Kompetenzen, Neigungen und Interessen. Ohne diese Handlungsprämissen hätte sie sich nicht selbständig machen und damit ihr berufliches Traumziel verwirklichen können.

6
Vergleichende Analyse der Biographien

Ursprünglich war in diesem Kapitel ein Vergleich zwischen den iranischen Akademikerinnen auf der einen und den türkischen Akademikerinnen auf der anderen Seite geplant. Durch die Interviewanalysen wurde jedoch die individuelle Vielfalt der biographischen Entwürfe deutlich, die durch einen solchen Gruppenvergleich verdeckt worden wäre und zu einseitigen Pauschalisierungen geführt hätte. Daher wird im Folgenden das Wissen über die Entwicklungen der Akademikerinnen entlang einzelner Themen gebündelt.

6.1 Von Vorbildern und Pionierinnen: die Bedeutung der Herkunftsfamilie

Die sozialen Positionierungen der Herkunftsfamilien, innerfamiliäre Traditionen und Beziehungen sowie Vorbilder haben die Werdegänge der befragten Frauen mitbestimmt. Die sozialen Positionierungen der Herkunftsfamilien widerspiegeln zunächst im Großen und Ganzen die Migrationsgeschichte der beiden Herkunftsgruppen. Außer einer stammen die iranischen Biographinnen aus Akademikerfamilien der gehobenen Mittel- oder Oberschicht, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat und sich in einer entsprechenden beruflichen Position etablieren konnte. Die türkischen Biographinnen hingegen kommen alle eher aus dem Arbeiter- und einfachen Angestelltenmilieu. Dieser Befund repräsentiert in gewisser Weise die Sozialstrukturen eines Großteils der iranischen wie der türkischen Migrationsgruppe in der Bundesrepublik. Drei der vier iranischen Akademikerinnen übernahmen den akademischen Status der Herkunftsfamilien, während die türkischen Akademikerinnen alle als Bildungsaufsteigerinnen zu bezeichnen sind. Bei ihnen standen die Bildungsaspirationen der Eltern mit deren Wunsch in Verbindung, dass ihre Kinder einmal ein besseres Leben führen sollten als sie selbst. Bildung galt ihnen als Schlüssel zu einem intergenerationalen sozialen Aufstieg. Solche Aufstiegsprozesse sind auch bei deutschen Arbeiterfamilien festgestellt worden (Schlüter 1993).
Bei einer genaueren Betrachtung der Biographien ergibt sich jedoch, dass es hinsichtlich der sozialen Positionierung der Herkunftsfamilien Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt, die quer zu den Herkunftsgruppen liegen. Es wurde offenkun-

dig, dass a) eine Unterscheidung des Bildungshintergrundes vom beruflichen Status, b) eine Unterscheidung des Bildungshintergrundes sowie der Erwerbstätigkeit von Müttern auf der einen und Vätern auf der anderen Seite, c) eine Berücksichtigung von Verwandten außerhalb der Kernfamilie und d) die Berücksichtigung kulturellen Kapitals in Form von informeller und/oder außerhalb der klassischen Elemente eines allgemeinen Bildungssystems erworbener Bildung nötig ist.

Alle diese Kriterien kommen in den biographischen Orientierungen der Befragten zum Tragen. Dies wird besonders deutlich, wenn die Migrantinnen Auskunft über ihre innerfamiliären Beziehungen, ihre Vorbilder und ihre innerfamiliären Unterstützer(innen) geben.
Schon die Unterscheidung des Bildungshintergrundes vom beruflichen Status und die gesonderte Betrachtung der Elternteile lässt sowohl Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen als auch zwischen den sozialen Schichten undeutlicher werden. In beiden Herkunftsgruppen sind alle Schulbildungsniveaus zu finden. Auch wenn das Bildungsniveau der iranischen Familien durchschnittlich gesehen über dem der türkischen liegt, müssen diese Binnendifferenzierungen genau betrachtet werden. So hatte eine türkische Biographin in ihrer Mutter, die gelernte Schneiderin mit Abitur ist, eine wertvolle Stütze in Teilen ihrer Schulzeit, während eine der iranischen Biographinnen eine Mutter mit Grundschulabschluss hat, die ihr in schulischen Fragen nicht zur Seite stehen konnte.

Wenn man die jeweiligen Beziehungen der Biographinnen zu ihren Vätern und Müttern näher beleuchtet, fällt auf, dass sie sich an dem Elternteil orientierten, der einen hohen Bildungsgrad aufwies und/oder erwerbstätig war. War dies bei beiden Eltern der Fall, orientierten sie sich entweder an beiden oder an der Mutter.
Die innerfamiliären Beziehungen insgesamt sind in beiden Gruppen heterogen. Interessant ist aber, dass von den meisten Biographinnen der Vater als der Initiator und Unterstützer in Bildungs- und Berufsfragen genannt wird, entweder als Ermöglicher oder als unmittelbares Vorbild. Eine dieser positiv besetzten Positionen haben die Väter – neben Zuneigung und Solidarität – sowohl aufgrund der ideellen als auch der ökonomischen Ermöglichung von Bildungsprozessen und Freizeitgestaltung inne. Manche Väter agierten offen, andere eher im Hintergrund. Alle werden als eher liberal eingestuft.
Gleichzeitig fällt auf, dass in keiner biographischen Erzählung größere Konflikte mit dem Vater auftauchen. In diesem und in weiteren Punkten sind die Beziehungen der Biographinnen zu ihren Müttern ambivalenter. Manche hatten schwerwiegende Konflikte mit den Müttern, die als Hüterinnen traditioneller geschlechtsspezifischer Rollenmuster erscheinen, womit vor allem geschlechtsspezifische Einschränkungen im Bereich der Kleidung und/oder der Freizeitgestaltung einhergingen. Einige der betroffenen Biographinnen reagierten darauf mit einem völligen Bruch mit ihren Müttern. Andere Biographinnen hingegen betonen ihre emotional enge Bindung zu den Müttern, ohne sie jedoch als positive Identifikationsfiguren in den

Vordergrund zu stellen. Einige Mütter wurden bewundert – wegen ihrer Durchsetzungskraft und insbesondere wegen ihrer Rolle als Pioniermigrantin, wegen ihres Bildungsstands, ihrer Berufstätigkeit und in einigen Fällen auch wegen der erfolgreichen Vereinbarung von Beruf und Familie.
Im Hinblick auf die positive Identifikation mit erwerbstätigen Müttern decken sich meine Erkenntnisse mit den Ergebnissen von Popp (1995). Sie stellte fest, dass der Mutter im Allgemeinen eine exponierte Stellung für die Sozialisation der Töchter zugesprochen wird, wobei sich Berufstätigkeit in der Regel positiv auf die Orientierung der Töchter auswirkt: "Töchter erwerbstätiger Mütter betonen Interessenentfaltung, positive Impulse und die Auseinandersetzung im Beruf, sowohl für ihre Mütter als auch für ihre eigenen Orientierungen als wichtige Bestandteile ... Mädchen mit berufstätigen Müttern wollen, auch wenn Kinder vorhanden sein sollten, eher im Beruf bleiben als Mädchen mit Hausfrauen-Müttern ... Auch bei Mädchen mit alleinerziehenden Müttern fand sich der Trend einer stabilen und ausgeprägten Berufsorientierung" (S. 135). Töchter berufstätiger Mütter befürworten auch weitaus häufiger ein egalitäres Geschlechterverhältnis in Sachen Berufs-, Haus- und Familienarbeit als Mädchen mit Hausfrauen-Müttern. Mütter werden aber auch für eine gelungene Organisation von Haushalt und Familie bewundert. Es muss allerdings hinzugefügt werden, dass die positive Orientierung an der Erwerbstätigkeit der Mütter je nach Art, Status und Ansehen der beruflichen Tätigkeit variiert (S. 135ff.).

Meine Befunde stimmen teilweise mit denen von Hummrich (2002) und Ofner (2003) überein. Auch bei meinen Biographinnen lässt sich eine große Heterogenität in den Familienbindungen, innerfamiliären Dominanzverhältnissen und den Orientierungsmustern feststellen. Hummrich stellte fest, dass in ihrem Sample die Väter als dominante Familienmitglieder meist auch Identifikationsfiguren in Sachen Selbständigkeit und Unabhängigkeit waren, während die Mütter vorwiegend als Hüterinnen geschlechtsspezifischer Normen sichtbar wurden. Ofners wie auch meine Ergebnisse deuten jedoch auf weitaus uneindeutigere geschlechtsspezifische Ausprägungen hin: Väter wie auch Mütter nehmen die dominante Position ein. Bezüglich des Themas Vorbilder komme ich zu einem anderen Ergebnis als die beiden genannten Autorinnen. Während in Hummrichs Untersuchung vor allem die Väter als Vorbilder erscheinen und in Ofners Arbeit der Mangel an Vorbildern beklagt wird, sehen einige meiner Interviewpartnerinnen ihr Vorbild entweder im Vater oder in der Mutter. Dennoch wird gleichzeitig offenkundig, dass sie vor allem weibliche Vorbilder und Weggefährtinnen mit Migrationshintergrund in ihrem bildungs- und berufsbezogenen Umfeld vermissen. Eine Interviewpartnerin moniert explizit das Fehlen von Vorbildern und möchte, wie einige andere Interviewpartnerinnen auch, selbst eine Mittlerinnenfunktion übernehmen.

Ein weiterer relevanter Aspekt in einigen Biographien sind die Einschränkungsversuche der Eltern gegenüber den Töchtern, sofern diese getrennt von ihnen im

Herkunftsland aufwuchsen und als Jugendliche in die Bundesrepublik einwanderten. Diese Biographinnen hatten im Herkunftsland bereits einen Emanzipationsprozess vollzogen und mit dem Abitur ein hohes Bildungsniveau erreicht. Gegen die Einschränkungsversuche der Eltern – Regeln, die sie im Herkunftsland nicht gewohnt waren – setzten sie sich erfolgreich zur Wehr, wozu ihr Bildungserfolg und ihr Selbstbewusstsein ganz erheblich beitrugen.
Die Neigung einiger Eltern zu einem überbehütenden Erziehungsstil in der Migration wird durch meine Ergebnisse bestätigt. Die damit einhergehende soziale Kontrolle ist jedoch nicht eindeutig möglichen kulturellen Traditionen zuzuschreiben, sondern kann eine Folge der Migrationssituation sein. Gründe dafür könnten darin liegen, dass die Eltern keine Kenntnisse über den Lebensstil bundesdeutscher Jugendlicher haben oder besorgt sind, dass die Töchter ihre schulische Ausbildung vernachlässigen. Sowohl meine als auch Ofners Ergebnisse sprechen insbesondere für die letztere These. Alle Frauen hatten gewissermaßen den Auftrag von den Eltern, bildungserfolgreich zu sein. Mit ihrem zunehmenden Bildungserfolg wurde der Umgang mit den Mädchen aus überbehütenden Familien liberaler.
Die Herkunftsfamilien weder der türkischen noch der iranischen Interviewpartnerinnen pflegten einen religiösen Lebensstil oder maßen der Religion als Orientierungssystem eine besondere Bedeutung bei. Einige Familien sahen sich in einer politischen Tradition im linken Spektrum und hatten deshalb andere Orientierungsmuster. Bei den iranischen Frauen und Familien (mit muslimischen Hintergrund) liegt die geringe Bedeutung von Religion nahe, da sie mit den Regeln der neuen islamischen Gesellschaftsordnung nicht einverstanden waren und dies auch ein Grund für die Flucht aus dem Iran war. Auch bei den türkischen Familien mit muslimischem Hintergrund war die Religion unbedeutend oder wurde offen abgelehnt. Ofner kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Religion eine untergeordnete oder keine Bedeutung hat. Allerdings muss einschränkend hinzugefügt werden, dass es weder Ofner noch mir gelang, kopftuchtragende türkische erwerbstätige Akademikerinnen zu interviewen. Dies verweist auch auf die mangelnden Chancen dieser Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Nichtsdestoweniger soll an den Familienbericht (2000) erinnert werden, der zu dem Ergebnis kam, dass die türkischen Migrantinnen mit intensiven religiösen Orientierungen in der Community in der Minderheit sind und sich statt dessen ganz unterschiedlich ausgeprägte gemäßigte religiöse Orientierungen finden lassen. Ein erheblicher Teil der türkischen Community, der laut Familienbericht weitaus größer ist als derjenige der stark religiös geprägten Personen, steht Religion im Allgemeinen distanziert gegenüber.

Erwartungsgemäß waren in allen Herkunftsfamilien aus beiden Ländern hohe Bildungsaspirationen anzutreffen. Neben den Eltern hatten auch ältere Geschwister eine Orientierungsfunktion, und zwar in positiver oder negativer Hinsicht. Im Vergleich zu den Eltern nehmen jedoch Geschwister wie auch andere Verwandte in den biographischen Erzählungen einen geringeren Stellenwert ein. Auch gab keine Interviewpartnerin an, gegenüber Brüdern benachteiligt worden zu sein.

Schließlich bleibt noch die Bedeutung des kulturellen Kapitals in einigen Herkunftsfamilien zu erwähnen. So waren politisches Engagement oder in einem Fall auch sportliche Aktivitäten Teil der innerfamiliären Traditionsbildung, was den Biographinnen relevante Entwicklungsmöglichkeiten eröffnete.

Insgesamt haben die biographischen Analysen gezeigt, dass die Familie eine wichtige Ressource darstellt und die Befunde zu den Familiengeschichten, innerfamiliären Beziehungen und der sozialen Lage der Familien ein sehr heterogenes Bild der Familien zeichnen. Eine bedeutende Gemeinsamkeit ist jedoch der bedeutende Einfluss, den insbesondere die Eltern bzw. die Elternteile auf die Werdegänge der Frauen hatten. An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass Erwerbstätigkeit der Mütter als besonders positiv und damit nicht als hinderlich für die Bindung an die Mütter wahrgenommen wurde. Eher das Gegenteil war der Fall. Bildung und Berufstätigkeit galten gerade unter Berücksichtigung der Differenzlinie Geschlecht als Indikatoren für Emanzipation, Selbständigkeit und Selbstverwirklichung und somit auch als erstrebenswert für den eigenen biographischen Entwurf.

6.2 Migrationsgeschichte und Migrationsgeschichten: Arbeits-, Bildungs- oder Fluchtmigration für ein besseres Leben

Von den acht befragten Frauen sind zwei mit ihren Ehemännern und ohne ihre Herkunftsfamilie aus dem Iran geflohen; bei weiteren fünf war die Migration durch die Herkunftsfamilien initiiert und deren Ausgestaltung zumeist mit einem größeren familiären Netzwerk verknüpft worden. Ich bezeichne sie daher als transnationale familiäre Migrationsprojekte, zu denen ich auch die Familie der Biographin zähle, die zwar selbst in der Bundesrepublik geboren wurde, deren Familie jedoch solch ein Migrationsprojekt unternahm.
Die Migrationsformen spiegeln einerseits die kollektiven Migrationsgeschichten der jeweiligen Herkunftsgruppen wider. So wanderten drei der vier iranischen Frauen im Rahmen der Fluchtwelle nach der Islamischen Revolution in den 80er Jahren in die Bundesrepublik ein, eine weitere migrierte mit ihrer Familie vor der Islamischen Revolution und den 70er Jahren zusammen mit anderen iranischen Geschäftsleuten und Bildungsmigrant(inn)en. Die Familien der türkischen Akademikerinnen sind alle im Kontext der Arbeitsmigration in die Bundesrepublik gekommen und repräsentieren damit die große Gruppe der Arbeitsmigrant(inn)en aus der Türkei.
Bei näherem Hinsehen erscheinen die Migrationsformen und Migrationsmotive andererseits heterogener, als diese Gruppierung vermuten ließe. Von den iranischen Migrantinnen flohen zwei als erwachsene Frauen und politisch Verfolgte. Ihr Migrationsmotiv war also das der Ablehnung des islamischen Regimes und dessen unterdrückerischer Politik insbesondere gegenüber Frauen. Damit stand die Flucht auch für den Wunsch nach Emanzipation. Dies schloss bei beiden den Wunsch

nach hoher Bildung ein. Eine andere Iranerin reiste als Jugendliche im Zuge eines familiären Migrationsprojekts in die Bundesrepublik ein. In dieser Familie spielten ebenfalls Bildungsbestrebungen und Fluchthintergründe eine bedeutende Rolle. Auch bei dem Migrationsprojekt der vierten iranischen Familie spielten politische Gründe eine Rolle, da der Vater Schah-Kritiker war. Das Migrationsmotiv der besseren Bildungs- und Berufschancen für alle Familienmitglieder ist also auch hier mit politischen Gründen verknüpft. Unterschiede zwischen den anderen iranischen Migrantinnen bestehen jedoch im Aufenthaltsstatus.
Bei den Familien der türkischen Migrantinnen ist die klassische Arbeitsmigration zwar die dominante Migrationsform, die Migrationsmotive jedoch sind ebenfalls differenziert und überschneiden sich zum Teil. So sind bei allen die Chancen auf ein zufriedenstellenderes Leben durch bessere Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, ein höheres ökonomisches Kapital und erhöhte Bildungs- und Berufschancen für die Kinder tragende Migrationsmotive. Bei näherem Hinsehen zeigt sich aber, dass die Arbeitsmigration in einigen Fällen auch als Möglichkeit genutzt wurde, um den politischen Veränderungen bzw. dem politischen Klima in der Türkei zu entgehen. Die politischen Entwicklungen der 70er Jahre und der Militärputsch von 1980 wurden als mögliche Einflussgrößen auf die Migrationsentscheidungen türkischer Migrant(inn)en in der Forschung bisher kaum zum Thema gemacht. Dies könnte zukünftig eine differenziertere Erörterung der Migrationsgeschichte aus der Türkei erlauben.
In meiner Untersuchungsgruppe wird insgesamt deutlich, dass auch unter Berücksichtigung der Verknüpfung verschiedener Migrationsmotive eines besonders im Vordergrund steht: Bildungs- und Berufschancen, und zwar entweder für den eigenen Werdegang und/oder die Zukunft der Kinder. Dies verknüpft sich häufig mit Emanzipationsbestrebungen, teilweise in Kombination mit dem Wunsch nach freier Meinungsäußerung und freier politischer Willensbildung. Die Migration sollte die Handlungsspielräume erweitern, z.B. durch die Möglichkeit, verstärkt ökonomisches und/oder kulturelles Kapital erwerben oder sich gesellschaftlich engagieren zu können.

Vor diesem Hintergrund ist das Erleben der eigenen und das Erleben und/oder Erinnern der familiären Migration durch die Biographinnen zu bewerten. Sie haben die Migration unter unterschiedlichen Bedingungen und in unterschiedlichem Alter auf je andere Weise erlebt. Abgesehen von einer Biographin, die in der Bundesrepublik geboren wurde, sind alle anderen als Kinder, Jugendliche oder Erwachsene migriert. Entsprechend mehr oder weniger intensiv erinnern sie die Migration bzw. haben sich damit schon damals auseinandergesetzt.

Die beiden iranischen Biographinnen, die als erwachsene politische Flüchtlinge in die Bundesrepublik kamen, hatten dennoch ganz unterschiedliche Startbedingungen wegen ihrer unterschiedlichen Ausstattung mit sozialem und ökonomischem Kapital. So zeigen diese beiden Fälle, dass Geld und nützliche Kontakte die Flucht,

die Aufenthaltsbedingungen in der Bundesrepublik und die damit verbundenen Bewegungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erheblich begünstigen können. Entsprechend unterschiedlich erlebten sie die Flucht und erinnern sich an die Ankunft in der Bundesrepublik – je nach Ausstattung mit dem entsprechenden Kapital entweder als Befreiung oder als Kampf um das Überleben und um Bildungs- und Partizipationschancen. Weitere Migrationsformen der Iranerinnen sind die Migration als Touristin und die Migration im Rahmen der Familienzusammenführung. Diese beiden Biographinnen erlebten die Migration und das Ankommen in der Bundesrepublik als unproblematisch. Aufgrund von großen Unterschieden in der Ausstattung der Familien mit ökonomischem Kapital und der unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Voraussetzungen gestalteten sich jedoch auch die Bildungslaufbahnen unterschiedlich.
Die türkischen Akademikerinnen erlebten die Migration ähnlich, bis auf eine Biographin, die die Erzählung über die Migration ihrer Eltern als einen in der türkischen Arbeitsmigration häufig anzutreffenden Vorgang erinnert: Ihr Vater wurde angeworben und holte seine Familie nach. Die Migration hatte für sie selbst keine besondere Bedeutung. Bei zwei Migrantinnen, die sich bereits in der Türkei gute Möglichkeiten eröffnet hatten, löste die Migration zunächst Ängste aus, die eroberten Möglichkeiten nicht weiter ausschöpfen oder auch ihre Bildungskarriere nicht problemlos fortsetzen zu können. Die als kleines Kind eingewanderte Biographin kann ihre eigene Migration kaum erinnern und kennt die Migrationsgeschichte vor allem aus Erzählungen. Zwei Biographinnen betonen die Besonderheit, dass ihre Mütter die Pioniermigrantinnen waren und haben dies biographisch derart verarbeitet, dass sie Durchsetzungsvermögen und Mut als Frau als erstrebenswerte Handlungsformen erachten.
Es ist auffällig, dass keine der Frauen in den biographischen Erzählungen die Trennung von ihren Eltern oder anderen Familienmitgliedern und die damit verbundenen Gefühle explizit thematisiert. Die Nichtthematisierung des Trennungsschmerzes (sofern ein gutes Verhältnis zur Familie bestand) weist indes auf dessen biographische Verarbeitung hin. Die Befragten haben sich offenkundig jede auf ihre Art damit arrangiert und die Trennung als unumgängliche Notwendigkeit hingenommen, da es letztlich um die Sicherung ihrer Zukunft ging. Sie präsentierten die Bildungsbestrebungen ihrer Familien als Selbstverständlichkeit mit sinnstiftender Funktion für das (individuelle oder familiäre) Migrationsprojekt.

Sowohl die kollektive Migrationsgeschichte der beiden Herkunftsgruppen als auch die individuellen Migrationsgeschichten haben die Biographien der Akademikerinnen deutlich beeinflusst. Deshalb werden abschließend die Chancen und Gefahren der Migration zusammenfassend benannt. Als Gefahren gelten:

- Trennung von der Familie/Vermissen der Eltern und ggf. anderer Familienmitglieder,
- formale Übergänge zwischen den Bildungssystemen,

- Wartezeiten aufgrund des Asylbewerber(innen)status,
- Verlust der sozialen Netzwerke im Herkunftsland.

Chancen bzw. Vorteile bieten die folgenden Aspekte:

- ökonomisches und soziales Kapital als "Eintrittskarten" für eine reibungslose Migration in die Bundesrepublik,
- Sicherheit vor politischer Verfolgung oder unkalkulierbaren politischen Entwicklungen im Herkunftsland,
- Befreiung von Diskriminierung als Kurd(inn)en,
- aus Elternsicht: die Chance auf eine Zukunftssicherung der Kinder (ökonomisch und ausbildungsbezogen),
- Migration als Emanzipationsprozess für Frauen,
- Meinungsfreiheit und Demokratie,
- freie Kleiderwahl und freier Lebensstil.

Die Hoffnung auf bessere Bildungs- und Berufschancen dominiert in den meisten Fällen die anderen Migrationsmotive eindeutig. Die Befragten haben solche Bildungsbestrebungen entweder von den Eltern übernommen und/oder als Ziele ihrer Lebensplanung selbst entwickelt. In jedem Falle erklären die vorgestellten Migrationsgeschichten und ihre Spezifika den Ehrgeiz und die hohen Bildungsaspirationen der Frauen.

6.3 Gesellschaftskritische Bewusstseinsbildung und gesellschaftspolitisches Engagement als biographische Erfahrung und Möglichkeit für die Erweiterung von Handlungspotenzialen

Gesellschaftskritische Bewusstseinsbildung und gesellschaftspolitisches Engagement als mögliche Einflussgrößen auf biographische Konstruktionsprozesse standen zunächst nicht im Fokus meiner Untersuchung. Mit fortschreitendem Forschungsprozess jedoch gewannen diese Themen zunehmend an Bedeutung, da alle befragten Akademikerinnen ein gesellschaftskritisches Bewusstsein entwickelt haben. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass sie alle sich mit geschlechtsspezifischen und ethnischen Zuschreibungen auseinandersetzen mussten. Entweder haben sie selbst eine darauf basierende soziale Benachteiligung erfahren oder kennen Personen, die diese Erfahrung gemacht haben. Überdies mussten sie sich zu Diskursen über Geschlecht und Ethnizität (ggf. in der Herkunftsregion und in der Bundesrepublik) und über Einwanderung in der Bundesrepublik ins Verhältnis setzen. Eine weitere Voraussetzung für die gesellschaftskritische Bewusstseinsbildung war bei einigen Biographinnen eine linksorientierte politische Familientradition.

In allen biographischen Erzählungen lassen sich explizite oder implizite Ansätze eines gesellschaftskritischen Bewusstseins nachweisen, und zwar im Hinblick auf

soziale Ungleichheit, Geschlecht und Ethnizität. Bei den als Jugendlichen und Erwachsenen eingewanderten Frauen ist bereits im Herkunftsland ein solches Bewusstsein entstanden. Die iranischen Frauen bildeten dies sowohl in den Familien als auch im Kontext der Islamischen Revolution aus. Vor dem Hintergrund der ungleichen Wertschätzung der Geschlechter in vielen Familien und auf dem Arbeitsmarkt (nach der Revolution verstärkt auch im Bildungssystem) entwickelten die Frauen eine kritische Sichtweise auf diese Ungleichheiten. Einige machten selbst entsprechende Erfahrungen, andere knüpften an das Gedankengut der Eltern (meist: der Väter) an. Alle behielten ihr gesellschaftskritisches Bewusstsein auch nach der Migration, wenn auch z. T. in neuen Formen: Der Aspekt der Benachteiligung von Migrant(inn)en kam aufgrund der neuen Erfahrungen mit dem "Fremdsein" und den Fremdzuschreibungen hinzu.
Ähnliches lässt sich für die als Jugendliche eingewanderten türkischen Frauen sagen. Auch sie hatten bereits in der Türkei ein gesellschaftskritisches Bewusstsein im Hinblick auf Menschenrechte, insbesondere aber auf geschlechtsspezifische Benachteiligung entwickelt und ergänzten dieses nach der Migration um eine kritische Einstellung gegenüber der Benachteiligung ethnischer Minderheiten in der Bundesrepublik. Diese Entwicklungen spiegeln in gewisser Weise den bereits von Guiterrez Rodriguez (1999, S. 249ff.) beschriebenen Prozess der Geschlechtsethnisierung, der bei den als Jugendliche und Erwachsene eingewanderten Frauen diachron verläuft. Bei einer Biographin kann sogar von einer zweifachen Ethnisierung gesprochen werden, da sie bereits in der Türkei Ethnisierungsprozessen ausgesetzt gewesen war. Bei der als Kind eingewanderten Biographin und der Biographin, die in der Bundesrepublik geboren wurde, lässt sich ebenfalls eine Geschlechtsethnisierung feststellen, die bei beiden synchron verläuft. Jedoch überlagern Ethnisierungsprozesse die Differenzlinie Geschlecht. Während die eine das Türkisch-Sein bagatellisiert, um den im Einwanderungsdiskurs üblichen Zuschreibungen zu entgehen, spricht die andere von der Entstehung ihres migrantischen Bewusstseins, welches sie als Leitlinie in ihrem weiteren Leben begleitet.

Für die biographischen Entwürfe unterscheide ich zwei Formen der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftskritischen Bewusstsein: eine individuelle (Entwicklung einer Position und Entwicklung von Handlungsorientierungen für die eigene Situation ohne die Organisation in einer Gruppe) und eine kollektive (Entwicklung einer Position und Entwicklung von Handlungsorientierungen in der organisierten Interaktion mit anderen). Zunächst ist davon auszugehen, dass alle eine individuelle Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen betrieben und daraufhin eine eigene (vorläufige) Position entwickelt hatten. Der wesentliche Unterschied liegt darin, dass bei zwei Frauen die Auseinandersetzung mit Ethnizität und/oder Geschlecht auf der individuellen Ebene verbleibt bzw. sich von einer einmal gewonnenen kollektiven auf eine individuelle Ebene verlagert, während bei den anderen die individuelle in eine kollektive Ebene und damit auch in eine öffentliche

Auseinandersetzung mündet. Diese Frauen engagierten sich in der Bundesrepublik politisch in migrationsbezogenen Zusammenhängen und können daher alle als Mittlerinnen bezeichnet werden.

Zwei Aspekte dieser verschiedenen Formen des gesellschaftskritischen Bewusstseins und seiner Transformation in die Alltagspraxis sind für meine Untersuchung besonders aufschlussreich:

1. Das gesellschaftskritische Bewusstsein fungiert als Initiator für die Entwicklung biographischer Orientierungs- und Handlungsleitlinien.
2. Das gesellschaftspolitische Engagement erweitert die subjektiven Möglichkeiten.

Gesellschaftskritisches Bewusstsein und gesellschaftspolitisches Engagement können wichtige biographische Ressourcen für Migrantinnen darstellen. Die Handlungsspielräume von Migrantinnen sind durch Zuschreibungspraktiken und strukturelle Barrieren zwar begrenzt, viele entwickeln jedoch trotz (oder auch wegen) dieser Bedingungen eine Produktivität und Motivation, gesellschaftliche Veränderungen voranzutreiben (Guiterrez Rodriguez 1999, S. 254ff.). Erel arbeitete heraus, dass in sozialen Bewegungen und/oder der eigenethnischen Community der beruflichen Mobilität dienliches kulturelles und soziales Kapital erworben werden kann (Erel 2003b, S. 113). Daran knüpfen meine folgenden Überlegungen an.

Zu 1.: Die Herausbildung ihres gesellschaftskritischen Bewusstseins hatte bei allen Biographinnen zur Folge, dass sich ihre Einstellungen zu bestimmten Themen änderten und neue Handlungsmotive entstanden. Bei allen lässt sich feststellen, dass das gesellschaftskritische Bewusstsein ihr aktives Handlungspotenzial (in welcher Weise auch immer, sei es individuelle Verortung oder ein Engagement in Organisationen und Netzwerken) generierte.

Zu 2.: Bei den Frauen, bei welchen das gesellschaftspolitische Engagement Teil der biographischen Entwurfs ist (und das sind die meisten in meinem Sample), wird offenkundig, dass dieses Engagement ihre Selbstbilder beeinflusste und ihre Handlungsspielräume vergrößerte, sowohl privat wie auch beruflich.
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das politische Engagement die subjektiven Möglichkeitsräume in den folgenden Punkten erweiterte:

- in der Überschreitung von Geschlechtergrenzen und (dadurch) einer stärkeren sozialen Anerkennung,
- in der Umsetzung einer politischen Vision als aktive Akteurin und einer Stärkung des Selbstbewusstseins,
- in der Möglichkeit, neue Ideen und Handlungsformen auszuprobieren,
- im Aneignen von Wissen über Bücher,
- im Aneignen praktischer Fähigkeiten,
- in der Möglichkeit, neue Kontakte zu knüpfen.

Deshalb bietet gesellschaftspolitisches Engagement kulturelles und soziales Kapital sowohl für den beruflichen Werdegang als auch für die persönliche Selbstverwirklichung.

6.4 Sportliche Aktivitäten

Ebenso wie das gesellschaftskritische Bewusstsein ist die Bedeutung sportlicher Aktivität erst im Laufe des Forschungsprozesses zu einem relevanten Thema geworden. Fünf der acht Interviewpartnerinnen waren oder sind sportlich aktiv. Der Sport nimmt in den biographischen Erzählungen einen unterschiedlichen Stellenwert ein, erfüllte jedoch zwei wesentliche Funktionen:

a. Er diente als körperlicher und seelischer Ausgleich zur beruflichen Tätigkeit oder in Krisensituationen.
b. Er schuf neue Bewegungsräume und Entfaltungsmöglichkeiten für die Frauen, die sich sonst in ihrer Alltagsgestaltung eingeschränkt sahen.

Für drei der Biographinnen stellt heute Sport einen körperlichen und seelischen Ausgleich dar. Sport bedeutet Erholung und Abschalten, aber auch körperliche Betätigung.

Während diese Funktion des Sports situationsbedingt und instrumentell ist, hat Sport als Bewegungsraum und Entfaltungsmöglichkeit eine Bedeutung, die darüber hinausgeht. Er ist in dieser Hinsicht konstitutiv für die biographische Konstruktion und kann u. U. zur Leitlinie werden und eine identitätsstiftende Funktion haben. Überdies stellt sich dabei auch die Frage nach dem Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Geschlecht. Bei drei Biographinnen ist Sport in dieser Art und Weise Teil des biographischen Entwurfs. Einer von ihnen eröffnete sportliche Betätigung bereits in der Kindheit einen Autonomiebereich, den sie sonst nicht gehabt hätte. Auch einer zweiten bot Sport die Möglichkeit, sich der familiären Kontrolle zu entziehen und darüber hinaus Geschlechtergrenzen zu überschreiten, was in anderen Bereichen nicht möglich war, und sich aus geschlechtsspezifischen Gesellschaftszwängen zu befreien.

Die Funktion des Sports als Befreiungsmöglichkeit aus gesellschaftlichen Weiblichkeitszwängen ist kein Spezifikum von Ländern des Nahen und Mittleren Ostens. Auch in westlichen Industrienationen wie der Bundesrepublik ist dies beobachtet worden. Claudia Kugelmann schreibt in ihrer Studie zu Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag: "der Sport, besonders der Leistungssport, (scheint) anfangs ein Feld zu sein, wo sich gerade Mädchen, die sich nicht in die gesellschaftlich verordnete Weiblichkeitsrolle fügen wollen, wohl fühlen können: 'Als Mädchen rumzutoben, Fußball zu spielen, laut zu sein, zu rennen oder z.B. große Schritte zu machen und kraftvoll aufzutreten, all dies ist im Rahmen des Sports erlaubt. Es wird hier

sogar gefördert, da es funktional im Sinne der sportlichen Leistung und des Erfolgs ist ... Das unmittelbare Sportumfeld wird zunächst als ein Bereich erfahren, in dem die Beschränkungen der Bewegungsmöglichkeiten und die quälenden Anforderungen der weiblichen Rolle zurückgestellt werden können' (Palzkill 1990, 90). So scheint der Sport auch ein Feld zu sein, in dem Mädchen und junge Frauen andere als die gesellschaftlich erwünschten Erfahrungen im Bereich von Leiblichkeit und Bewegung machen können, Erfahrungen, die es ihnen erlauben, dem herrschenden Weiblichkeitszwang zu entkommen" (Kugelmann 1996, S. 109).

Am deutlichsten ist der Sport als subjektiver Möglichkeitsraum und in seiner identitätsstiftenden Funktion in der Biographie präsent, in der verschiedene sportliche Aktivitäten nicht nur integraler Bestandteil der biographischen Konstruktion sind, sondern auch eine Familientradition, insbesondere für die weiblichen Familienangehörigen. In dieser Biographie werden noch andere Funktionen des Sports offenkundig, die sich neben der Entwicklung von Selbstbewusstsein auch auf die Entwicklung von Kompetenzen beziehen, die in Bildung und Beruf nützlich sein können: Ehrgeiz und ein hohes Maß an Selbständigkeit. Außerdem erscheint Sport als Möglichkeit zur Selbstverwirklichung und zur Entwicklung eines positiven Verhältnisses zum Körper, was wiederum das Selbstbewusstsein stärken kann.

Sport ist für Mädchen und junge Frauen in verschiedenerlei Hinsicht ein Bereich, in dem sie ihre Handlungskompetenzen erweitern können, in dem sie aber auch den gesellschaftlichen Prozessen des Gendering ein Stück weit entkommen können. Sport kann Emanzipationsprozesse fördern und einen Autonomiegewinn ermöglichen. Er wirkt unmittelbar auf Bildungs- und Berufskarrieren ein, sofern er als Feld der Aneignung von Soft Skills fungiert; er wirkt aber auch mittelbar ein, wenn er dem körperlichen und seelischen Ausgleich zum beruflichen Alltagsstress oder zu anderen Stresssituationen dient.

6.5 Freundschaften und Bekanntschaften: Gatekeeper und emotionale Rückzugsfelder

Erel (2003a, S. 167 und 2003b, S. 133ff.) wies in ihren Arbeiten zu qualifizierten türkischen Migrantinnen darauf hin, dass Freundschaften einen bedeutenden Stellenwert für biographische Prozesse unter besonderer Berücksichtigung von Bildungs- und Berufskarrieren haben können. Diesen Befund bestätigen auch meine Analysen.

Aus den biographischen Erzählungen lassen sich mehrere wesentliche Funktionen von Freundschaften (und ggf. Bekanntschaften, jedoch mit einem geringeren Stellenwert) herausfiltern: Zunächst sind Freundinnen und Freunde eine wichtige emotionale Stütze in Krisensituationen. Mit Freundinnen, Freunden und Bekannten wird zudem ein erheblicher Teil der Freizeit gestaltet. Ein Freund oder eine Freun-

din fungiert auch häufig als Vorbild und/oder als Unterstützer(in) in den Werdegängen der Frauen. Hierbei spielen sowohl Personen aus der eigenen wie aus anderen Herkunftsgruppen, z.B. der Mehrheitsgesellschaft, eine Rolle.

Schul- und Studienfreundinnen, -freunde und Bekannte nahmen eine besonders bedeutende Rolle ein, nicht nur als emotionale Stütze oder Freizeitpartnerinnen, sondern mit ihnen wurde gemeinsam für die Schule bzw. für das Studium gelernt. Hierbei sind drei Aspekte besonders auffällig: Dies sind meist Freundschaften mit Geschlechtsgenossinnen. Der Hintergrund dafür könnte die von Mädchen und Frauen gemeinsam geteilte Erfahrungswelt sein, was bei einer Biographin sehr deutlich zutage tritt.
Mädchen und Frauen können sich in der Regel über bestimmte frauenspezifische Themen besser untereinander austauschen als mit Männern. Außerdem bedingt die geschlechtsspezifische Sozialisation häufig ähnliche Probleme wie eine zu große Bescheidenheit gegenüber der eigenen Leistungsfähigkeit oder Diskriminierungserfahrungen mit Männern oder Jungen. Die These von der Bedeutung der geteilten Erfahrungswelt bei Freundschaften wird durch eine weitere Auffälligkeit gestützt: Diejenigen, die Freundschaften und Bekanntschaften während der Ausbildung einen hohen Stellenwert zuweisen, schlossen zwar sowohl mit Deutschen als auch mit Angehörigen der eigenethnischen Community und anderen Nichtdeutschen Freundschaft. Die Freundschaften aus der eigenethnischen Community sind jedoch besonders wichtig, eben weil die Erfahrungswelt als iranische oder türkische Mädchen bzw. Frauen in der Bundesrepublik geteilt wird und so eine enge emotionale Beziehung hergestellt werden kann. Freundschaften mit Deutschen waren eher durch Rationalität oder (vor allem im Studium) durch Zweckgebundenheit charakterisiert. Auch wenn dies lediglich eine Tendenz ist, macht diese Beobachtung darauf aufmerksam, wie wichtig Kontakte innerhalb der eigenethnischen Community für die subjektive Befindlichkeit von Migrantinnen sein können. Freundschaften in der eigenethnischen Community wurden häufig –auf der Grundlage der gemeinsamen ethnischen Herkunft – als Selbstverständlichkeit dargestellt und die Freundinnen entsprechend als eine Art Genossinnen oder Weggefährtinnen präsentiert. So dauerten diese Freundschaften meist lange an, während die Kontakte zu den deutschen Schülerinnen und Kommilitoninnen eher kurzzeitig waren. Die Migrantinnen schlossen also ihre Freundschaften nach ihren subjektiven Bedürfnissen und schufen sich damit sowohl emotionale Rückzugsfelder als auch Kontakte zum gemeinsamen Lernen und Arbeiten.
Die häufigen Beschwerden über "Parallelgesellschaften" und "ethnische Segregation", wie sie in Schulen oder auch an Universitäten zu hören sind, unterschätzen bzw. ignorieren die Bedeutung der Kontaktpflege in der eigenethnischen Community für die Subjektkonstitution, aber auch für die Bildungs- und Berufskarrieren von Migrantinnen, denn solche Kontakte werden in pädagogischen Institutionen immer noch eher als Hindernis statt als Ressource bewertet. Dabei zeigen die Ana-

lyseergebnisse, dass Freundschaften sowohl aus der eigenethnischen Community als auch aus anderen Gruppen gerade in ihrer Kombination für die Befragten von großer Bedeutung und ihrem Fortkommen zuträglich waren. Gleichzeitig kann der von Ofner (2003, S. 250) festgestellte durchgängige Mangel an interkulturellen Kontakten bei türkischen Akademikerinnen nicht bestätigt werden.

Neben Schule und Universität bildeten politische Vereine und Gruppierungen sowie außerschulische Bildungseinrichtungen weitere Felder für die Erschließung von wichtigen Freundschaften und Bekanntschaften.

6.6 Partnerschaft, Ehe und Kinder: Chancen und Konfliktfelder

Das Thema Ehe/Partnerschaft ist in allen biographischen Erzählungen präsent. Die Unterschiede liegen in der Breite, die dieses Thema in ihnen einnimmt, und in den Beziehungen der (Ehe-)Partner zueinander. Auffällig hierbei ist, dass in der Tendenz die Frauen mit einer funktionierenden Beziehung und/oder einer vergangenen Beziehung ohne größeres Konfliktpotenzial diese Ehen oder Partnerschaften am wenigsten thematisieren und umgekehrt. Es gibt lediglich zwei Ausnahmen. Bei einer Biographin mit funktionierender Partnerschaft nimmt das Thema ab dem Zeitpunkt, wo es im Gespräch um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie geht, einen etwas größeren Raum ein. Die zweite Biographin behandelt ihre Beziehung mit ihrem Freund etwas ausführlicher und präsentiert diese auch als Raum für Entfaltung und Selbstverwirklichung.
Die beiden Frauen, die sehr konfliktbeladene Ehen hinter sich haben, präsentieren diese Ehen am ausführlichsten und mehrfach. Dies zeigt, dass diese Ehepartner die biographischen Verläufe der beiden Befragten stärker strukturierten, als es bei den anderen Frauen zu beobachten war. Beide wurden in ihrem Fortkommen und in ihrer Alltagsorganisation, vor allem seit sie Kinder hatten, wenig oder gar nicht unterstützt, was auch für ihre Bildungs- und Berufskarrieren eine zusätzliche Belastung bedeutete. Eine weitere Parallele zwischen diesen beiden Biographinnen besteht darin, dass beide die Ehe und die Familiengründung als (vorübergehende) alternative Lebensperspektive wählten.
Auch für andere Biographinnen bedeutete die Ehe eine neue Lebensperspektive, da mit ihr der Auszug aus dem Elternhaus und die räumliche und finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern möglich wurden. Dieser Wunsch nach Zugewinn an Autonomie war nicht nur bei konfliktbeladenen Eltern-Tochter-Beziehungen, sondern auch bei eher unproblematischen Beziehungen zur Herkunftsfamilie zu beobachten.
Auffällig ist, dass sechs von acht Biographinnen geschieden sind. Es waren immer die Frauen, die die Scheidung veranlassten. Deshalb lässt sich die vorsichtige These formulieren, dass die Entscheidung für eine Ehe als Ausweg oder Befreiung vom Elternhaus langfristig gesehen eine weniger Erfolg versprechende Strategie ist.

Die (damaligen und aktuellen) Lebenspartner der Frauen wirkten auf ganz unterschiedliche Weise (mittelbar oder unmittelbar) auf deren Bildungs- und Berufskarrieren ein. Die Ex-Ehemänner beeinflussten die Karrieren in zwei Fällen kaum positiv bzw. behinderten sie eher, in zwei anderen Fällen traten sie als Kooperationspartner oder Unterstützer auf. Die aktuell bestehenden Beziehungen funktionieren partnerschaftlich und geben den Biographinnen persönlichen Entfaltungsspielraum.

Für Familiengründung und Kinder komme ich zu ähnlichen Ergebnissen wie Ofner (2003). Zunächst hatten sowohl Ofner als auch ich Schwierigkeiten, überhaupt verheiratete erwerbstätige Akademikerinnen mit Migrationshintergrund zu finden, die Kinder haben. Diese Erfahrungen sind bereits ein Indikator für die Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, insbesondere für qualifizierte Frauen, für die eine erfüllende Berufstätigkeit häufig von großer Bedeutung ist – was auf alle von mir befragten Frauen zutrifft. In den Einstellungen zur Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit gibt es zwar unterschiedliche Varianten; die Frauen sind sich aber darin einig, dass für sie eine völlige Aufgabe der beruflichen Tätigkeit nicht in Frage kommt. Von den Frauen ohne Kinder haben drei einen Kinderwunsch, zwei jedoch äußern sich zurückhaltend mit dem Argument, die Aufgabe ihrer Unabhängigkeit fürchten zu müssen. Die Einstellungen ähneln denjenigen der einheimischen Frauen mit dem gleichen Bildungshintergrund. Unter Bezug auf Dausien (1996) bestätigt Ofner (2003, S. 262), dass Frauen mit höheren Bildungsabschlüssen in der Regel nicht bereit sind, auf einen der Bereiche Familie und Beruf ganz zu verzichten. So äußern in meinem Sample selbst die Frauen, die um ihre Unabhängigkeit fürchten, dass sie Kindern nicht völlig abgeneigt seien.[221] Außerdem befürworten alle kinderlosen Biographinnen ein egalitäres Partnerschaftsmodell in Fragen der Haushaltsführung und Kinderbetreuung. Vor diesem Hintergrund ist es bezeichnend, dass alle drei Biographinnen mit Kindern von Problemen mit der Betreuung und z. T. auch mit der Haushaltsführung berichten. Entweder wurden sie von ihren Ehemännern nicht angemessen unterstützt oder sie konnten aufgrund der strukturellen Bedingungen im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt ihre berufliche Lebensplanung nicht reibungslos mit familiären Belangen vereinbaren. Die Analyseergebnisse zeigen deutlich, dass es erst dann gelang, Familie und Beruf zu vereinbaren, wenn eine Ganztagsbetreuung durch eine Einrichtung (z.B. Schule oder Kita) in Anspruch genommen werden konnte.
Eine Biographie weist auf ein weiteres Problem dabei hin: auf die Strukturen des Arbeitsmarktes, die es den Frauen sehr schwer machen, nach dem Erziehungsurlaub wieder in einer ihrer Situation angemessenen Weise ins Berufsleben zurück-

221 Diese Widersprüchlichkeit in den Aussagen der beiden Biographinnen kann aber auch so gedeutet werden, dass sie sich mit ihrer doch eher ablehnenden Haltung zu eigenen Kindern im Gespräch nicht zu "Sonderlingen" machen wollen, denn nach wie vor entspricht es (kulturübergreifend) der (wieder stärker werdenden) gesellschaftlichen Normalerwartung, dass Frauen grundsätzlich Kinder möchten.

kehren zu können. Das Beispiel zeigt außerdem, dass die Bedingungen für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ungünstiger werden, je attraktiver die Arbeitsplätze sind. Eine Ausnahme (wenn auch nicht in allen Bereichen) ist der öffentliche Dienst. Deshalb muss konstatiert werden, dass auch diese Studie belegt, dass das Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in der Bundesrepublik unbefriedigend gelöst wurde – ein Dilemma, in dem sich vor allem die Frauen befinden, da noch immer sie zu Hauptverantwortlichen für die Familienarbeit gemacht werden.

6.7 Von linearen und brüchigen Bildungsbiographien – Bildungsprozesse innerhalb und außerhalb von Institutionen

Informelles Lernen und informelle Bildungsorte

Während der Auswertung der Daten wurde immer deutlicher, dass informelle Lernprozesse und Bildungsorte eine hohe Bedeutung in den Bildungs- und Berufskarrieren hatten. Den hohen Stellenwert dieser Lernprozesse und Bildungsorte für Bildungserfolg im Allgemeinen bestätigen verschiedene Studien.[222] Overwien (2005, S. 346) greift auf eine Definition des Begriffs Informelles Lernen von der Europäischen Kommission (2001) zurück: "Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig)." Das bedeutet, dass informelles Lernen zwei Dimensionen hat: den Lernprozess (aus der Perspektive des Subjekts) und die Lernumgebung. Ich halte diese Definition für nicht unproblematisch, da informelles Lernen auch in formalisierten Bildungseinrichtungen jenseits der Curricula stattfinden kann. Daher nehme ich im Folgenden eine analytische Trennung zwischen informellem Lernen als Lernprozess des Subjekts (wie in der obigen Definition) und informellen Bildungsorten (Büchner/Wahl 2005, S. 356) wie Familien oder Peergroups vor.

In den biographischen Erzählungen tauchen informelle Lernprozesse und Bildungsorte in unterschiedlichen Varianten auf. Als wesentliche informelle Bildungsorte erscheinen die Familie, Peergroups/Freundeskreise, Sportgruppen und politische/soziale Gruppierungen.

Zum Bildungsort Familie schreiben Büchner und Wahl (2005, S. 359f.): "Am Bildungsort Familie werden Bildung und Kultur über intergenerationale Austauschprozesse übertragen, sich zu eigen gemacht, für die eigenen Bedürfnisse adaptiert, reinterpretiert und umgeformt oder auch zurückgewiesen, je nachdem,

222 Vgl. Büchner/Wahl (2005) und Düx/Sass (2005).

vor welchem Erfahrungshintergrund dies geschieht, also an welchen individuellen und familialen Lebensgeschichten und an welchen Gegenwartserfahrungen und an welcher Lebenspraxis sich entsprechende Bildungsprozesse orientieren. Bildung als Aneignung der Grundvoraussetzung für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt vollzieht sich somit in der Familie über Reziprozität der familialen Generationenbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens im Familienalltag und hat in erheblichem Umfang rückwirkenden Einfluss auf die sich bildenden Subjekte."

Bei den Biographinnen, die aus Familien kommen, in denen mindestens ein Familienmitglied einen Hochschulabschluss hat, kann von einem intergenerationalen Austauschprozess der familialen Akademikertradition gesprochen werden. Hierzu gehörten beispielsweise die hohen Bildungsaspirationen und eine ausgeprägte Lesesozialisation. Es gibt aber auch Familientraditionen, die quer zum Bildungshintergrund liegen und die ebenfalls informelle Bildungsprozesse begünstigt haben, z.B. die politische Tradition. Die Biographinnen, deren Väter, Mütter, Großeltern und/oder Tanten/Onkel politisch aktiv waren, haben sich in unterschiedlicher Form eine politische Diskussionskultur, eine Lesetradition und/oder eine bestimmte Lebenspraxis angeeignet, denn die politisch aktiven Familienmitglieder verfügten unabhängig von ihrer formalen Bildung über einen hohen informellen Bildungsgrad und hohe Bildungsaspirationen aus ihrer politischen Motivation heraus. Bei den beiden bilingual aufgewachsenen Frauen lässt sich neben den Bildungsaspirationen, der Lesesozialisation, der Weitergabe akademischer und/oder politischer Traditionen auch ein familiales Arrangement für Sprachlernprozesse erkennen.
Alle Interviewpartnerinnen gaben an, viel gelesen zu haben. Unterschiede gibt es bei der Art und Weise der Lesesozialisation. So haben die Biographinnen aus Akademiker- und/oder politischen Familien ihre Lesesozialisation im intergenerationalen Austausch mit den Eltern oder einem Elternteil durchlaufen, während die Biographinnen aus Elternhäusern mit niedrigerem Bildungsstand in ihrer Lesesozialisation von den Eltern gefördert wurden, indem diese ihnen Bücher schenkten oder Bibliotheksausweise besorgten.

Neben der Familie lassen sich Peergroups/Freundeskreise als ein weiterer informeller Bildungskontext identifizieren, in der Nachbarschaft oder auch in der Schule. In diesen Peergroups ging es in erster Linie um Alltagslernen im Rahmen einer bestimmten Lebenspraxis.
Auch Sportgruppen und politische/soziale Gruppierungen sind wichtige informelle Bildungsorte für die Mehrheit der Befragten. Vor allem die Kindheits- und Jugendforschung in der Bundesrepublik befasste sich in jüngerer Zeit mit der Bedeutung des freiwilligem Engagements (in politischen oder anderen Gruppierungen und/oder Organisationen) als informellem Lernprozess. So stimmen meine Analysen in vielen Punkten mit den Ergebnissen von Düx und Sass (2005, S. 394) überein: "Neben der Möglichkeit, personale, soziale, fachliche und organisatorische Kom-

petenzen zu erweitern, scheint eine freiwillige Verantwortungsübernahme vielfältige Chancen der Persönlichkeitsentwicklung, der biographischen Orientierung, der Sinnstiftung sowie der Teilhabe an der Erwachsenenwelt zu öffnen." Wie bei einigen meiner Interviewpartnerinnen zu beobachten ist, gelten diese Befunde nicht nur für Lernprozesse bei Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen. Düx und Sass befragten in der Freiwilligenarbeit aktive Jugendliche und arbeiteten die folgenden Aspekte heraus, die auch für mein Sample relevant sind (S. 395ff.):

- Entwicklung von Solidarität und Gemeinsinn,
- Übernahme von Verantwortung und Stolz auf Erfolge des Engagements,
- soziale Anerkennung und Entstehung von Kontakten als sozialem Kapital,
- die Möglichkeit, mit Lebensentwürfen, Einstellungen und Kompetenzen zu experimentieren bzw. neue Kompetenzen zu erwerben (durch Lesen oder Erfahrungslernen);
- die Möglichkeit für Mädchen und Frauen, Geschlechtergrenzen zu überschreiten und als Angehörige des weiblichen Geschlechts soziale Anerkennung durch Kompetenzen zu erhalten, die häufig nur Männern zugetraut werden (z.B. technisches Wissen).

Sprachlernprozesse an formalisierten Bildungsorten

Es ist selbstverständlich davon auszugehen, dass die Befragten sowohl ihre Erstsprache als auch weitere Sprachen sowohl in formellen als auch in informellen Kontexten erworben und ausgebaut haben. Diese sind in den biographischen Erzählungen aber kaum zu identifizieren. Auch gibt es in den Interviews kaum Hinweise auf Sprachlernprozesse in der Erstsprache, da diese ja zumeist unbemerkt, wie selbstverständlich und ab dem frühen Kindheitsalter erworben wird. Daher liegt der Fokus im Folgenden auf den Sprachlernprozessen, welche eindeutig zu identifizieren sind, und das ist vor allem das Lernen der deutschen Sprache an formalen Bildungsorten.

Außer einer Biographin, die Deutsch als ihre Muttersprache bezeichnet, haben alle anderen Deutsch als Zweitsprache gelernt. Die Art der formalen Lernarrangements hing vom Einwanderungszeitpunkt und vom ökonomischen Kapital ab. Als Sprachlernorte von besonders guter Qualität nannten einige der als Jugendliche und Erwachsene eingewanderten Frauen private Fremdsprachenschulen, das Goethe-Institut und den Internationalen Bund. Neben der fachlichen Qualität empfanden sie dort auch die Lernatmosphäre und die internationale Zusammensetzung der Schülerschaft als angenehm. Diese Sprachlernorte waren jedoch alle mit z. T. erheblichen Kosten verbunden. Die anderen Biographinnen lernten im Kindergarten Deutsch oder nahmen an verschiedenen Deutschkursen in der Bundesrepublik teil, z.B. bei Besuchen der Eltern in Deutschland während der Sommerferien oder im Rahmen von Studienkollegs und Angeboten der Universitäten.

Diese Bildungsorte wurden zwar weder besonders positiv noch besonders negativ bewertet, zwei Biographinnen berichteten jedoch, dass sie dort nur aufgrund spezieller Förderung erfolgreich sein konnten. Deutsch wurde darüber hinaus im Rahmen von Erfahrungslernen in Bildungsinstitutionen gelernt bzw. ausgebaut.
Insgesamt wird deutlich, dass die Sprachlernprozesse der Befragten sehr heterogen verliefen und von verschiedenen Faktoren abhingen (z.B. Einwanderungszeitpunkt, Anerkennung von Bildungsabschlüssen, ökonomisches Kapital, Gelegenheitsstrukturen). Bemerkenswert ist, dass auch Familien mit vergleichsweise geringem ökonomischem Kapital ihren Kindern teilweise teure Sprachkurse finanzierten. Weiterhin ist auffällig, dass als effektive Sprachlernorte vor allem private Sprachkurse, nicht aber öffentliche Deutschsprachkursangebote genannt wurden. Die Aussagen über Sprachlernprozesse im Kindergarten und im Gymnasium von zwei meiner Interviewpartnerinnen zeigen überdies den Mangel an qualifizierten Sprachlernangeboten in diesen beiden Bildungsorten auf.

Schul- und Hochschullaufbahnen

Wenn man neben dem allgemeinbildenden das berufsbezogene Schulwesen mit einbezieht, haben vier der acht Akademikerinnen Einrichtungen des bundesdeutschen Schulwesens durchlaufen. Sofern sie in den Herkunftsländern (ganz oder teilweise) zur Schule gegangen waren, hatten sie dort private oder öffentliche allgemeinbildende Schulen besucht.

Alle iranischen Akademikerinnen verbrachten ihre gesamte oder Teile ihrer Schullaufbahn im Herkunftsland in Privatschulen, während dies bei den beiden türkischen Frauen, die in der Türkei die Schule besuchten, nicht der Fall war. In der Tendenz weist dies auf Unterschiede der beiden Migrationsgruppen hin. Fast alle derjenigen, die im Herkunftsland eine Schule besucht haben, berichten entweder von besonders positiven Schulerfahrungen oder qualifizieren ihre Schullaufbahn in der biographischen Erzählung als normal und vernachlässigen sie daraufhin im Interview. Besonders positiv fielen die Äußerungen über die Privatschulen aus; ihnen wurde ein angenehmes Lernklima und eine hohe Qualität zugeschrieben, was zum Teil auf kleine Lerngruppen zurückgeführt wurde. Eine Biographin, die die Veränderung des Schulwesens durch die Islamische Revolution negativ erlebte, ist die Einzige, die Teile ihrer Schullaufbahn im Herkunftsland als problematisch beschreibt. Dennoch absolvierte auch sie – wie alle anderen, die im Herkunftsland die Schule besucht haben – ohne Leistungsprobleme.

Die Schullaufbahnen der Akademikerinnen in den Herkunftsländern verliefen positiv oder zumindest unproblematisch. Dies war bei ihren Schulbesuchen in der Bundesrepublik eher umgekehrt. Von denen, die in der Bundesrepublik zur Schule gingen, berichtet nur eine von einer unproblematischen Schullaufbahn, zwei von Umwegen, die sie in Kauf nehmen mussten, insbesondere um das Abitur bestehen

zu können. Die Biographin, die bereits in der Türkei ihr Abitur absolviert hatte, aber in der Bundesrepublik Erfahrungen in einer Berufsschule gesammelt hat, berichtet ebenfalls von schulischen Problemen verschiedenerlei Art.
Alle drei Migrantinnen hatten je spezifische Schwierigkeiten an Übergangspassagen, vom iranischen ins deutsche Schulwesen, von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule in der Bundesrepublik, vom Abitur in der Türkei zu einer Fachhochschule in Deutschland zum Studium. Ihre Erfahrungen bestätigen in verschiedenerlei Hinsicht die bereits vorhandenen Befunde über ethnische Segregation und ethnische Diskriminierungsmechanismen im bundesdeutschen Schulwesen.[223] Zunächst ist aufgrund der Nichtanerkennung von Bildungsabschlüssen aus den Herkunftsländern mit dem Übergang in das bundesdeutsche Schulwesen eine Abqualifikation bereits erworbenen kulturellen Kapitals verbunden. Dies kann die weitere Bildungskarriere negativ beeinflussen. Darüber hinaus wird immer wieder von Stereotypisierungen aufgrund der Herkunft, auch in Kombination mit der Geschlechtszugehörigkeit, berichtet. Dies gilt für Teile der Schülerschaft wie des Lehrpersonals. Diese Diskriminierungen können auf die Migrantinnen demotivierend wirken oder – im günstigeren Fall – ein gesteigertes Leistungsstreben hervorrufen. Aber dazu benötigen die Betroffenen meist soziales Kapital zur fachlichen und psychischen Unterstützung und ein besonders hohes Maß an Zähigkeit und Zielstrebigkeit. Weiterhin wird der Befund bestätigt, dass an verschiedenen Übergangspassagen im Schulwesen Migrantinnen von einem höheren Bildungserfolg regelrecht abgehalten werden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen eines Forschungsprojektes des Antidiskriminierungsbüros in Köln (2004), wonach Migrant(inn)en bei mit deutschen Schüler(inne)n vergleichbaren Leistungen seltener eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen wird. Dass dies auch an anderen Übergangspassagen praktiziert wird, zeigt der Fall der Biographin, der bei gleicher Leistung wie deutsche Mitschüler(innen) die Abiturzulassung verweigert wurde. Rassistische Argumente von Lehrkräften wie z. B., dass viele Deutsche doch auch kein Abitur ablegen würden, dass eine Erzieherinnenausbildung doch auch ausreichen würde oder dass man als türkisches Mädchen kein Abitur bräuchte, lassen sich in verschiedenen Untersuchungen finden.[224] Die andere Variante des Fernhaltens von höheren Bildungseinrichtungen fußt auf der weit verbreiteten Annahme, dass Migrantinnen das Gymnasium nicht schaffen könnten, da sie aufgrund des Bildungsniveaus der Familie keine familiale Unterstützung als Ressource aktivieren könnten. Das mag sogar oft gut gemeint sein, da man die Migrantin vor Enttäuschungen schützen möchte. Beide Argumentationsmuster – das rassistische und das "wohlmeinende" – tragen jedoch zur Reproduktion der strukturellen Unterschichtung und damit zur sozialen Benachteiligung von Migrantinnen (und Migranten) bei. So machten sich einige Biographinnen

223 Vgl. hierzu auch Auernheimer (2003), Hummrich (2002), Ofner (2003).
224 Vgl. Ofner (2003), Hummrich (2002) und Weber (2003).

bzw. deren Eltern nicht umsonst Sorgen um ihre Bildungskarriere und entschieden in zwei Fällen, dass das Abitur besser im Herkunftsland abzulegen sei. In einem Fall wurde dies sogar von einer Beratungsstelle der Arbeiterwohlfahrt empfohlen.

Die Hochschullaufbahnen und die Studienfachwahl der Migrantinnen sind heterogen. Auch hierbei muss zwischen denen, die ihr Studium bereits im Herkunftsland begonnen hatten, und denen, die ihr Studium in der Bundesrepublik aufnahmen, unterschieden werden. Zwei der sechs Interviewpartnerinnen haben im Iran ihr Studium begonnen und mussten es aufgrund der durch die Islamische Revolution bedingten Restriktionen abbrechen. Auffällig bei diesen beiden Biographinnen ist, dass die Studienwahl nicht primär bzw. nicht nur fachlichen Neigungen folgte, sondern dass politische Ambitionen ausschlaggebend waren. Bei den anderen Biographinnen hatte die Studienfachwahl ganz unterschiedliche Gründe. Als Tendenz lassen sich jedoch zwei Erkenntnisse festhalten: a) die Studienfachwahl wurde nur bei wenigen von den Eltern beeinflusst, und b) sie ist individuell, je nach fachlicher Neigung, persönlichen Ambitionen und/oder der Bewertung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt gefallen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Ofner (2003, S. 250ff.).
Es gab bei den Biographinnen sowohl kontinuierliche als auch "brüchige" Studienverläufe. Letztere waren die Folge von Ortswechseln, Unterbrechungen oder hoher Arbeitsbelastung neben dem Studium. Vier Biographinnen haben einen Studiengang an einem einzigen Studienort (in Deutschland) vollzogen und abgeschlossen, die anderen hatten "brüchige" Studienverläufe (z.B. durch Wechsel der Studienorte im Herkunfts- und/oder im Aufnahmeland oder durch politische Veränderungsprozesse im Herkunftsland).

Abgesehen von anfänglichen sprachlichen Schwierigkeiten schildern die meisten Biographinnen ihre Studienzeit in der Tendenz als angenehm. Dadurch wird deutlich, dass im Unterschied zur Schule an Hochschulen Heterogenität eher als Normalfall gilt. Entsprechend wird von Diskriminierungserfahrungen innerhalb der Institution Hochschule (wenn auch vereinzelt durch Kommilitoninnen) kaum berichtet. Allerdings konnte es beim Zugang zu einer Hochschule Schwierigkeiten geben. Nach Studienbeginn aber konnte die Hochschule von vielen zur Ausgestaltung ihrer subjektiven Möglichkeitsräume genutzt werden und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung: von hilfreichen Quereinstiegen und reiner Zeitverschwendung

Drei der acht Akademikerinnen berichten von (außerbetrieblichen) Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung zur Qualifizierung oder zum Berufseinstieg. Die Arten und die Qualität der Fort- und Weiterbildungen sind sehr unterschiedlich.

Die Erfahrungen einer Biographin unterstreichen den Nutzwert von in privilegierten Ländern wie den westlichen Industrienationen erworbenen internationalen Qualifikationen, die einer anderen die großen Vorteile von Praktika bzw. Maßnahmen, die es Arbeitslosen ermöglichen, über eine Institution (in diesem Fall das Arbeitsamt) Kontakte zu potenziellen Arbeitgeber(inne)n knüpfen zu können, weil sie in diesen Situationen in erster Linie als Akademikerinnen mit persönlichen und fachlichen Qualifikationen auftreten und dafür sorgen können, dass sie nicht in erster Linie als "Ausländerinnen", sondern als Hochqualifizierte wahrgenommen werden.
An einem weiteren Beispiel zeigt sich zweierlei: a) Bei der Planung von Bildungsmaßnahmen für Migrantinnen wurden die Binnendifferenzierungen innerhalb dieser Gruppe nicht beachtet, und b) anhand der angebotenen Fächer zeigt sich, dass diese Maßnahme nicht nur den pädagogischen Defizitansatz gegenüber Migrantinnen repräsentiert, sondern sich auch an der Reproduktion der sozialen Unterschichtung dieser Gruppe beteiligt.
Die Befunde zeigen die unterschiedliche Qualität und Sinnhaftigkeit von Fortbildungsmaßnahmen für Migrantinnen. Gleichzeitig spricht dieses Ergebnis dafür, dass es entweder Erfolg versprechender ist, Qualifizierungsmaßnahmen zu besuchen, die nicht gezielt an Migrantinnen gerichtet sind, oder dass die Konzeptionen von Fortbildungen mit der Zielgruppe Migrantinnen überdacht werden müssen, weil ein defizitorientierter Blickwinkel bei der Planung von Fortbildungsmaßnahmen für Migrantinnen immer noch weit verbreitet und für deren Bildungslaufbahnen kontraproduktiv ist.[225]

6.8 Der Arbeitsmarkt und die Bedeutung ethnischer Nischen: Werdegänge im Berufsleben

Im Gegensatz zu meinem Sample sind im Vergleich zu deutschen Frauen überproportional viele Migrantinnen von Arbeitslosigkeit betroffen, die Akademikerinnen unter ihnen überdies noch häufiger als die mit einer betrieblichen Ausbildung. Deutsche Frauen und Männer und auch männliche Migranten mit akademischem Abschluss hingegen sind diejenigen mit der geringsten Arbeitslosigkeit in ihrer Bezugsgruppe. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Hypothese formulieren, dass Akademikerinnen mit Migrationshintergrund auf dem akademischen Arbeitsmarkt am meisten mit Vorurteilen zu kämpfen haben und von Mechanismen sozialer Schließung betroffen sind. Dieser Umstand müsste in künftig näher untersucht werden. Im Übrigen scheinen die Zahlen die besondere Bedeutung der Möglichkeit für Migrantinnen, Kontakte mit Betrieben herstellen und ihre Kompetenzen

225 Diese Diagnose wurde mir von Dorothee Schwendowius bestätigt, die sich im Rahmen eines Praktikums und in ihrer Diplomarbeit mit dem Thema Fortbildungsmaßnahmen für Migrantinnen auseinandergesetzt hat.

unter Beweis stellen zu können, zu bestätigen. Das würde auch die gegenüber akademisch ausgebildeten Migrantinnen geringere Arbeitslosigkeit bei Migrantinnen mit einer betrieblichen Ausbildung erklären.

Auch bei der Analyse der beruflichen Werdegänge gibt es eine große Vielfalt der Arbeitsfelder, der Zugänge zu beruflichen Tätigkeiten und bei der Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Stellen oder Jobs. Die Biographinnen berichten von unterschiedlichen Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt, die von hohem Respekt aufgrund der fachlichen und persönlichen Kompetenzen bis hin zu Diskriminierungen aufgrund der Herkunft oder der Geschlechtszugehörigkeit und damit verbundenem Mobbing oder auch sexueller Belästigung am Arbeitsplatz reichen. Diese Erfahrungen variieren auch z. T. innerhalb der Biographien. Die Zugänge zu den verschiedenen Stellen oder Jobs gestalteten sich ebenfalls unterschiedlich, entweder über externe Bewerbungen, Beziehungen oder Praktika. Am schwierigsten war es für die meisten, über externe Bewerbungen einen Arbeitsplatz zu finden.

Wie Ofner (2003) bereits feststellte, sind ethnische Nischen auf dem Arbeitsmarkt für viele Migrantinnen ein Thema. In ihrem Sample hatten die türkischen Akademikerinnen nahezu ausschließlich in ethnischen Nischen eine Tätigkeit gefunden, während ihnen die von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft dominierten Arbeitsmarksegmente weitgehend verschlossen blieben. In meinem Sample ist auffällig, dass es diesbezüglich zwischen der Gruppe der iranischen und der türkischen Akademikerinnen Unterschiede gibt. Außer einer haben die iranischen Frauen Arbeitsstellen außerhalb der ethnischen Nischen. Bei den türkischen Akademikerinnen ist dieses Verhältnis genau umgekehrt: Drei von vier haben in ihrer beruflichen Karriere mit ethnischen Nischen zu tun bzw. erleben diese als besonders chancenreich.

Im Unterschied zu Befragten in anderen Studien (vgl. z.B. Lutz 1991 und Ofner 2003) erachten die meisten meiner Interviewpartnerinnen ihre Tätigkeiten in ethnischen Nischen als wichtig und sinnvoll und setzen ihre Qualifikationen dort bewusst ein. Eine Ausnahme bildet eine Biographin, welche die Reduktion ihrer Person auf die "Schmuddelecke Ausländer", wie sie sagt, als Belastung empfand. Allerdings wird auch deutlich, dass die Frauen ihre beruflichen Chancen nicht von Anfang an in ethnischen Nischen gesucht haben, sondern Gelegenheiten ergriffen, die sich ihnen boten. Ähnliches stellten Ofner (2003) und Lutz (1991) fest. Bei ihnen wird die Ambivalenz der ethnischen Nischen als Chance besonders deutlich: Einerseits boten sie den Migrantinnen oftmals eine Chance, überhaupt einen ihrer Qualifikation angemessenen Arbeitsplatz zu finden. Andererseits hatte die Reduktion der Kompetenzen der Frauen auf das "Türkisch-Sein" (also Kenntnisse der türkischen Kultur und Sprache als Qualifikation) in der Regel zwei Konsequenzen: a) Sie bedeutete eine Arbeitsmehrbelastung, da ihnen die "ausländische" Kli-

entel zugewiesen wurde (welches u. U. einen großen Teil der gesamten Klientel ausmachen konnte) und b) andere Kompetenzen allgemeiner Art, die auch Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zugeschrieben werden, wurden ihnen nicht zugetraut bzw. diese Arbeitsfelder wurden anderen zugewiesen. Deshalb ist – trotz allem – die Reduktion der Kompetenzen der Migrantinnen auf die Herkunft sehr problematisch. Eine solche Einstellungs- und Personalpolitik ähnelt in gewisser Weise der Politik während der Arbeitsmigration der 60er und 70er Jahre: Arbeitsfelder, auf denen Migrant(inn)en gebraucht werden oder die nicht besonders beliebt sind, bieten Chancen für sie; dort, wo jedoch Deutsche genauso einen Arbeitsplatz ausfüllen könnten wie Migrant(inn)en und sofern diese Arbeitsplätze gleichzeitig ein ausreichendes Maß an Attraktivität bieten, haben Deutsche gegenüber Migrant(inn)en die besseren Chancen. Migrant(inn)en fungieren also zumindest in Teilen des bundesdeutschen Arbeitsmarktes als Lückenfüller(innen). Meine Untersuchung hat aber auch gezeigt, wie Migrantinnen dieser Art von Ethnisierung entkommen können.

6.9 Selbstcharakterisierungen, Verortungen und Zukunftspläne

In den Selbstcharakterisierungen tauchen teilweise die gleichen, zumindest aber ähnliche Zuschreibungen auf. Das sind zum einen das Selbstbild der Kämpferin und/oder die Selbstbeschreibung als kämpferisch, durchsetzungsfähig, hartnäckig und/oder widerständig. Zum anderen sind dies Eigenschaften, die mit den hohen Bildungsaspirationen zusammenhängen (z.B. Neugier, Wissbegierde, Musterschülerin, Spaß am Lernen und Weiterkommen, einmal Angefangenes zu Ende bringen). Andere Zuschreibungen sind Pragmatismus, Anpassungsfähigkeit, Kontaktfreudigkeit; die Kunst, mit nichts zu überleben, sowie die Selbstbilder der Powerfrau, des Beziehungsmenschen und der Entdeckerin.

Diese Selbstbeschreibungen der Migrantinnen machen unter Berücksichtigung insbesondere der Barrieren, die sie zu überwinden hatten, deutlich, dass viele von ihnen nicht nur eine besondere Zähigkeit, Widerständigkeit und ein hohes Durchsetzungsvermögen bewiesen, um ihre Bestrebungen nach Bildung, Autonomie, Emanzipation und beruflicher wie privater Selbstverwirklichung zu realisieren; vielmehr war dies zumeist auch notwendig, um ihre Ziele überhaupt annähernd oder vollständig erreichen zu können.

In den Erzählungen werden darüber hinaus drei Aspekte deutlich, die in den Selbstbeschreibungen nicht verbalisiert werden.
Der erste Aspekt ist die Fähigkeit, Gelegenheiten mit hohem Geschick für die eigene Lebensgestaltung produktiv zu nutzen. So boten sich in vielen Fällen einzelne Personen als Unterstützer(innen) an, deren Hilfe auch genutzt wurde. Allerdings wäre es verfehlt, davon auszugehen, dass diese Nutzung von Gelegenheiten im-

mer gezielt und strategisch erfolgte. Vielmehr spielten auch Freundschaften und andere persönliche Bindungen eine Rolle; viele Unterstützer(innen) waren als enge Freundinnen und Verwandte Vertrauenspersonen und boten z. T. auch emotionale Rückzugsfelder für die Befragten.
Der zweite Aspekt ist der Umstand, dass sich die Mehrheit der Biographinnen in der Position der Mittlerin befindet. Einige formulieren explizit, dass sie ihr Wissen an andere weitergeben wollen, andere machen sich das zwar nicht in dieser Weise bewusst, füllen diese Rolle aber dennoch aus. Diese Rolle der Mittlerin, die bei sechs der acht Befragten zu finden ist, fungiert als konstitutiver Bestandteil der jeweiligen Biographie und bezieht sich entweder auf die Zielgruppe Frauen (im Allgemeinen und/oder Migrantinnen im Besonderen) oder die eigenethnische Community. Die Befragten füllen diese Rolle gern und mit großem Engagement aus und betrachten dies auch als einen Einsatz für gerechtere gesellschaftliche Verhältnisse. Einige sehen sich in dieser Rolle auch (explizit oder implizit) als Vorbild in Sinne einer Migrantin, der es trotz der häufig notwendigen besonderen Mühen und Anstrengungen gelungen ist, sich beruflich selbst zu verwirklichen oder beruflich erfolgreich zu sein. Dies ist auch gedacht als Unterstützung anderer in der Tendenz strukturell benachteiligter Gesellschaftsmitglieder.
Das dritte Spezifikum einiger Biographinnen ist die allgemeine und retrospektive Einschätzung, dass sie in ihrem Leben Glück gehabt hätten. Dies zieht sich quer durch ihre biographischen Erzählungen und erscheint z. T. sogar als allgemeines biographisches Resümee. Sätze wie "Ich habe immer Glück gehabt" oder "Ich hatte Glück, sage ich immer" oder "Ich habe in meinem Leben sehr viel Glück gehabt" zeigen die hohe Bedeutung dieser Einschätzung für den jeweiligen biographischen Entwurf. Sie zeigen aber gleichzeitig, dass diese Migrantinnen – auch wenn sie sich zuvor als kämpferisch, ehrgeizig und zielstrebig bezeichnet haben –, letztendlich dem Schicksal in einem größeren Ausmaß die positiven Aspekte ihres Lebensweges zuschreiben als ihren eigenen Leistungen, obwohl sie z. T. sehr große Anstrengungen unternommen und es verstanden haben, Gelegenheiten geschickt zu nutzen. Dass sie ihren Werdegang primär glücklichen Umständen zuschreiben, steht damit geradezu im Widerspruch zu ihren tatsächlich erbrachten.

Faulstich-Wieland (1995) hat herausgearbeitet, dass Selbsteinschätzungen mit Blick auf persönliche Erfolge eine geschlechtsspezifische Ausprägung aufweisen. So schreiben viele Mädchen ihren Erfolg (hier in der Schule) dem Umstand zu, Glück gehabt zu haben, während die Jungen ihre Erfolge primär ihren Leistungen zuschreiben. Wenn auch immerhin fünf der acht von mir untersuchten Biographien ebenfalls diese Tendenz aufweisen, so ergibt sich insgesamt gesehen doch ein differenzierteres Bild: In den anderen drei Biographien werden konkrete Ursachen für Erfolge entweder kaum bzw. gar nicht thematisiert oder doch gänzlich oder zumindest an erster Stelle den eigenen Leistungen zugeschrieben. Wenn man die beiden Gruppen vergleicht, fällt in meinem Sample jedoch Folgendes auf: Die

Frauen, die den Erfolg primär sich selbst zuschreiben oder für die die Ursachen des Erfolgs kein relevantes Thema sind, kommen alle aus Akademikerfamilien, während die Biographinnen, welche die Schicksalhaftigkeit ihres Erfolgs in den Vordergrund stellen und damit ihre eigenen Leistungen stark unterbewerten, alle aus Familien mit einem geringeren formalen Bildungsgrad, geringeren ökonomischen Ressourcen und einem geringeren gesellschaftlichen Ansehen kommen. Es sind also die Bildungsaufsteigerinnen aus niedrigeren sozialen Schichten, die ihre eigenen Leistungen unterschätzen. Daraus kann die Hypothese abgeleitet werden, dass die Art der Ursachenzuschreibungen von Erfolgen und der Bewertung von Eigenleistungen nicht nur geschlechtsspezifische, sondern auch schichtspezifische Tendenzen aufweisen könnte. Inwieweit dies sich bei einer breiter angelegten Befragung bestätigt und welches hierfür die Ursachen sein könnten, wären interessante Fragestellungen für zukünftige Forschungsarbeiten.

Die subjektiven Verortungen im Sinne eines Gefühls von Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit sind im Spannungsfeld von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung zustande gekommen. In diesem Zusammenhang ist an Guiterrez Rodriguez (1999, S. 253/254) zu erinnern, feststellte, dass es verschiedene Formen von Verortungsstrategien bei Migrantinnen gibt, die aus dem Umgang mit der Erfahrung der Deklassierung, Ethnisierung und Vergeschlechtlichung resultieren und die von einer Ablehnung von Identitätskategorien bis hin zu einem strategischen Essentialismus reichen. Diese Diagnose trifft auch für meine Interviewpartnerinnen zu. Eine Biographin beispielsweise befindet sich in einem Zustand der Entortung, eines Gefühls des Weder-noch, da sie sowohl mit der iranischen Gesellschaft im Iran als auch mit der iranischen Community als Frau und darüber hinaus als Migrantin mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft immer wieder Erfahrungen von Diskriminierung in verschiedener Form gemacht hat. Dieser Zustand der Entortung und das daraus resultierende Gefühl, nirgendwo zugehörig zu sein, aber auch kein alternatives konstruktiveres Verortungskonzept zu haben, erzeugt Unzufriedenheit und Resignation. Eine andere Form der Verortung, die auch unter dem Einfluss von Fremdzuschreibungen zustande kam, ist die der "erfolgreichen Vorzeigemigrantin", die sich "erfolgreich integriert" hat und damit Angehörige der Mehrheitsgesellschaft geworden ist. Dazu passend ist eine optimistische Lebenseinstellung. Weitere Formen der Verortung sind die der Deutsch-Iranerin, die der Kosmopolitin, die der Angehörigen der türkischen Community und die der Angehörigen einer "Sonderspezies". All diese Verortungen kamen sowohl durch Prozesse der sozialen Positionierung, Ethnisierung und Vergeschlechtlichung als auch durch subjektive Befindlichkeiten, Orientierungsmuster und eine individuelle Art der Erfahrungsverarbeitung zustande, sind in ihrer gegenseitigen Verschränkung zu betrachten und haben sich z. T. während des Lebens gewandelt.

In den Zukunftsplänen der Migrantinnen werden individuelle Wünsche erkennbar, aber auch Einschätzungen der Chancen, Wünsche erfüllen zu können. Einige he-

gen einen Kinderwunsch und entwickeln auch eine Vorstellung davon, wie sie Beruf und Familie vereinbaren können. Da diese Vorstellungen jedoch die Zukunft betreffen, bleibt offen, inwieweit diese Wünsche realitätstauglich sind. Ein weiterer häufiger Zukunftswunsch, der auf die Selbstbeschreibung als Mittlerin zurückzuführen ist, ist der nach einer Intensivierung der politischen (und evtl. damit zusammenhängender beruflicher) Aktivitäten und damit auch der Mittlerinnenfunktion. Diese Wünsche werden als realistisch erachtet, da die Frauen in diesem Bereich keine besonderen Barrieren fürchten, weil das Ausmaß ihres bereits vorhandenen Engagements vor allem von ihnen selbst abhängt. Weiterhin fällt auf, dass gleich mehrere Biographinnen ihre Zukunft gewissermaßen aus Sicherheitsgründen offen lassen. Sie schließen aus ihrer eigenen Erfahrung, dass die Zukunft nicht immer konkret planbar ist oder auch, dass das Schmieden von Zukunftsplänen nicht immer sinnvoll sein muss/kann. Diese Strategien haben wiederum ganz unterschiedliche Bedeutungen für die Subjektkonstitution und die subjektive Befindlichkeit. So gibt eine Biographin an, keine konkreten Zukunftspläne zu haben, da sie in keiner Weise gesellschaftliche Möglichkeiten sieht, ihre Wünsche umsetzen zu können, was ihre resignative Haltung unterstreicht. Auch bei einer zweiten lässt sich ein resignativer Anstrich – wenn auch in weitaus geringerem Maße – nicht leugnen, wenn sie sagt, dass sie gelernt habe, keine Zukunftspläne zu machen. Auch sie steht den beruflichen Chancen von Migrantinnen in der Bundesrepublik besonders kritisch gegenüber, und entsprechend ist ihr biographischer Entwurf in gewisser Weise von Zukunftsängsten geprägt, denn sie fürchtet darum, wie es weitergehen könne, wenn sie ihren Job verlieren würde. Auch eine dritte Biographin schmiedet keine konkreten Zukunftspläne und orientiert sich an einer Perspektive des Mal-sehen-was-kommt, um sich vor Enttäuschungen zu schützen und sich umgekehrt bei unvorhergesehenen Erfolgen besonders freuen zu können. Im Vergleich zu diesen drein wertet eine vierte das bewusste Offenhalten der Zukunft als besonders positiv. Sie sieht in dieser Strategie eine besondere Fähigkeit und einen individuellen Vorteil, da man auf diese Weise flexibel bleibe. Eine Einzige schließlich formuliert den konkreten Zukunftswunsch, mehr Geld verdienen zu wollen, und äußert damit ebenfalls als Einzige eine Zukunftsperspektive, die sich an Zielvorstellungen materieller Art orientiert.

Insgesamt lässt sich sagen, dass es den meisten Frauen gelungen ist, durch besonderen Ehrgeiz, durch Zähigkeit, Zielstrebigkeit und Durchsetzungsvermögen, aber auch durch das Nutzen von Gelegenheiten und die Suche nach Verbündeten in Bildung und Beruf viel zu erreichen. Überdies ist das Streben nach Autonomie und Emanzipation als Frau bei vielen konstitutiver Bestandteil der Biographie. Das bedeutet aber nicht in jedem Fall, dass sie zufrieden sind. So wird in den meisten Biographien deutlich, dass eine gesellschaftskritische Haltung bezüglich der Chancen von Frauen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik vorherrscht, die von einigen mit der eigenen Biographie untermauert wird und bei anderen mit der

schwierigen Situation anderer Migrant(inn)en begründet wird. Entsprechend fordern diese Migrantinnen (explizit oder implizit) Änderungen in der Haltung der Mehrheitsgesellschaft, aber z. T. auch der ethnischen Minderheiten selbst, um Problemen wie Diskriminierungen und ungleichen Bildungschancen zu begegnen. Die meisten der Interviewten versuchen, durch ihr persönliches und/oder politisches Engagement selbst etwas daran zu ändern.

Ausblick

In meiner Untersuchung beabsichtigte ich u.a., die Chancen und Barrieren für Frauen mit Migrationshintergrund in Bildung und Beruf herauszuarbeiten. Die folgenden Bedingungen erweisen sich als besonders bedeutsame Barrieren:

- der Aufenthaltsstatus und damit zusammenhängende rechtliche Regelungen im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt,
- die Nichtanerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen,
- die Auswirkungen von diskursiv hergestellten Stereotypen und Vorurteilen von Personen, die in den Bildungseinrichtungen und auf dem Arbeitsmarkt über die Karrieren der Frauen mitentscheiden bzw. damit zusammenhängend die Rolle einzelner Personen der Aufnahmegesellschaft als Gatekeeper,
- die strukturelle Situation des Bildungswesens und dessen homogene und monolinguale Ausrichtung,
- offene und subtile Diskriminierungsmechanismen bezüglich der ethnischen Herkunft, des Geschlechts und/oder des sozialen Status, aber auch aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen oder aufgrund eines spürbaren Altersunterschieds z.B. in der Schule,
- die unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen in ethnischen Nischen und in den von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft dominierten Arbeitsmarktsegmenten, weil vielfach die Kompetenzen der Migrantinnen auf Kompetenzen qua Herkunft reduziert werden.

Und diese Ressourcen und Handlungspotenziale erweisen sich als relevant für den Erfolg:

- konstruktive Verortungsstrategien im Umgang mit dem "Ausländerinnen"-Status,
- politische Bewusstseinsbildung und politisches Engagement als soziales und kulturelles Kapital,
- die Orientierung an Vorbildern,
- die engagierte Unterstützung durch einzelne Vertreter(innen) deutscher Bildungsinstitutionen,
- die Bedeutung von Familie, Freund(inn)en und Angehörigen der eigenethnischen Community und anderer sozialer Netzwerke als Rückzugsareal und als Stütze, die Art der Nutzung anderer kultureller und sozialer Ressourcen als Rückhalt und als Quelle für das eigene Selbstbewusstsein,

- Immunisierung gegen oder ein kreativer Umgang mit Diskriminierung (wie Protestverhalten nach dem Motto "Jetzt erst recht.", Relativierung oder Belächeln von Diskriminierungsversuchen),
- erfolgreiche Nutzung ethnischer Nischen oder Versuch des Ausbruchs und der Platzierung in einem von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft dominierten Arbeitsmarktsegment, um Ethnisierungen zu entgehen,
- psychische Stabilität und Durchsetzungsvermögen,
- Nutzung von Gelegenheiten, die sowohl die Herkunfts- wie die Aufnahmegesellschaft bieten.

Aus meinen Ergebnissen resultieren einige Forderungen an die politisch und pädagogisch Verantwortlichen, die mit dem Thema Migration in unterschiedlicher Weise zu tun haben. Zunächst ist zu konstatieren, dass an der bereits vielfach formulierten Forderung nach der Umstrukturierung pädagogischer Institutionen, Angebote und Programme festzuhalten bleibt. Hierzu würde u.a. beitragen: die Abschaffung von Strukturen im Schulsystem, welche Jugendliche aus sozial schwachen Familien im Allgemeinen und Migrationsjugendliche im Besonderen faktisch diskriminieren, die Einstellung von mehr Personal mit Migrationshintergrund in verantwortlichen pädagogischen Positionen, eine Stärkung der Elternarbeit und eine verstärkte (finanzielle und organisatorische) Unterstützung von Migrant(inn)enorganisationen, die gerade auf dem Gebiet der schulischen Nachhilfe und Betreuung wichtige Arbeit leisten. Aber auch im bestehenden Bildungssystem sind Verbesserungen möglich. So könnte die derzeitige Praxis in Schulen auf verschiedenen Ebenen kritisch überprüft und variiert werden, um dort einen konstruktiveren Umgang mit Heterogenität als bisher zu gewährleisten. Im Schulbereich sollten nicht (nur) vordergründig die Defizite, sondern vor allem auch die Ressourcen von Kindern mit Migrationshintergrund und ihren Familien genauer betrachtet werden, um passgenauere Fördermöglichkeiten anbieten oder auf externe Fördermöglichkeiten im Bildungsbereich hinweisen zu können. Insbesondere in Realschulen und Gymnasien werden Migrantinnen (und Migranten) nicht ausreichend sprachlich gefördert, und viele Lehrkräfte und Mitschüler(innen) sind kaum darauf vorbereitet, mit ethnisch-kultureller (und sozialer) Heterogenität konstruktiv umgehen zu können. Deshalb muss sich gerade in diesen Schulen etwas ändern. Wenn dies aufgrund von Geld- oder Personalmangel nicht möglich ist, sollten alternativ dazu Kooperationsstrukturen mit örtlichen Beratungsstellen (insbesondere mit Beratungsstellen für Migrationsfamilien), mit Weiterbildungseinrichtungen und/oder mit Migrant(inn)enorganisationen aufgebaut werden, um ergänzende Bildungs- und Beratungsangebote machen zu können. Zudem wäre eine Stärkung und Unterstützung des Lehrpersonals und der Schulleitungen im konstruktiven Umgang mit der heterogenen Schülerschaft durch Schulungen und regelmäßig stattfindende freiwillige Angebote (Arbeitskreise etc.) sinnvoll, sowohl um mögliche Fremdbilder und Stereotypisierungen zu relativieren als auch um pä-

dagogische Strategien im Umgang mit Heterogenität zu erarbeiten und zur Verfügung zu stellen und damit für die Pädagog(inn)en sowohl eine pädagogische als auch eine psychologische Unterstützung anzubieten. Einer angemessenen Integration von Schüler(inn)en mit Migrationshintergrund wäre zudem der Einsatz eines/einer Integrationsbeauftragten für Schulen oder für Schulbezirke zuträglich, an die sich Schüler(innen), die sich diskriminiert fühlen, wenden können, und die dann zwischen Lehrkräften, Schulleitungen, Schüler(innen) und Eltern vermittelt. Darüber hinaus kann durch eine Intensivierung der Elternarbeit darauf geachtet werden, dass familiäre Ressourcen identifiziert, bewusst gemacht und gestärkt werden (z.B. eine Verstärkung der häuslichen Lesesozialisation, elterliche Strategien zur Stärkung der Motivation der Schüler(innen)).
Änderungen allein auf pädagogischer Ebene werden allerdings nicht ausreichen. Wie viele andere hat auch meine Untersuchung gezeigt, wie wirkungsmächtig der gesellschaftliche Diskurs in der Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen gegenüber Migranten und insbesondere Migrantinnen ist; daher ist zu fordern, dass sowohl Medien als auch Politiker(innen) zu einer Entspannung und Normalisierung des Migrationsdiskurses beitragen. Migrant(inn)en werden immer noch in erster Linie zu einseitig als "Problem" thematisiert und folglich auch so wahrgenommen. Diese Diskursivierung wirkt in den Lebensalltag, in die Bildungsinstitutionen und auf den Arbeitsmarkt ein. Daher kann es nicht bei einer Kritik am Verhalten einzelner Lehrkräfte oder Arbeitgeber(inne)n bleiben, sondern es muss berücksichtigt werden, dass sie einerseits vom Einwanderungsdiskurs beeinflusst sind und diesen andererseits gleichzeitig reproduzieren.
Auf rechtlicher Ebene wären die Zugangsbedingungen zum Schul- und Berufsbildungssystem wie auch zum Arbeitsmarkt für Neuzugewanderte zu prüfen, denn eine Verweigerung wichtiger Weiterbildungsmaßnahmen für Migrantinnen im Status der Duldung kann weder im Sinne der Migrantinnen noch im Sinne der Mehrheitsgesellschaft sein, denn das vorhandene kulturelle Kapital wird zunehmend entwertet, weil zu viel Zeit verstreicht. Auch die Anerkennungspraxis von Bildungsabschlüssen sollte kritisch hinterfragt werden, wenn es einzelnen Entscheider(innen) willkürliche Entscheidungen ermöglicht. Dasselbe gilt für die Übergangsempfehlungen im Schulsystem. Für den Arbeitsmarkt hat sich in meiner Untersuchung gezeigt, dass die Fortbildungsangebote besonders sinnvoll sind, in denen Migrantinnen ihre Kompetenzen potenziellen Arbeitgeber(inne)n unter Beweis stellen können. Daher wäre ein Ausbau solcher Bildungsangebote nützlich und sinnvoll. Ergänzend hierzu wäre die Erweiterung bereits vorhandener Informationskampagnen für Arbeitgeber(inn)en über die Ressourcen von Migrantinnen hilfreich, um sie zunehmend zu sensibilisieren.

Auch Migrantinnen weisen selbstverständlich ein hohes Maß an interindividuellen Unterschieden auf, was darauf verweist, dass nicht von "den" Migrantinnen als monolithischem Block ausgegangen werden kann. Vielmehr ist es notwendig,

auch ihre individuellen Lebenslagen und Bedürfnisse zu erheben, zu analysieren und auf sie zugeschnittene Informationsveranstaltungen sowie Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zu organisieren. In dieser Weise sollten die Migrantinnen für solche Maßnahmen zwar explizit als Zielgruppe angesprochen werden, um sie zu erreichen, allerdings als integrativer Bestandteil einer Gruppe und nicht als "besonderlichte" Personengruppe aus einem defizitären Blickwinkel heraus. Zukünftige Tagungen zur Situation von Frauen könnten stärker mit dem Titel "Vielfalt" arbeiten und damit *alle* Frauen ansprechen, anstatt sich entweder ausschließlich an Migrantinnen zu richten oder sie überhaupt nicht zu berücksichtigen. Dies wurde bereits von Granato und Schittenhelm (2003, S. 117ff.) auch für die Forschung gefordert: Wichtig ist eine Ausformulierung komparativer Forschungsansätze zu eingewanderten und einheimischen Frauen, die dabei helfen, kulturelle Zuschreibungen zu vermeiden und statt dessen verschiedene Differenzlinien in den Bildungs- und Berufschancen und subjektiven Orientierungen aufzudecken. Konzepte müssen so erweitert werden, dass (junge) Frauen mit Migrationshintergrund systematisch und selbstverständlich einbezogen werden. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse meiner Arbeitschließe ich mich diesen Forderungen an und schlage in Übereinstimmung mit Granato und Schittenhelm vor, dass Forschungsarbeiten zu Migrantinnen stärker auch allgemeine bildungs- und arbeitsmarktspezifische Entwicklungen einbeziehen und nicht nur die Differenzlinie Ethnizität in den Vordergrund stellen sollten. Darüber hinaus – auch das ist anhand meiner Untersuchung sehr deutlich geworden – müssen die Chancen und Perspektiven der verschiedenen Zuwanderergruppen stärker berücksichtigt und genauer erforscht werden.

Literaturverzeichnis

Abadan-Unat, Nermin (1993a). Der soziale Wandel und die türkische Frau. In: Abadan-Unat, Nermin (Hg.), Die Frau in der türkischen Gesellschaft. Frankfurt a. M., S. 13-54.

Abadan-Unat, Nermin (1993b). Die Auswirkungen der internationalen Arbeitsemigration auf die Rolle der Frau am Beispiel der Türkei. In: Abadan-Unat, Nermin (Hg.), Die Frau in der türkischen Gesellschaft. Frankfurt a. M., S. 201-239.

Abele-Brehm, Andrea (2002). Nur am Anfang sind alle gleich ... . In: forschung Heft 3-4/ 2002, S. 4-6.

Abids, Lise J. (2001). Journalistinnen im Tschador. Frauen und gesellschaftlicher Aufbruch im Iran. Frankfurt a. M.

Acar, Feride (1990). Frauen und akademische Bildung in der Türkei. In: Zeitschrift für Türkei-Studien, 3. Jg., Heft 3, S. 77-91.

Acar, Feride (1991a). Was die islamische Bewegung für Frauen so anziehend macht. In: Neusel, Aylâ, Tekeli, Şirin u.a. (Hg.), Aufstand im Haus der Frauen: Frauenforschung aus der Türkei, Berlin, S. 73-92.

Acar, Feride (1991b). Women in Academic Science Careers in Turkey. In: Stolte-Heiskanen, Veronica u.a. (Hg.), Women in Science – Token Women or Gender Equality?, Oxford/ New York, 1991, S. 147-171.

Acar, Feride (1996). Akademikerinnen in der Türkei: Historische Entwicklung und heutige Situation. In: Coşkun, Hasan (Hg.), Akademik Yaşamda Kadın (Frauen in der akademischen Welt), Ankara, S. 88-102.

Acar, Feride/Ayata, Asye (2003). Gesellschaftliche Geschlechterrollen und die Dynamik ihrer Veränderungen. In: Körber-Stiftung (Hg.), Geschlecht und Recht. S. 19-33.

Agha, Tahereh (1997). Lebensentwürfe im Exil. Biographische Verarbeitung der Fluchtmigration iranischer Frauen in Deutschland. Frankfurt a. M.

Agha, Tahereh/Schuckar, Monika (1991). Frauen in Iran. Lebensbedingungen und Verfolgungserfahrungen. Berlin.

Agha, Tahereh/Schuckar, Monika (1994). Die Situation von Frauen im Iran. In: Schöttes, Martina/Schuckar, Monika (Hg.), Frauen auf der Flucht. Band 1. Berlin.

Akashe-Böhme, Farideh (1997). Die islamische Frau ist anders. Vorurteile und Realitäten. Gütersloh.

Akkent, Meral/Franger, Gaby (1987). Das Kopftuch – ein Stückchen Stoff in Geschichte und Gegenwart, Frankfurt a. M.

Alheit, Peter (1990). Biographizität als Projekt. Bremen.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hg.), Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257-284.

Amiri Rad, Behjat (1998). Das Erziehungsverhalten iranischer Mütter gegenüber ihren Kindern in der Bundesrepublik Deutschland. Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Apitzsch, Ursula (1999). Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 471-486.

Apitzsch, Ursula (2000). Migration als Verlaufskurve und Transformationsprozess. Zur Frage geschlechtsspezifischer Disposition in der Migrationsbiographie. In: Dausien, Bettina/ Calloni, Marina/Friese, Marianne (Hg.), Migrationsgeschichten von Frauen. Bremen, S. 62-78.

Apitzsch, Ursula (2003). Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume. In: Apitzsch, Ursula/Jansen, Mechthild (Hg.), Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster, S. 65-90.

Apitzsch, Ursula (1990). Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrantengeneration. Bremen.

Arnold, Wilhelm/Eysenck, Hans-Jürgen/Meili, Richard (Hg.) (1995). Lexikon der Psychologie. Freiburg im Breisgau.

Assmann, Jan (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assman, Jan/Hölscher, Tonio (Hg.), Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.

Assmann, Jan (1992). Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.

Auernheimer, Georg (1988). Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/New York.

Auernheimer, Georg (1993). Die unausweichliche welthistorische Konfrontation: Peter Scholl-Latours Fernsehserie "Das Schwert des Islam". In: Jäger, Siegfried/Link, Jürgen (Hg.), Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien, Duisburg.

Auernheimer, Georg (1995). Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarb. Aufl., Darmstadt.

Auernheimer, Georg (2002). Kultur, Lebenswelt, Diskurs – drei konkurrierende Konzepte. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Vol. 8, Nr. 2, S. 93-103.

Auernheimer, Georg (2003). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. überarb. Aufl., Darmstadt.

Auernheimer, Georg (Hg.)(2003). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen.

Auernheimer, Georg (2005). Interkulturelle Kommunikation – vierdimensional betrachtet. URL: http://www.uni-koeln.de/paedagogik /interkulturelle/publikationen/muenchen.html

Badawia, Tarek (2002). Der Dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Migrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M.

Bassiri, Nasrin (1991). Nicht ohne die Schleier des Vorurteils. Frankfurt a. M.

Becker-Schmidt, Regina: Diskontinuität und Nachträglichkeit. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erforschung weiblicher Lebensverläufe. In: Diezinger, Angelika/

Anker. Ingrid/Haas, Erika u.a. (Hg.), Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg im Breisgau, S. 155-182.

Becker-Schmidt, Regina/Axeli-Knapp, Gudrun (2000). Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg.

Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000). Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, Erika M. (Hg.), Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 101-135.

Bender, Stefan/Rürup, Bert/Seifert, Wolfgang u.a. (2000). Migration und Arbeitsmarkt. In: Bade, Klaus/Münz/Rainer: Migrationsreport 2000. Bonn, S. 59-83.

Böhm, Andreas (2000). Theoretisches Kodieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke. Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 456-467.

Bohnacker, Anke (2001). Verknüpfungsprozesse. Biographische Fremdheitserfahrung und Gesundheit – dargestellt am Beispiel iranischer Frauen m Exil. Frankfurt a. M.

Boos-Nünning, Ursula: Arbeiten und Wohnen als Lebensgrundlage. In: Eryilmaz, Aytac/Jamin, Mathilde (Hg.) (1998). Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei. Essen, S. 337-353.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria u.a. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. URL: http:// www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm

Bourdieu, Pierre (1990). Die biographische Illusion. In : BIOS 3. Jg., Heft 1, S. 75-81.

Bourdieu, Pierre (1997). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.

Brück, Esther/Kahlert, Heike u.a. (Hg.) (1997). Feministische Soziologie. Frankfurt a. M.

Büchner, Peter/Wahl, Katrin (2005). Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Vierteljahr, S. 356-373.

Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto (1998). Mitbürger aus der Fremde. Zur Soziogenese ethnischer Minderheiten. 3. erw. Aufl., Opladen.

Bukow, Wolf-Dietrich (1996). Feindbild Minderheit. Zur Funktion von Ethnisierung. Opladen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001). Grund- und Strukturdaten 2000/ 2001. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2001). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2004). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2005). Internationalisierung des Studiums. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2000). Familien ausländischer Herkunft. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin.

Butler, Judith (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.

Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun/Sarigöz, Fatma (Hg.) (1999). Medien und multikulturelle Gesellschaft. Opladen.

Castro Varela, Maira Do Mar/Clayton, Dimitria (Hg.) (2003). Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königsstein/Taunus.

Celalettin, Kartal (2002). Der Rechtsstatus der Kurden im Osmanischen Reich und in der Türkei. Hamburg.

Celik, Semra (2003). Positionen türkischer Migrantinnen im Einwanderungsdiskurs. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 26. Jg., Heft 63/64, S. 29-40.

Citci, Oya (1993). Frauen im türkischen öffentlichen Dienst. In: Abadan-Unat, Nermin (Hg.), Die Frau in der türkischen Gesellschaft. Frankfurt a. M., S. 146-182.

Cornelißen, Waltraud/Gille, Martina u.a. (Hg.) (2002). Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit. Opladen.

Crenshaw, Kimberle (1994). Mapping the Margins: Intersectionality. Identity Politics, ans Violence Against Women of Colour. In: Albertson Fineman, Martha/Mykitiuk, Roxanne (Hg.), The Public Nature of Private Violence. London/New York, S. 93-118.

Dausien, Bettina (1994). Biographieforschung als "Königinnenweg"? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Diezinger, Angelika/Anker. Ingrid/Haas, Erika u.a. (Hg.), Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg im Breisgau, S. 129-154.

Dausien, Bettina (1996). Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen

Dausien, Bettina (2000). "Biographie" als rekonstruktiver Zugang zu Geschlecht – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmerhöhle, Doris/Fischer, Dietlind u.a. (Hg.), Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, S. 96-115.

Dausien, Bettina (2001). Erzähltes Leben – erzähltes Geschlecht? In: Feministische Studien, 19. Jg., Heft 2, S. 57-73.

Dausien, Bettina (2002). Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hg.), Biographische Arbeit. Opladen, S. 65-91.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005). Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in der Bundesrepublik. Berlin.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002). Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik. Berlin.

Düx, Wiebken/Sass, Erich (2005). Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Vierteljahr, S. 394-411.

Ecevit, Yildiz (1991). Frauenarbeit im städtischen Produktionsprozeß unter den Bedingungen des Strukturwandels. In: Neusel, Ayla/Akkent, Meral/Tekeli, Sirin (Hg.), Aufstand im Haus der Frauen. Frauenforschung aus der Türkei. Berlin, S. 109-119.

Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela (Hg.) (1989). Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart.

Erdem, Esra/Mattes, Monika (2003). Gendered Politics – Gendered Patterns: Female labour Migration from Turkey to Germany from the 1960s to the 1990s. In: Ohliger, Rainer/Schönwälder, Karen/Triadafilopoulos, Triadafilos (Hg.), European Encounters. Migrants, migration snd European societies since 1945. Aldershot-Hants/England, S. 167-185.

Erel, Umut (2002). Agency and Subjectivity in the Life Stories of Migrant women from Turkey in Britain and in Germany. Nottingham (unveröffentlichte Dissertation).

Erel, Umut (2003a). Soziales Kapital und Migration: Die Kraft der Schwachen? In: Castro Varela, Maira Do Mar/Clayton, Dimitria (Hg.), Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königsstein/Taunus, S. 154-185.

Erel, Umut (2003b). Migrantinnen zwischen Anerkennung und Abqualifikation. In: Steyerl, Hito/Guiterrez Rodriguez, Encarnacion (Hg.), Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster, S. 108-128.

Eryilmaz, Aytac (1998a). Wie geht man als Arbeiter nach Deutschland? In: Eryilmaz, Aytac/ Jamin, Mathilde (Hg.), Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei. Essen, S. 93-119.

Eryilmaz, Aytac (1998b). Die Ehre der Türkei. Frauen als Arbeitsmigrantinnen In: Eryilmaz, Aytac/Jamin, Mathilde (Hg.), Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei. Essen, S. 134-137.

Eryilmaz, Aytac/Jamin, Mathilde (Hg.) (1998). Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei. Essen.

Faraji, Hossein (1996). Iranisches Leben in Hamburg. Hamburg.

Farrokhzad, Schahrzad (1999). Die Situation von Frauen an türkischen Hochschulen. Köln (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Farrokhzad, Schahrzad (2002). Medien im Einwanderungsdiskurs. Zur Konstruktion der "fremden Frau". In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 25. Jg., Heft 61, S. 75-93.

Farrokhzad, Schahrzad (2003). Bildungs- und Berufschancen von Frauen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 26. Jg., Heft 63/64, S. 41-58.

Flick, Uwe (1995). Psychologie des technisierten Alltags. Opladen.

Flick, Uwe (1998). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) (2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.

Franken. Irene/Jazaeri, Shirin/Staudenmeyer, Renate (2001). Was erreicht? Frauenbewegte Lebensgeschichten aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen. Köln.

Friebertshäuser, Barbara (1999). StudentInnenforschung – Überblick, Bilanzen und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 455-469.

Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.) (1996). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München.

Ghaseminia, Morteza (1996). Iraner und Iranerinnen in Deutschland. Migrationsgeschichte, Lebenssituation und Integrationsprobleme. Hannover.

Ghorashi, Halleh (2003). Ways to survive, Battles to win: Iranian women exiles in the Netherlands and the United States. New York.

Ghorayshi, Parvin (Hg.) (1996). Women, Work and Gender Relations in Developing Countries: A Global Perspective. Westport, CT.

Gildemeister, Regine (2000). Geschlechterforschung (Gender studies). In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke. Ines, Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 213-223.

Gildemeister, Regine (2001). Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte. In: Rademacher, Claudia/Wichens, Peter (Hg.), Geschlecht, Ethnizität, Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen, S. 65-90.

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Axeli-Knapp, Gudrun/Wetterer, Angelika (Hg.), Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg, S. 231-246.

Gitmez, Ali (2001). Turkish Workers Discovering Europe. The Beginning Years. o.O. (Vortragsmanuskript).

Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago.

Gogolin. Ingrid (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 33-50.

Goldberg, Andreas/Mourinho, Dora/Kulke,Ursula (1995). Arbeitsmarktdiskriminierung gegenüber ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland. Genf.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Granato, Mona (1998). Berufsorientierung und Berufswahl junger Frauen der zweiten Generation (Vortragsmanuskript).

Granato, Mona (1999). Frauen ausländischer Herkunft: Berufs- und Qualifizierungschancen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Frauen in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 193-207.

Granato, Mona (2000). Junge Frauen beim Übergang zwischen Schule und Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Bonn, S. 91-104.

Granato, Mona (2002). QualifizierungsPotenziale in der Bundesrepublik Deutschland nutzen: Jugendliche mit Migrationshintergrund und berufliche Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten durch berufliche Qualifizierung. Bonn, S. 7-17.

Granato, Mona (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Auernheimer, Georg (Hg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S.113-135.

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 (in Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn erhältlich).

Granato, Mona/Schittenhelm, Karin (2000). Junge Frauen beim Übergang zwischen Schule und Beruf: Chancen und Perspektiven. In: Bachor, Ursula (Hg.), Mädchen in sozialen Brennpunkten. Berlin, S. 123-163.

Granato, Mona/Schittenhelm, Karin (2003). Junge Migrantinnen zwischen Schule und Arbeitsmarkt – Ungleichheiten angesichts der Ausdifferenzierung einer Übergangsphase. In: Castro Varela, Maira Do Mar/Clayton, Dimitria (Hg.), Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königsstein/Taunus, S. 109-126.

Guiterrez Rodriguez, Encarnacion (1999). Intellektuelle Migrantinnen. Subjektivitäten im Zeitalter der Globalisierung. Opladen.

Guiterrez Rodriguez, Encarnacion (2003). Soziale Ungleichheit, Subjektivität und Arbeit – Zur Dreiecksbeziehung von Migration, Geschlecht und Gouvernmentalität. In: Apitzsch, Ursula/Jansen, Mechthild (Hg.), Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster, S. 81-94.

Gültekin, Neval (2003). Bildung, Autonomie, Migration und Tradition. Opladen.

Gümen, Sedef (1996). Die sozialpolitische Konstruktion "kultureller" Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 19. Jg., Heft 42, S. 77-89.

Gümen, Sedef (1998). Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie "Ethnizität". In: Das Argument 224, 40. Jg., Heft 1-2, S. 187-202.

Gümen, Sedef (2003). Frauen, Arbeitsmarkt und Einwanderungsgesellschaft – (k)ein Thema für die Frauenforschung? In: Castro Varela, Maria Do Mar/Clayton, Dimitria (Hg.), Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königsstein/Taunus, S. 30-57.

Hagemann-White, Carol (1984). Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen.

Hagemann-White, Carol (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11, Nr. 2, S. 68-78.

Hahn, Rola (1991). "Hier läuft ja nichts ohne Abschluss!" Erfahrungen von Mädchen und jungen Frauen aus der Türkei in der Berufsausbildung. Berlin.

Hall Stuart (1999). Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl H., Winter, Rainer (Hg.), Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a. M., S. 393-441.

Hall, Stuart (1994). Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg.

Hashemi, Kazem/Adineh, Javad (1998). Verfolgung durch den Gottesstaat. Menschen und ihre Rechte im Iran – Iranische Flüchtlinge in Deutschland. Frankfurt a. M.

Haug, Wolfgang Fritz (1987). Über den Doppelcharakter von Handlungsfähigkeit. In: Maiers, Wolfgang/Markard, Morus (Hg.), Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Frankfurt a. M./New York, S. 85-94.

Herwartz-Emden, Leonie (2000a). Konzepte von Mutterschaft und Weiblichkeit. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hg.), Einwandererfamilien. Osnabrück, S. 85-98.

Herwartz-Emden, Leonie (Hg.) (2000). Einwandererfamilien. Osnabrück.

Herwartz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (2000). Methodische Fragen in interkulturellen Untersuchungen. In: Gogolin. Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen.

Herwartz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (2000b). Konzepte mütterlicher Erziehung. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hg.), Einwandererfamilien. Osnabrück, S. 99-120.

Hildenbrandt, Bruno (2000). Anselm Strauss. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke. Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 32-41.

Hillmann, Felicitas (1998). Türkische Unternehmerinnen und Beschäftigte im Berliner ethnischen Gewerbe. Berlin (Diskussionspapier, erhältlich beim Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; URL: http://www.wz-berlin.de).

Hoerning, Erika (1989). Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: Hoerning, Erika/Alheit, Peter (Hg.), Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a. M./New York, S. 148-163.

Hoerning, Erika M. (Hg.) (2000). Biographische Sozialisation. Stuttgart.

Hoerning, Erika/Alheit, Peter (1989). Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In: Hoerning, Erika/Alheit, Peter (Hg.), Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a. M./New York, S. 8-23.

Holzbrecher, Alfred (1997). Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen.

Holzkamp, Klaus (1983a). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M./New York.

Holzkamp, Klaus (1983b). Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik (Vortrag in Graz im März 1983; erhältlich unter URL: http://www.kritische-psychologie.de).

Huhnke, Brigitta (1993). Intermediale Abhängigkeiten bei der Inszenierung rassistischer Feindbilder seit Mitte der achtziger Jahre am Beispiel der Wochenzeitungen "Bild am Sonntag" und "Der Spiegel". In: Jäger, Siegfried/Link, Jürgen (Hg.), Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien. Duisburg.

Huhnke, Brigitta (1996). Männerphantasien über die "fremde" Frau oder: Wie Macht- und Medieneliten patriarchalische Innenwelten produzieren. In: Röben, Bärbel/Wilß, Cornelia (Hg.), Verwaschen und verschwommen: fremde Frauenwelten in den Medien. Frankfurt a. M.

Hummrich, Merle (2002). Bildungserfolg und Migration. Opladen.

Hunn, Karin (2001). "Irgendwann kam das Deutschlandfieber auch in unsere Gegend …". Türkische Gastarbeiter in der Bundesrepublik Deutschland – von der Anwerbung zur Rückkehrförderung. o.O. (Vortragsmanuskript).

Hunn, Karin (2004). "Irgendwann kam das Deutschlandfieber auch in unsere Gegend ..." In: Motte, Jan/Ohliger, Rainer, Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Essen, S. 73-88.

Hurrelmann, Klaus (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. überarb. Aufl., Weinheim/Basel.

Huth-Hildebrandt, Christine (1999). Die fremde Frau. Auf den Spuren eines Konstrukts in der Migrationsforschung. Münster.

iab (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (1999). Kurzbericht Nr. 14.

iab (2001a). Werkstattbericht Nr. 6.

iab (2001b). Werkstattbericht Nr. 10.

ibv (Information für die Beratungs- und Vermittlungsdienste) (2001). Ausländische Arbeitnehmer in Deutschland. Heft 50/2001.

Ilyasoğlu, Aynur/Yalçınkaya, Seda (1996). Hochschulausbildung und Karriere gläubiger Frauen und erstarkender religiöser Frauengruppierungen. In: Co_kun, Hasan (Hg.), Akademik Yaşamda Kadın (Frauen in der akademischen Welt), Ankara, S. 132-137.

Irigaray, Luce (1980). Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt a. M.

İstatistiklere Kadın (1993). Statistiken über Frauen 1927-1992.

Jäger, Margret (1996). Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Duisburg.

Jäger, Siegfried (1995). Diskurstheorie und Diskursanalyse. Ein Überblick. In: Jäger, Margret/Jäger, Siegfried (Hg.), Studien zu rechtsextremen und neokonservativen Diskursen. Duisburg.

Jäger, Siegfried (1996). BrandSätze. Rassismus im Alltag. Duisburg.

Jäger, Siegfried (1997). Gewalt in den Medien am Beispiel von Rassismus und Rechtsextremismus. Duisburg (Aufsatz, erhältlich unter URL: http:// www.uni-duisburg.de/DISS.

Jäger, Siegfried (2001). Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg.

Jäger, Siegfried/Link, Jürgen (Hg.) (1993). Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien. Duisburg.

Jamin, Mathilde (1998a). Die deutsch-türkische Anwerbervereinbarung von 1961 und 1964. In: Eryilmaz, Aytac/Jamin, Mathilde (Hg.), Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei. Essen, S. 69-83.

Jamin, Mathilde (1998b). Die deutsche Anwerbung: Organisation und Größenordnung. In: Eryilmaz, Aytac/Jamin, Mathilde (Hg.), Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei. Essen, S. 149-170.

Jamin, Mathilde (1999). Fremde Heimat. Zur Geschichte der Arbeitsmigration aus der Türkei. In: Motte, Jan/Ohliger, Rainer u.a. (Hg.), 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt a.M., S. 145-164.

Kandiyoti, Deniz (1987). Emancipated but Unliberated? Reflections on the Turkish Case. In: Feminist Studies, 13. Jg., Heft 2, S. 318-338.

Kandiyoti, Deniz (1991). Patriarchalische Muster. In: Neusel, Aylâ, Tekeli, Şirin u.a. (Hg.), Aufstand im Haus der Frauen: Frauenforschung aus der Türkei. Berlin.

Karakasoglu, Yasemin (2003). Geschlechtsidentitäten (gender) unter türkischen Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik. In: Körber-Stiftung (Hg.), Geschlecht und Recht. Hamburg, S. 34-47.

Karakasoglu-Aydin, Yasemin/Neumann, Ursula (2001). Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer. Situation, Datenlage und bildungspolitische Anregungen. In: Forum Bildung (Hg.), Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Köln, S. 61-74.

Karakasoglu-Aydin, Yasemin (1999). Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Frankfurt a. M.

Kazgan, Gülten (1993). Der sozio-ökonomische Status der Frauen in der türkischen Wirtschaft. In: Abadan-Unat, Nermin (Hg.), Die Frau in der türkischen Gesellschaft. Frankfurt a. M., S. 11-117.

Kermani, Navid (2001). Iran. Die Revolution der Kinder. München.

Keupp, Heiner u.a. (1999). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg.

Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hg.) (1997). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.

Khalil, Fadel (1992). Kurden heute. Wien.

Klein-Hessling, Ruth/Nökel, Sigrid/Werner, Karin (1999). Der neue Islam der Frauen. Weibliche Lebenspraxis in der globalisierten Moderne. Bielefeld.

Kohli, Martin (1986). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, Heft 1, S. 1-29.

Koller, Hans-Christoph (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse bei MigrantInnen. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hg.), Biographische Arbeit. Opladen, S. 92-116 (zu Kapitel "Forschungskontext").

Koptagel-Ilal, Günsel (1990). Frauen an türkischen Universitäten. In: Universität Mainz (Hg.), Ringvorlesungen zu frauenspezifischen Themen Band 2, Mainz, S. 57-70.

Körber-Stiftung (Hg.) (2003). Geschlecht und Recht. Hamburg.

Kraul, Margret (1999). Biographieforschung und Frauenforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried, Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 455-469.

Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: IMIS-Beiträge 23, S. 123-141.

Krüger-Potratz, Marianne (2000). Schulpolitik für "fremde" Kinder. In: Gogolin, Ingrid/Nauck Bernhard (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen, S. 365-384.

Küper-Basgöl, Sabine (1992). Frauen in der Türkei zwischen Feminismus und Reislamisierung. Münster/Hamburg.

Kugelmann, Claudia (1996). Starke Mädchen – schöne Frauen. Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag. Butzbach-Griedel.

Kurt, Cahit (1989). Die Türkei auf dem Weg in die Moderne – Bildung, Politik und Wirtschaft vom Osmanischen Reich bis heute. Frankfurt a. M.

Lanmek, Siegfried (1995). Qualitative Sozialforschung Band 2: Methoden und Techniken. 3. korr. Aufl., Weinheim.

Lenz. Ilse (1996) : Grenzziehungen und Öffnungen: Zum Verhältnis von Geschlecht und Ethnizität zu Zeiten der Globalisierung. In: Lenz, Ilse/Gerner, Andrea (Hg), Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive. Opladen, S. 200-229.

Lenz. Ilse/Gerner, Andrea (Hg.) (1996). Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive. Opladen.

Leontjew, Alexej (1987). Existenzformen der Bedeutung. Die Bedeutung als allgemeinwissenschaftliche Kategorie. In: Maiers, Wolfgang/Markard, Morus (Hg.), Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Frankfurt a. M./New York, S. 128-147.

Loch, Ulrike/Rosenthal, Gabriele (2002). Das narrative Interview. In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hg.), Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Göttingen, S. 221-232.

Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen.

Lutz, Helma (1989). Unsichtbare Schatten? Die "orientalische" Frau in westlichen Diskursen – Zur Konzeptualisierung einer Opferfigur. In: Peripherie Nr. 37, S. 51-65.

Lutz, Helma (1991). Welten verbinden. Frankfurt a. M.

Lutz, Helma (1992a). Rassismus und Sexismus, Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In: Foitzik, Andreas/Leiprecht, Rudolf/Marvakis, Athanasios/Seid, Uwe (Hg.), Ein Herrenvolk von Untertanen. Theorien und Analysen über Rassismus. Duisburg, S. 57-81.

Lutz, Helma (1992b). Sind wir uns immer noch so fremd? Konstruktionen von Fremdheit in der Frauenbewegung. In: Widersprüche Heft 45, S. 75-90.

Lutz, Helma (2000a). Migration als soziales Erbe. Biographische Verläufe bei Migrantinnen der ersten und zweiten Generation. In: Dausien, Bettina/Calloni, Marina/Friese, Marianne (Hg.), Migrationsgeschichten von Frauen. Bremen, S. 38-61.

Lutz, Helma (2000b). Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen.

Lutz, Helma (2000c). Geschlecht, Ethnizität, Profession. Die neue Dienstmädchenfrage im Zeitalter der Globalisierung. Münster.

Lutz, Helma (2001b). Differenz als Rechenaufgabe? Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 215-230.

Lutz, Helma (2001c). The meaning of Difference. In: Biography & Society (July).

Lutz, Helma (2004). Migrations- und Geschlechterforschung. Zur Genese einer komplizierten Beziehung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 476-484.

Lutz, Helma/Krüger-Potratz, Marianne (2002). Sitting at a Crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: Tertium Comparationis, Vol. 8, Nr. 2, S. 81-92.

Lutz, Helma/Huth-Hildebrandt, Christine (1998). Geschlecht im Migrationsdiskurs. Neue Gedanken über ein altes Thema. In: Das Argument 224, 40. Jg., Heft 1-2, S. 159-173.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001a). Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 11-24.

Macha, Hildegard/Klinkhammer, Monika (1996). Auswertungsstrategien methoden-kombinierter biographischer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München.

Mahmoody, Betty (1994). Nicht ohne meine Tochter. Bergisch Gladbach.

Makan, Mahmud Reza Janat (1997). Der Integrationsprozeß bei iranischen Immigranten in der Bundesrepublik Deutschland. Marburg/Lahn.

Markard, Morus (2000). Zur Theorie der Kritischen Psychologie oder Die Entwicklung der Kritischen Psychologie als Subjektwissenschaft. Theoretische und methodische Fragen (Vortrag an der Universität Erlangen am 24.02.2000, erhältlich unter www.kritische-psychologie.de).

Marotzki, Winfried (1999). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 109-134.

Mattes, Monika (1999). Geschlecht und Arbeitsmigration: Die Anwerbung von "Gastarbeiterinnen" in der Bundesrepublik Deutschland in den 60er Jahren. In: Frauenbeauftragte der Universität Köln (Hg.), Die andere Hälfte der Geschichte. Köln.

Mattes, Monika (1999a). Zum Verhältnis von Migration und Geschlecht. Anwerbung und Beschäftigung von "Gastarbeiterinnen" in der Bundesrepublik 1960 bis 1973. In: Motte,

Jan/Ohliger, Rainer u.a. (Hg.), 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt a. M., S. 285-309.

Mattes, Monika (1999b). Geschlecht und Arbeitsmigration: Die Anwerbung von "Gastarbeiterinnen" in der Bundesrepublik in den 60er Jahren. In: Frauenbeauftragte der Universität zu Köln (Hg.), Die andere Hälfte der Geschichte. Veranstaltungsreader. Köln, S. 51-66.

Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarb. Aufl., München.

Mehrländer, Ursula/Ascheberg, Carsten/Ueltzhöffer, Jörg (1996). Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (Hg.) (1992). Situation erwerbstätiger Ausländerinnen. Düsseldorf.

Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport (Hg.) (1999). Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Düsseldorf.

Moghissi, Haideh (1994). Populism and Feminism in Iran. Women's Struggle in a Male-Defined Revolutionary Movement. London.

Müller, Ursula (1994). Feminismus in der empirischen Forschung: Eine methodologische Bestandsaufnahme. In: Diezinger, Angelika/Anker, Ingrid/Haas, Erika u.a. (Hg.), Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg im Breisgau, S. 31-68.

Nauck, Bernhard (1997). Sozialer Wandel, Migration und Familienbildung bei türkischen Frauen. In: Nauck, Bernhard/Schönpflug, Ute (Hg.), Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart.

Nauck, Bernhard (1998). Migrationsbedingter Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten. In: Nauck, Bernhard/ Alamdar-Niemann, Monika u.a. (Hg.), Erziehung – Sprache – Migration. Gutachten zur Situation in türkischen Familien. Berlin, S. 1-36.

Nauck, Bernhard/Schönpflug, Ute (Hg.) (1997). Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart.

Navend (Hg.) (2003). Kurden heute. Bonn.

Nestvogel, Renate (1996). Zum Umgang mit Bildern vom "Fremden". In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 19. Jg., Heft 42, S. 53-64.

Neusel, Aylâ (1993). Frauenkarrieren in der Wissenschaft – Ein Vergleich der Situation von Wissenschaftlerinnen an türkischen und deutschen Universitäten (Manuskript, S. 1-19). In: Esin, Ayşe u.a.(Hg.), Die türkische Frauenbewegung. Probleme und Entwicklung in Deutschland und der Türkei. Karlsruhe.

Neusel, Aylâ (1994). Die neue Frauenbewegung in der Türkei (Manuskript, S. 1-9). In: Später, Jörg (Hg.), ... alles verändert sich die ganze Zeit. Soziale Bewegungen im "Nahen Osten". Freiburg.

Neusel, Aylâ/Bradatsch, Christiane (1996a). Wissenschaftliche Karrieren von Frauen an türkischen Universitäten. In: Kehm, Barbara/Teichler, Ulrich (Hg.), Vergleichende Hochschulforschung – Eine Zwischenbilanz. Kassel, S. 119-136.

Neusel, Aylâ/Bradatsch, Christiane u.a. (1996b): Das Hochschulsystem als Kontextfaktor für die wissenschaftlichen Karrieren von Frauen – Ein deutsch-türkischer Vergleich. In: Coşkun, Hasan (Hg.), Akademik Yaşamda Kadın (Frauen in der akademischen Welt). Ankara, S. 19-36.

Ofner, Ulrike Selma (2003). Akademikerinnen türkischer Herkunft. Berlin.

Öncü, Ayse (1993). Die türkische Frau in qualifizierten Berufen. In: Abadan-Unat, Nermin (Hg.), Die Frau in der türkischen Gesellschaft. Frankfurt a. M., S. 183-200.

Otyakmaz, Berin Özlem (1995). Auf allen Stühlen: Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland. Köln.

Overwien, Bernd (2005). Stichtwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Vierteljahr, S. 339-355.

Özbay, Ferhunde (1991). Der Wandel der Arbeitssituation der Frau im innerhäuslichen und außerhäuslichen Bereich in den letzten sechzig Jahren. In: Neusel, Ayla/Akkent, Meral/ Tekeli, Sirin (Hg.), Aufstand im Haus der Frauen. Frauenforschung aus der Türkei. Berlin, S. 120-148.

Özbek, Yasemin (1996). "Die Türkei vor einem Wendepunkt?" – Ein Land zwischen Verwestlichung und Islamisierung. In: Zeitschrift für Türkei-Studien, 9. Jg., Heft 1, S. 307-319.

Özkara, Sami (1990). Bildungs- und Berufsvorstellungen türkischer Eltern – Bildungsprobleme türkischer Kinder in der Bundesrepublik. In: Özkara, Sami (Hg.), Türkische Migranten in der Bundesrepublik. Köln, S. 139-169.

Paidar, Parvin (1995). Women an the Political Process in Twentieth-Century Iran. Cambridge.

Pfarr, Heide M. (1996). Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf – eine Falle? In: Helfich, Hede/Gügel, Jutta (Hg.), Frauenleben im Wohlfahrtsstaat: zur Situation weiblicher Existenzbedingungen. Frankfurt/New York, S. 105-122.

Pinn Irmgard/Wehner, Marlies (1995). EuroPhantasien. Die islamische Frau aus westlicher Sicht. Duisburg.

Popp, Ulrike (1995). Der Einfluß mütterlicher Berufstätigkeit auf Geschlechtsrollenorientierungen von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 13. Jg., Heft 1+2, S. 133-146.

Poya, Maryam (1999). Women, Work and Islamism. London.

Radtke, Frank-Olaf/Gomolla, Mechthild (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Riegel, Christine (2003). Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Tübingen.

Riegel, Christine (2003). Umgangsformen von jungen Migrantinnen mit ethnisiert-vergeschlechtlichten Fremdzuschreibungen. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 26. Jg., Heft 63/64, S. 59-76.

Riemann, Gerhard/Schütze, Fritz (1991). "Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. In: Maines, David R. (Hg.), Social Organization and Social Process. New York, S. 333-357.

Riesner, Silke (1990). Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M.

Röben, Bärbel/Wilß, Cornelia (Hg.) (1996). Verwaschen und verschwommen: fremde Frauenwelten in den Medien. Frankfurt a. M.

Rommelspacher, Birgit (1999). Ethnizität und Geschlecht. Die feministische Debatte in Deutschland. In: Lutz, Helma/Amos, Karin/Guiterrez Rodriguez, Encarnacion (Hg.), Dokumentation des Workshops: Ethnizität, Differenz und Geschlechterverhältnisse (20./ 21. November 1998). Frankfurt a. M., S. 19-32.

Rommelspacher, Birgit (2002). Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Rosen, Rita (1997). Leben in zwei Welten. Migrantinnen und Studium. Frankfurt a. M.

Rosenthal, Gabriele (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M.

Rosenthal, Gabriele/Fischer-Rosenthal, Wolfram (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In: Hitzler, Roland/Honer, Anne (Hg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 133-164.

Rosenthal, Gabriele/Fischer-Rosenthal, Wolfram (2000). Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke. Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 456-467.

Rumpf, Christian (1990). Die Lage der Studenten an den türkischen Universitäten unter besonderer Berücksichtigung ihrer rechtlichen Einordnung in das politische System und in das Hochschulsystem. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1/2, S. 101-120.

Said, Edward (1981). Orientalismus. Frankfurt a. M.

Salali, Zoreh (1997). Zur Emanzipation der Frauen im Iran. Realität, Utopie, weibliche Kultur. Marburg.

Schiersmann, Christiane (1995). Bedingungen der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familienarbeit im europäischen Vergleich – unter besonderer Berücksichtigung von Elternurlaubsregelungen. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 13. Jg., Heft 1+2, S. 94-114.

Schittenhelm, Karin (2001). Milieubildung, symbolische Gewalt und soziale Ungleichheit. Statuspassagen junger Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien. In: Weiß, Anja/Coppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (Hg.), Klasse und Klassifikation. Wiesbaden, S. 175-206.

Schlüter, Anne (Hg.) (1993). Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim.

Schmalz-Jacobsen, Cornelia/Hansen, Georg (1995). Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: ein Lexikon. München.

Schmidtke, Oliver (2001). Symbolische Gewalt im öffentlichen Diskurs. Eine kommunikationstheoretische Deutung ethnisch-kultureller Ungleichheit. In: Weiß, Anja/Coppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (Hg.), Klasse und Klassifikation. Wiesbaden, S. 139-174.

Schröder, Günter/Schukar, Monika/Adineh, Djavad (1994). Die iranische Gemeinschaft in Deutschland. In: Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung (Hg.), Ethnische Minderheiten in Deutschland. Berlin, 3.1.5.-1 – 3.1.5 – 48.

Schulte-Holtey, Ernst (Hg.) (1995). Grenzmarkierungen. Normalisierung und diskursive Ausgrenzung. Duisburg.

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., S. 283-293.

Schütze, Fritz (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78-117.

Schütze, Fritz (1999). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried, Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 191-224.

Schulze, Erika/Soja, Eva-Maria (2003). Verschlungene Bildungspfade. Über die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 197-210.

Schwingel, Markus (2000). Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg.

Sen, Faruk (1998). Die Situation der türkischen Migranten heute. In: Eryilmaz, Aytac/Jamin, Mathilde (Hg.), Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei. Essen, S. 369-390.

Sen, Faruk/Akkaya, Cigdem/Özbek, Yasemin (Hg) (1998). Länderbericht Türkei. Darmstadt.

Senol, Sengül (1992). Kurden in Deutschland. Frankfurt a. M.

Şirman, Nükhet (1990). Feminismus in der Türkei: Ein Neubeginn?. In: Zeitschrift für Türkei-Studien, 3. Jg., Heft 3, S. 47-76.

Spindler, Susanne (2006). Corpus delicti – Männlichkeit, Migration und Haft. Münster.

Statistic Center of Iran (2001). Iran Statstical Yearbook 1379 (March 2000–March 2001). o.O. 2002. URL: www.sci.or.ir vom November 2002

Strauss, Anselm (1991). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Strohmeier, Martin/Yalcin-Heckmann, Lale (2003). Die Kurden. München.

Sturm, Gabriele (1994). Wie forschen Frauen? Überlegungen zur Entscheidung für qualitatives oder quantifizierendes Vorgehen. In: Diezinger, Angelika/Anker, Ingrid/Haas, Erika u.a. (Hg.), Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg im Breisgau, S. 69-84.

Tekeli, Şirin (1991). Frauen in der Türkei der achtziger Jahre. In: Neusel, Aylâ/Tekeli, Şirin u.a. (Hg.), Aufstand im Haus der Frauen: Frauenforschung aus der Türkei, S. 27-48.

Timur, Serim (1993). Charakteristika der Familienstruktur in der Türkei. In: Abadan-Unat, Nermin (Hg.), Die Frau in der türkischen Gesellschaft. Frankfurt a. M., S. 56-76.

Treibel, Annette (1994). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen.

Treibel, Annette (1999). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 2. erw. Aufl., Weinheim und München.

Türkiye İstatistik Yıllığı (1996). Statistisches Jahrbuch der Türkei. Ankara.

Türkiye İstatistik Yıllığı (1998). Statistisches Jahrbuch der Türkei. Ankara.

Üçüncü, Sadı (1993). Die Stellung der Frau in der Geschichte der Türkei. Frankfurt a. M.

Weber, Martina (1999). Zuschreibungen gegenüber Mädchen aus eingewanderten türkischen Familien in der gymnasialen Oberstufe. In: Gieseke, Heide/Kuhs, Katharina (Hg.), Frauen und Mädchen in der Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung. Frankfurt a. M., S. 45-72.

Weber, Martina (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen.

Westphal, Manuela (1996). Arbeitsmigrantinnen im Spiegel westdeutscher Frauenbilder. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 19. Jg., Heft 42, S. 17-28.

Westphal, Manuela (2000a). Vaterschaft und Erziehung. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hg.), Einwandererfamilien. Osnabrück, S. 121-204.

Westphal, Manuela (2000b). Bildungs- und Berufseinstellungen von Frauen. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hg.), Einwandererfamilien. Osnabrück, S. 289-321.

Wetterer, Angelika (Hg.) (1993). Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt a. M./New York.

Widmann, Horst (1985). Hochschulen und Wissenschaft. In: Grothusen, Klaus-Detlev (Hg.), Südosteuropa-Handbuch Band 4: Türkei, Göttingen, 1985, S. 549-566.

Yalcin, Gülsan (2001). Entwicklungstendenzen im türkischen Hochschulwesen am Beispiel der Stiftungsuniversitäten. Kassel.

Yano, Hisashi (1998). "Wir sind benötigt, aber nicht erwünscht" – Zur Geschichte der ausländischen Arbeiter in der Frühphase der Bundesrepublik. In: Eryilmaz, Aytac/Jamin, Mathilde (Hg.), Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei. Essen, S. 39-55.

Zentrum für Türkeistudien (Hg.) (1996). Der Studienwahlprozess bei türkischen Bildungsinländern an Hochschulen des Landes NRW. Opladen.

Zentrum für Türkei-Studien (Hg.) (1998). Handbuch zum deutsch-türkischen wissenschaftlichen Austausch. Münster.

Zimbardo, Philip (1992). Psychologie. 5. bearb. Aufl., Berlin/Heidelberg.

Zuwanderungsstatistik NRW. Ausgabe 1998. Düsseldorf.

Internetverweise

http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/muenchen.html

http://www.wz-berlin.de

http://www.kritische-psychologie.de

http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm http://www.sistersinislam.org.my

http://www.osym.gov.tr

http://www.socioweb.de/lexikon/

http://www.iran-now.de

http://www.equal-de.de

Tabellen und Statistiken

Statistisches Bundesamt (2000a). Anlage: Tab. A1: Bevölkerung in Deutschland nach ausgewiesenen Staatsangehörigkeiten und Altersgruppen. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2000b). Deutsche Bevölkerung. B 15 Bevölkerung am 31.12.1999 nach Alters- und Geburtsjahren. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2000c). – VII B 176 –: Iranische Bevölkerung am 31.12.1999 nach Altersgruppen. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2000d). – VII B 176 –: Türkische Bevölkerung am 31.12.1999 nach Altersgruppen. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2000e). Ausländische Bevölkerung nach der Staatsangehörigkeit. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2001a). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 4.1). Ausländische Studenten nach Herkunftsland und Fächergruppe des 1. Studienfachs. Alle Länder insgesamt (ohne Deutschland). Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2001b). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 4.1). Ausländische Studenten nach Herkunftsland und Fächergruppe des ersten Studienfachs. Türkei. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2001c). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 4.1). Deutsche und ausländische Studierende in den Wintersemestern 1993/94 bis 2000/2001 nach Fächergruppen. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt: (2001d). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 4.1). Ausländische Studenten nach Herkunftsland und Fächergruppe des ersten Studienfachs. Iran. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2001e). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 2). Schüler/innen nach Schularten. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2001f). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 1). Allgemein bildende Schulen. Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit und Schularten. Wiesbaden.

Bundesanstalt für Arbeit (2002a). Sonderauswertung: Sozialversicherungspflichtig beschäftigte türkische Männer nach Wirtschaftsabteilungen und der Stellung im Beruf. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002b). Sonderauswertung: Sozialversicherungspflichtig beschäftigte türkische Frauen nach Wirtschaftsabteilungen und der Stellung im Beruf. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002c). Sonderauswertung: Sozialversicherungspflichtig beschäftigte iranische Männer nach Wirtschaftsabteilungen und der Stellung im Beruf. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002d). Sonderauswertung: Sozialversicherungspflichtig beschäftigte iranische Frauen nach Wirtschaftsabteilungen und der Stellung im Beruf. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002e). 11: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Personengruppen in der Bundesrepublik Deutschland. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002f). Arbeitslose Ausländer Dezember 2002. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002g). 3: Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002h). Arbeitslose Dezember 2002. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002i). Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in der Bundesrepublik Deutschland. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002j). Arbeitslose Ausländer nach der Berufsausbildung September 2002. Nürnberg.

Bundesanstalt für Arbeit (2002k). Sonderauswertung: Arbeitslose iranische Männer. Iranische Frauen, türkische Männer, türkische Frauen. Nürnberg.

Statistisches Bundesamt (2005a). Tabelle 3.2 (aus Fachserie 11, Reihe 1). Schüler/innen (Deutsche, Ausländer) nach Geschlecht, Schularten und Ländern. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005b). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 1). Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit (4.4.1.: Insgesamt nach Schularten). Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005c). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 1). Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit (4.4.2.: Weiblich nach Schularten). Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005d). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 4.1). Deutsche und ausländische Studierende in den Wintersemestern 1985/86 bis 2004/2005 nach Hochschularten. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005e). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 4.1). Deutsche und ausländische Studierende in den Wintersemestern 2000/2001 bis 2004/2005 nach Fächergruppen. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005f). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 4.1). Deutsche und ausländische Studierende in den Wintersemestern 2000/2001 bis 2004/2005 nach Fächergruppen, Studienbereichen und Art des Studiums. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005g). Tabelle (aus Fachserie 11, Reihe 4.1). Ausländische Studierende nach Herkunftsland und Fächergruppe des 1. Studienfachs. Wiesbaden.

Transkriptionsregeln

Ähh; Jaa	=	Dehnung – Doppelung der Endbuchstaben
(lachend)	=	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweisen
<u>nein</u>	=	auffällige Betonung
viel-	=	abrupter Abbruch oder Unterbrechung durch Gesprächpartnerin
...	=	Pausenzeichen; Dauer der Pause in Sekunden (1 Punkt pro Sekunde)
(____)	=	Inhalt der Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht in etwa der Länge der Äußerung
I:	=	Interviewerin:
(...)	=	Auslassungen im Transkript
(in den USA)	=	anonymisierte Textstellen
K.-Stadt	=	anonymisierte Textstellen (für konkrete Ortsangaben wie Städte oder Institutionen)

Die Transkriptionsregeln sind angelehnt an Rosenthal 1995, S. 239.

Register

Arbeitsmarkt 117ff., 131ff., 149, 152, 218, 233ff., 253, 334
Arbeitslosigkeit 29, 32, 103, 118, 131, 133, 219, 222, 233, 236, 334f.
Asyl 42, 121-126, 131, 137, 148f., 158, 167f., 179, 196, 206, 320

Beruf
- Berufsfelder 133, 146, 173, 296
- Vereinbarkeit von Beruf und Familie 13, 15, 30, 36, 39, 74, 99, 133, 152, 190f., 193, 209, 226, 249, 260, 289ff., 294, 315, 326ff., 339
Bildungsinstitutionen
- Schule 11f., 17ff., 22f. 30, 37f., 40f., 56, 70, 106, 113-116, 127, 216f., 221, 227ff., 233, 325ff., 329, 331ff., 337, 341ff.
- vorschulische Einrichtungen 30, 327, 330f.
- Hochschule 17, 23f., 26, 29, 35, 56, 102, 113, 115-118, 121, 129, 214, 217, 231f., 325, 330, 333
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung 37, 42, 333f., 342f.
Bildungspolitik 20, 117, 292
Biographie 65
- Biographisierung 14, 62ff., 79f., 84, 97, 258
- biographischer Entwurf s. Konstruktion, biographische
- biographische Konstruktion s. Konstruktion, biographische

Diskurs 43f.
Differenzlinie 60, 62f.
Diskriminierung 12, 19f., 31, 33, 38, 40, 104, 109, 121, 152-154, 169f., 175-178, 190, 211, 228ff., 233, 235, 247-250, 257, 261, 264, 271, 274, 276, 280, 290, 292, 310, 320, 325, 332-335, 338, 340ff.
Doing Gender 56, 73

Elternarbeit 342f.
Emanzipation 55, 72, 114, 117, 141, 143, 156, 164ff., 182, 199, 224, 245, 257, 286f., 294, 316-320, 324, 336, 339
Erfahrung 85f.
Erziehungsvorstellungen 225
Ethnisierung 15, 19, 21, 34ff., 48f., 52, 79, 152f., 169, 172ff., 195, 204, 207, 230, 246, 248, 260, 264, 289f., 293, 295, 297, 308, 312, 321, 338, 342

Flüchtlinge 47, 95, 114, 122, 124-127, 131f., 148, 167f., 173f., 206, 227, 318
Fremdzuschreibung 20f., 50, 62f., 96, 172, 192, 195, 248, 257, 259, 305, 321, 338
Frauen- und Geschlechterforschung 53, 56-60, 71, 75
Freizeitgestaltung 106, 109, 137, 141, 190f., 284, 297f., 314

Gatekeeper 70f.
Gender 58-61
Gedächtnis 81ff.
Geschlechtsethnisierung 169f., 174, 176, 321

Handlung 90
Handlungsgründe 92f.
Handlungsfähigkeit 91

Identität 79f.
Integration 11

Kapital 68f.
- kulturelles 68f.
- ökonomisches 68
- soziales 69
- symbolisches 69f.
Konstruktion, biographische 67
Kultur 49
Kulturdifferenzhypothese 48

Lehrerfortbildung 342

Migrationsforschung 53, 56, 75f., 79
Migrationsverlauf 13f., 101, 109, 224, 228, 317, 319f.
Modernitätsdifferenzhypothese 48
Möglichkeitsraum 93

Netzwerk 22, 31f., 36, 109, 212, 224, 227, 320, 341
Nischen, ethnische 36f., 41f., 132, 334f., 341f.

Orientalismus 54

Rassismus 12, 14, 43, 57, 126
Ressourcen
- kulturelle 68f.
- soziale 69
- ökonomische 68

Schulalltag 38
Selbstbild 49, 55, 82ff., 104, 109, 224, 322, 336
Selbstzuschreibung 62f., 172, 192, 208, 336
Sozialklima 252
Sport 69, 128, 231, 323f., 328f.
Spracherwerb 202
Subjektkonstitution 16, 34, 37, 62, 80, 85, 325, 339

Vergeschlechtlichungsprozesse 21, 34ff., 79, 152, 172ff., 195, 230, 338

Zweisprachigkeit 14, 295

verlag irena regener berlin Wir setzen Qualitätsstandards jenseits des Mainstreams

Klaus-Dieter Reetz

Migration und schulischer Misserfolg italienischer Kinder

(Migrationsforschung, Bd. 1). 2007. 188 S., brosch., € 29,90, ISBN 978-3-936014-10-5.

Theoretische und empirische Arbeiten in der Migrationsforschung diagnostizieren schulischen Mißerfolg u.a. als kulturbedingt, als Folge der Bildungsferne von Migrantenfamilien oder gar als unvermeidbare Konsequenz des elterlichen Desinteresses an der deutschen Schule. Mit einer solchen Betrachtungsweise ist unvermeidlich das Erkenntnisinteresse verknüpft: "Was kann man tun, damit die Schule mit den Migrantenkindern fertig wird?" Im Unterschied dazu richtet Klaus-Dieter Reetz sein Forschungsinteresse integrativ auf alle Beteiligten und führt die Schulschwierigkeiten der Kinder nicht nur auf deren familiäre Systeme zurück, sondern nimmt vielmehr das Bildungssystem und die Lehrer/innen in die Pflicht.
Somit gelingt ihm ein Perspektivenwechsel in der Migrationsforschung. Ausgehend von einem subjektwissenschaftlich-interpretativen Forschungsverständnis lautet seine Fragestellung: "Was können wir (Schüler, Eltern, Lehrerschaft) tun, um mit der schulischen Situation besser zurechtzukommen?" Mittels innovativer Forschungsmethoden (sozialpsychologische Rekonstruktion) analysiert er die Ursachen des schulischen Misserfolgs von Migrantenkindern und erhellt in ausführlichen Fallstudien die Bewältigungsformen der Beteiligten. In einem argumentativen Rückkoppelungsgespräch und in einer Lehrer-Eltern-Mediation spiegelt er seine Ergebnisse und Interpretationen den Probanden zurück und eröffnet und erprobt so nicht nur Möglichkeiten einer konstruktiven Theorie-Praxis-Bindung, sondern beschreitet auch neue Wege in der pädagogischen Forschung.

Aus dem Inhalt:
Empirische Forschung zur Problematik des schulischen Misserfolgs bei italienischen Migrantenkindern / Theoretische Grundlagen und empirische Vorgehensweise / Die Fallstudien: Biographie der Eltern – Das Kind – Familienerziehung – Problemdefinition – Problembewältigungsstrategien und Konsequenzen – Möglichkeiten pädagogischer Interventionsarbeit / Vergleichende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse im Theoriebezug

verlag irena regener berlin
lehderstr. 61
d – 13086 berlin

fon/fax: #49-30-42 85 67 62
www.regener-online.de
eMail: verlag@regener-online.de

verlag irena regener berlin Wir setzen Qualitätsstandards jenseits des Mainstreams

Ilhan Kizilhan

"Ehrenmorde"

Der unmögliche Versuch einer Erklärung
Hintergründe – Analysen – Fallbeispiele

(Friedens- und Demokratiepsychologie, Bd. 4). 2006. 143 S., brosch., 3 Abb. und 1 Tab., € 26,80, ISBN 3-936014-08-6.

Alljährlich werden weltweit mindestens 5.000 Mädchen und Frauen im Namen der Ehre ermordet – dies besagt der Weltbevölkerungsbericht der UNO aus dem Jahr 2005. Die tatsächliche Zahl der Fälle jedoch liegt wohl eher zwischen 10.000 und 100.000. Diese so genannten Ehrenmorde treten zwar häufig in islamisch geprägten Ländern auf, beschränken sich jedoch nicht auf diese und sind kein religiöses, sondern ein soziales Phänomen.
Auch in Europa werden wir immer wieder durch die Medien mit Ehrenmorden konfrontiert, die sich sowohl im Herkunftsland als auch in der Migration ereignen: Menschen töten Menschen, weil sich jemand, meist eine Frau, nicht an tradierte Normen und Verhaltensregeln gehalten hat.
Diese Formen von Gewalt sind rational und emotional kaum zu verstehen, und es ist nicht möglich, eine monokausale Erklärung für die Taten zu finden. Es mag auch sein, dass es ob ihrer Ungeheuerlichkeit keine Erklärungen gibt, die uns irgendwie befriedigen könnten. Und vielleicht wollen wir ja auch gar keine Erklärungen, da solch archaisches Verhalten prinzipiell abzulehnen ist. Um jedoch verhindern zu können, dass Ehrenmorde immer wieder geschehen, ist es unabdingbar, sich diesem so wenig rational fassbaren Gegenstand auf rationaler Grundlage zu nähern.
Dies tut der Autor: Er analysiert die Hintergründe des Phänomens unter historischen, politischen und psychologischen Aspekten, um mögliche wissenschaftlich fundierte Erklärungen dafür finden zu können und diskutiert zahlreiche aktuelle Fallbeispiele ebenso wie Modelle zur Prävention. Es geht ihm nicht darum, dem europäischen Denken "fremd" erscheinende Gruppen mit ihren spezifischen Werten und Normen oder die Religion von Menschen zu verurteilen oder in Misskredit zu bringen – im Gegenteil, er appelliert an uns alle, zu versuchen, die Probleme der Migranten zu verstehen, die einen mühevollen Prozess der Geschichtsverarbeitung durchleben, der sich so gänzlich von unseren Erfahrungen im Westen unterscheidet.

verlag irena regener berlin
lehderstr. 61
d – 13086 berlin

fon/fax: #49-30-42 85 67 62
www.regener-online.de
eMail: verlag@regener-online.de