

**bwp@** Spezial 12 | April 2016

**Berufsorientierung im Lebenslauf -  
theoretische Standortbestimmung und  
empirische Analysen**

Hrsg. v. **Hannelore Faulstich-Wieland, Sylvia Rahn & Barbara Scholand**

**Julia REIMER & Sevgi SÖYLER**  
(Universität Bamberg & Universität Erlangen Nürnberg)

**Spuren biographischer Berater\*innen in  
Berufsorientierungs- und -findungsprozessen junger Frauen  
mit Migrationsgeschichte oder Minderheitenzugehörigkeit.**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/spezial12/reimer\\_soeyler\\_bwpat\\_spezial12.pdf](http://www.bwpat.de/spezial12/reimer_soeyler_bwpat_spezial12.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

**bwp@**

**www.bwpat.de**

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

**Spuren biographischer Berater\*innen in Berufsorientierungs- und -findungsprozessen junger Frauen mit Migrationsgeschichte oder Minderheitenzugehörigkeit**

---

**Abstract**

Junge Frauen mit Minderheitszugehörigkeit oder Migrationsgeschichte stehen in Prozessen der Berufsorientierung, des Ausbildungs- und Berufseinstiegs vor besonderen Herausforderungen. Häufig werden familiäre Rahmenbedingungen als Risiko wahrgenommen (vgl. Hovestadt 2003). Die Heterogenität und Diversität an Lebens- und auch Bildungsbedingungen wird zumeist nicht berücksichtigt.

Der Beitrag geht anhand erster Befunde zweier rekonstruktiver Studien, welche Bildungsprozesse im Kontext von Migration und Gender untersuchen, der Fragestellung nach, welche Rolle biographische Berater\*innen am non-formalen Bildungsort Familie und an anderen Bildungsorten für die beruflichen Orientierungen und die Berufseinstiegsphase von ‚bildungserfolgreichen‘ türkeistämmigen Frauen und von Frauen, die der ‚Sinti- und Roma-‘ Minderheit angehören, spielen. Die zentralen Fragestellungen beider Studien sind prozessanalytisch und theoriegenerierend (vgl. Glaser/ Strauss 1967) angelegt. Im Artikel liegt der Fokus der zusammengeführten Ergebnisse darauf, zu rekonstruieren, wie und wann Unterstützer\*innen biographisch an Bedeutung gewinnen, und aufzuzeigen, wie das Zusammenspiel von Unterstützung inner- und außerfamiliär aussehen kann.

Deutlich wird, dass insbesondere Familienmitglieder (z. B. Eltern oder ältere Geschwister) in Berufsorientierungs- und Berufswahlprozessen auf unterschiedliche Art und Weise – beispielsweise Rat gebend oder als Vorbilder – wirken. Der Beitrag zeichnet empirisch die Vielfalt biographischer Beratung und Unterstützung nach und verdeutlicht die Heterogenität biographischer Ressourcen, jedoch auch die Spannungsfelder von Bildungsprozessen der Berufsorientierung im Zusammenhang mit den Differenzlinien ‚Ethnizität‘ und ‚Geschlecht‘.

**1 Einleitung**

Die Berufswahl stellt für junge Frauen und Männer eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar. Für junge Frauen ist der Berufsorientierungs- und Berufseinstiegsprozess jedoch trotz des Aufbrechens spezifischer patriarchaler Strukturen im Zuge von Enttraditionalisierungsprozessen zu Beginn des 21. Jahrhunderts und der gestiegenen Präsenz von Frauen in ‚Männerdomänen‘ immer noch mit Herausforderungen aufgrund sozialer Ungleichheiten (Verdienst, sozialer Status, Aufstiegsmöglichkeiten) im Erwerbsleben verbunden (vgl. Micus-Loos/ Plöber 2015). In diesem Orientierungs- und Findungsprozess werden sie mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert. Dabei geht es zum einen um das Ideal der beruflichen Wahlfreiheit (Giddens 1991; Geipel et al. 2015): die Berufswahl soll möglichst nach eigenen Talenten und Fähigkeiten ausgerichtet und ein Beruf ergriffen werden, der Ansehen genießt und angemessen entlohnt wird (Stauber 2015). Zum anderen ist die junge Frau in der

Moderne zusätzlich mit der Erwartung der grundlegenden Autonomie, für die die richtige Berufswahl Grundvoraussetzung ist, konfrontiert (Schwiter 2015). Diese umfasst v. a. „die Fähigkeit, den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen“, was als das „wichtigste Kennzeichen der sozialen und kulturellen Transformationen“ gesehen werden kann, „als deren privilegierte Subjekte junge Frauen gelten.“ (McRobbie 2010, 109). Geipel et al. (2015) haben herausgearbeitet, dass sich hinter der Erfüllung beider Normen v.a. der Wunsch nach Authentizität biographischer Konzepte als auch der Wunsch nach der Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen verbirgt.

## **2 Inner- und außerfamiliäre Einflussfaktoren der Berufsorientierung und Berufsfindung junger Frauen mit Migrationsgeschichte und/oder Minderheitenzugehörigkeit**

Hinsichtlich der genannten Normerwartungen bzgl. der Berufswahl und beruflicher Orientierungs- und Einstiegsprozesse sind Frauen mit Migrationsgeschichte oder Minderheitenangehörigkeit besonderen Herausforderungen ausgesetzt. Sie erleben häufig die Auswirkungen der genannten Normerwartungen parallel zu Ausgrenzungserfahrungen, in denen sie aufgrund soziokulturell konstruierter Fremdzuschreibungen im Kontext von ‚Ethnizität‘ als nicht zugehörig zur ‚Mehrheitsgesellschaft‘ wahrgenommen werden (Stauber 2015).

Aus einer intersektionalen Perspektive sind ‚Ethnizität‘ und ‚Geschlecht‘ zentrale Differenzkategorien, die in ihrer Verwobenheit erfasst werden müssen. Wenn in Forschungsarbeiten Menschen mit Migrationsgeschichte‘ und/oder ‚Minderheitenangehörige‘ in den Blick genommen werden, muss dabei im Vorfeld geklärt werden, welche Auffassung von ‚Ethnizität‘ als mögliche Differenzkategorie im Forschungsprozess zugrunde gelegt wird und welche wissenschaftliche Haltung sich aus dieser Auffassung ableiten lässt. Als Autorinnen schließen wir uns der Auffassung von Migrationsforscherinnen und Migrationsforschern an, die einem Verständnis von ethnischen Merkmalen als ‚vorsozial‘ gegebenen Eigenschaften von Menschen oder Gruppen grundsätzlich skeptisch gegenüberstehen (vgl. u. a. Mecheril 2004, Hamburger 2012) und ethnische Differenzkategorien vielmehr als Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse und somit als eine zentrale Strukturdimension sozialer Ungleichheit (vgl. Groenemeyer 2003) sehen, die nicht zuletzt durch und in Forschungsarbeiten immer wieder reproduziert und dadurch bestätigt wird. Wir verstehen die jeweils genannte Ethnizität als einen „Bestandteil sozialer Identität [...], die gleichermaßen kollektiv ist und so in Interaktionen relevant wie auch individuell als persönliche Selbstidentifikation wirksam wird“ (ebd., 28). „Ethnizität konstituiert nicht unbedingt eine Gruppe, sondern ist zunächst nur eine Form der Kategorisierung von Personen in Prozessen der Interaktion.“ (Groenemeyer 2003, 29).<sup>1</sup> Häufig wird Frauen mit Migrationsgeschichte oder Minderheitenangehörigkeit aufgrund ethnischer Zuschreibungen neben der Absprache der Zugehörigkeit zur gesellschaftlichen Mehrheit auch die Möglichkeit der Erfüllung der Normen des Individualisierungsprozesses und der

---

<sup>1</sup> Die „Vorherrschaft der Perspektive“ Ethnizität (vgl. Mecheril 1999) kann ebenso wie bspw. auch eine Vorherrschaft der Perspektive Geschlecht zu Prozessen der Überinterpretation dieser Kategorie führen und dadurch andere bedeutsame Kategorien im Rekonstruktionsprozess überlagern. Eine bewusste Perspektivenerweiterung, die nicht nur eine Differenzkategorie fokussiert, (vgl. u. a. Riegel 2014) kann diesem Prozess entgegenwirken.

grundlegenden Autonomie erschwert. Gleichzeitig wird das Stereotyp der (beruflich) gescheiterten Migrantin oder Minderheitenangehörigen als Schicksal im Sinne einer kollektiven Identitätszugehörigkeit kreiert und legitimiert.

Verschiedene Untersuchungen halten die zentrale Bedeutung von Eltern in der Phase der Berufsorientierung fest (Maschetzke 2009; Neuenschwander 2013; Kurbjuhn 2014). Die konkrete Ausgestaltung dieser Unterstützung ist vielfältig und reicht von der gezielten Beratung durch die Eltern (vgl. Neuenschwander 2013, 204) bis hin zur Vorbildfunktion beider oder einzelner Elternteile (vgl. Kurbjuhn 2014, 102). Weitere Studien belegen, dass neben den Eltern andere Familienmitglieder wie bspw. Geschwister, Großeltern etc. bzgl. der Berufsorientierung für Jugendliche bedeutsam werden können (vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2009, 17 ff.; vgl. Thurnherr et al. 2013). In welcher Form dies jedoch passiert, wird häufig nur knapp skizziert. Weil und Lauterbach (2009) verstehen neben „subjektiven Leitbildern“ und „Zweckrationalität“ auch „die Einbettung in soziale Netzwerke“ auf der individuellen Erklärungsebene als „Determinanten der Ausbildung und des Berufseinstiegs“ (ebd. 2009, 325). Letztere werden vornehmlich als soziales Kapital verstanden, das den Berufseinstieg unterstützen kann (vgl. ebd., 326). Bezogen auf den „Migrationshintergrund“ junger Menschen lässt sich feststellen, dass dieser nicht per se als gesellschaftlich soziales Kapital eingeschätzt und wahrgenommen wird. Vielmehr wird bestimmten Gruppen von Migrant\*innen oder Minderheiten, bspw. türkeistämmigen Menschen oder ‚Sinti und Roma‘, ein gesellschaftlich geringeres soziales (Bildungs-) Kapital unterstellt. Die Zusammenhänge zwischen Bildung, Migration und Milieu werden häufig vernachlässigt (Barz et. al 2015). Der familiäre Bezugsrahmen für ausländische Jugendliche oder auch Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘ wird selten als Ressource, sondern eher als Benachteiligung hinsichtlich der Berufsorientierung und des Berufseinstiegs verstanden (vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2009). Beispielsweise werden Schwierigkeiten darin gesehen, dass „(...)Eltern [mit Migrationsgeschichte] sich in den Übergangsproblemen und -möglichkeiten der deutschen Institutionen etc. zumeist wenig auskennen“ (Hovestadt 2003, 24). Aus pädagogischer Sicht wird hier die Bedeutung von Elternarbeit betont, um Eltern als Ressource für die Berufsorientierung und den Berufswahlprozess der Kinder nutzen zu können (vgl. Kemper/Nispel 2012; vgl. Kurbjuhn 2014). Gleichzeitig gibt es empirische Belege für institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009), aber auch systematische Diskriminierungserfahrungen von Eltern mit Migrationsgeschichte oder Minderheitenangehörigkeit, indem sie als ‚Andere‘ markiert werden: „Auch Aspekte wie der Blick auf und das Reden über Eltern vonseiten der Vertreter\_innen des Schulsystems spielen in diesen komplexen Formen institutioneller Diskriminierung eine Rolle“ (Stauber 2014, zit. n. Stauber 2015, 32). Die Differenzlinien der sozialen Schicht, des Geschlechts (vgl. Maschetzke 2009, 182) und der Ethnizität (vgl. Hovestadt 2003, 24) werden als Einflussfaktoren des Berufswahlprozesses genannt. Sie gewinnen gerade in Übergängen an Bedeutung (Stauber 2015), vor allem im Übergang zwischen Schule und Beruf.

Gerade im Kontext von Berufsorientierungs- und -findungsprozessen junger Frauen mit Migrationsgeschichte und/ oder Minderheitenzugehörigkeit sind inner- sowie außerfamiliäre biographische Berater\*innen neben individuellen Herausforderungen mit der grundlegenden

Herausforderung konfrontiert, von einer faktischen Diskriminierung der jungen Frauen aufgrund sowohl geschlechtsspezifischer als auch ethnischer Zuschreibungen auszugehen und diese im ‚Beratungsprozess‘ zu berücksichtigen, um sie überwinden zu können. Der ‚Beratungsprozess‘ inner- wie außerfamiliärer biographischer Berater\*innen, wie wir ihn verstehen, kann hierbei nicht als klassischer ‚Beratungsprozess‘ bezeichnet werden, wie ihn bspw. professionell ausgebildete Berater\*innen in Berufsberatungszentren oder Erziehungsberatungsstellen ausführen, sondern muss im Kontext biographischer Prozesse und Begegnungen gesehen werden, in denen die Interaktion zwischen den unterschiedlichen Berater\*innen und den jungen Frauen Bedeutung erlangen. Die besondere Rolle, die neben Familienmitgliedern auch weitere soziale Kontakte spielen können, wie beispielsweise Freundinnen und Freunde, Lehrerinnen und Lehrer und Vorgesetzte (vgl. Huber/Bergmann 2013, 184), wirft Fragen bzgl. des Zusammenspiels der verschiedenen Einflussfaktoren auf. Die Unterstützungsleistung biographischer Berater\*innen gewinnt vor allem in der *Wechselwirkung* inner- und außerfamiliärer Berater\*innen, die an formalen wie non-formalen Bildungsorten (Schule/Ausbildungsort/Familie/Peers) wirken, eine mitunter hohe Bedeutsamkeit für die Biographien der jungen Frauen. Zum Verständnis der Wechselwirkungen inner- und außerfamiliär getragener Beratungsprozesse zwischen biographischen Berater\*innen und jungen Frauen mit Migrationsgeschichte und/ oder Minderheitenzugehörigkeit im Kontext von Berufsorientierungs- und -findungsprozessen kann Biographieforschung einen wichtigen Beitrag leisten. Wir wollen dieses Potential verdeutlichen.

Nach den eingangs kurz skizzierten wichtigsten Forschungsbefunden zu Einflussfaktoren der Berufsorientierung und Berufsfindung der jungen Frauen gehen wir im Anschluss an einige Ausführungen zum methodischen Vorgehen am empirischen Material (der Rekonstruktion biographischer Interviews) zweier Studien der Frage nach, wie biographische Berater\*innen jungen Frauen mit Migrationsgeschichte oder Minderheitenzugehörigkeit in der Phase der Berufsorientierung und des Berufseinstiegs Unterstützung bieten, die sich im Umgang mit den Anforderungen des skizzierten multidimensionalen Spannungsfeldes, in dem sie sich befinden, als hilfreich erweist, um abschließend aus unserer Sicht wichtige allgemeine Einsichten festzuhalten. Hier werden insbesondere (in-)formelle Lernprozesse an (non-)formalen Bildungsorten (zur Definition vgl. Dohmen 2001) in den Blick genommen.

### **3 Methodisches Vorgehen und Datenbasis**

Unser Beitrag basiert auf ersten Befunden zweier rekonstruktiver Studien, welche Bildungsprozesse im Kontext von Migration, Ethnizität und Gender untersuchen. Die Datenerhebungen erfolgten im Wesentlichen durch autobiographisch-narrative Interviews (Schütze 1983, 2008). Hier stand jeweils die Lebensgeschichte der Interviewpartner\*innen (Frauen mit ‚Roma oder Sinti-Hintergrund‘ bzw. ‚türkeistämmigen‘ Frauen) im Mittelpunkt.

Die offene Eingangsfrage nach der Lebensgeschichte setzte die Kategorie Ethnizität nicht per se voraus, sondern rekonstruierte diese im Kontext spezifischer Erfahrungsprozesse im lebensgeschichtlichen Zusammenhang der empirischen Subjekte. Zudem war es so möglich, Bildung im biographischen Kontext zu betrachten und Bildungsprozesse, die nicht in forma-

len Bildungsinstitutionen abgelaufen sind, zu erfassen. Die Auswertung des erhobenen Datenmaterials folgte einer narrationsanalytischen Vorgehensweise (vgl. Schütze 1983; Riemann 1987). Dieses Verfahren ist geprägt durch die Integration soziolinguistischer Analyseweisen und Strategien der Grounded Theory (Glaser und Strauss 1967).

Die Fragestellungen der beiden Arbeiten, die der nachfolgenden Analyse zugrunde liegen, sind prozessanalytisch und theoriegenerierend angelegt, d.h. hier geht es in einer offenen Fragehaltung darum, unterschiedliche Lebenswege nachzuvollziehen und darin enthaltene Bildungsprozesse zu betrachten. Während wir demnach in unseren Arbeiten gesamtbiographische Bildungsprozesse fokussieren, liegt der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen auf der Analyse von erkennbaren Prozessen der Berufsorientierung (vor und während der Berufseinstiegsphase) im familiären Kontext und ihrem Zusammenwirken mit weiteren relevant werdenden Personen außerhalb der Familie. Diese Perspektive ist für uns vor allem deshalb interessant, weil sie verdeutlicht, wie Prozesse der Berufsorientierung und der Berufswahl in die Gesamtbiographie eingebettet sind und im Kontext dieser betrachtet werden müssen. Ferner bietet die Analyse des erhobenen Datenmaterials beider Arbeiten Hinweise darauf, wie die berufsorientierenden Entwicklungen und die Erfahrungen der Interviewpartner\*innen in Bezug auf Bildungsprozesse formeller wie informeller Art eng mit ihren Herkunftsfamilien verbunden sind, aber auch durch weitere Begleitung anderer Personen außerhalb der Familie in unterschiedlicher Form gestützt werden.

### **Hinweise zum Sample der beiden Untersuchungen**

In der Studie von Sevgi Söyler stehen bisher 17 autobiographisch-narrative Interviews mit ‚türkeistämmigen‘ Frauen und Männern unterschiedlicher Generationen im Vordergrund, die den Großteil ihrer Schulbildung, Ausbildung und/ oder Studienzeit in Deutschland absolviert und zum Zeitpunkt des Interviews ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben. Die Grundlage für die im Artikel genannten Erkenntnisprozesse bilden die Ergebnisse der Interviewauswertungen der weiblichen Interviewpartnerinnen des Samples. Viele der Interviewpartnerinnen verorten sich bewusst als ‚bikulturell‘ und heben somit in ihren Lebenskonzepten die Dichotomie des ‚Deutsch-, oder ‚Türkischseins‘ und damit verbundener Fremd- und Selbstzuschreibungen auf, indem sie sich als Deutsch-Türkinnen sehen. Gleichzeitig leben sie im Bewusstsein, Töchter der sogenannten Gastarbeiter\*innengeneration zu sein, mit den damit verbundenen inner- und außerfamiliären Transmissionen sowie individuellen und kollektiven Bewusstseinszuschreibungen. Den Interviewpartnerinnen wurde freigestellt, in den Interviews sowohl Deutsch als auch Türkisch zu sprechen.

Das Sample in der Studie von Julia Reimer besteht aus 16 autobiographisch-narrativen Interviews mit Frauen im Alter von 18 bis 55 Jahren. Mindestens ein Elternteil der Frauen sieht sich zugehörig zur Minderheit der ‚Sinti‘ oder ‚Roma‘, wenngleich dies nichts über das Selbstverständnis der Frauen aussagt. Unter den Interviewpartnerinnen sind Frauen, die aus ‚Sintifamilien‘ stammen, die seit Jahrhunderten in Deutschland leben, Frauen, die aus ‚Roma-Gastarbeiterfamilien‘ stammen, aber auch ‚Roma‘, die als Flüchtlinge (insb. als Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem Kosovo) nach Deutschland gekommen sind. Gemeinsam ist den Frauen, dass sie den Großteil ihrer formalen Bildungsbiographie in Deutschland verbracht haben.

Die erhobenen Daten wurden im Rahmen der Auswertung anonymisiert und an erforderlichen Stellen zusätzlich maskiert. Im Kern der jeweiligen Analyse stehen Einzelfälle (sog. Eckfälle), die in einem nächsten Schritt kontrastiv verglichen werden, um dann ein theoretisches Modell – im Sinne der Forschungsstrategien der Grounded Theory – zu entwickeln.

## **4 Bedeutung biographischer Berater\*innen im Kontext von Berufsorientierung und Berufswahl**

Bisherige Studien betonen zwar die Bedeutung, die insbesondere Eltern, aber auch andere Familienmitglieder im Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess spielen. Sie geben jedoch vergleichsweise wenig Aufschluss darüber, wie Eltern und weitere Familienmitglieder als Beratende und Unterstützer\*innen Bedeutung erlangen.

Anhand des Fallbeispiels der jungen Frau, die im Folgenden Pia genannt wird, lässt sich nachzeichnen, wie Familienmitglieder auf ihren Berufswahlprozess einwirken, welche Rolle dabei generationsübergreifende transportierte familiäre Erwartungen spielen können und wie die individuelle Auseinandersetzung mit diesen aussieht.

### **4.1 „Später, wenn du groß bist, wirst du mal dem Babo/also dem Opa/ seine Sekretärin werden!“- Die Integration familiärer Aufträge in die eigene Berufswahl**

Pia ist zum Zeitpunkt des Interviews 32 Jahre alt. Ihr Vater ist „Deutscher“, ihre Mutter „Sintezza“<sup>2</sup>. Pias Eltern leben seit ihrer Pubertät getrennt, Pia ist bei ihrer Mutter aufgewachsen und trägt auch den Nachnamen der Mutter. Pias Großeltern mütterlicherseits haben beide KZ-Inhaftierungen während des Nazi Regimes überlebt. Pia hat als erste in ihrer Familie eine Ausbildung (als Einzelhandelskauffrau) absolviert und abgeschlossen. Sie arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews einerseits als Verwaltungsfachkraft und andererseits als Kulturmanagerin (in einem Kulturzentrum).

Im Prozess der Berufsorientierung werden für Pia verschiedene Personen besonders bedeutsam. Neben ihren Eltern zählen dazu vor allem die Großeltern und ein Onkel. Der Großvater ist für Pia eine „Ersatz-Vateropaperson“, er hat aufgrund seines politischen Engagements und seiner Lebenserfahrung eine Vorbildfunktion. Pia sieht ihn in verschiedenen Lebenssituationen als biographischen Ratgeber. Dies gilt auch für die Berufswahl:

*„Weil auch grade durch mein Opa, zu dem hab ich so ein ganz, ganz enges Verhältnis und der Mann war einer der ersten in meinem Leben, wo ich wirklich kapiert hab, später musste mal arbeiten. Also der hatte erst mit mir die Gespräche da geführt und gesagt: Später, wenn du groß bist, wirst du mal dem Babo/also dem Opa/ seine Sekretärin werden! Und da hab ich immer gesacht: Ja, was macht denn eine Sekretärin? Und da hat der immer gesagt: Da kauf ich dir eine Schreibmaschine (((lacht leicht))) und dann setzte dich hin und schreibst für mich die Briefe! Und ich muss da immer die Briefe und mit dem Verband. Und so kam das das erste Mal und da war ich noch ziemlich jung“.*

<sup>2</sup> Die Kursivsetzungen verweisen im Artikel auf den Sprachgebrauch der Informantinnen und Ausschnitte aus den Interviews.

Der Großvater „erwählt“ Pia in doppelter Hinsicht: zum einen für eine bestimmte Berufsrichtung, die eine schreibende Tätigkeit beinhaltet, zum anderen als eine Person, die das gesellschaftspolitische Engagement der Familie weitertragen soll. Der später ergriffene Beruf ist somit etwas, das für Pia bedeutsame familiäre Wurzeln hat.

Im Anschluss an die Hauptschule möchte Pia gerne eine Ausbildung machen, findet jedoch keine Stelle und macht zunächst ein Berufsgrundbildungsjahr. Im Jahr darauf versucht sie es erneut und bekommt durch den Einsatz eines Bekannten einen Ausbildungsplatz als Bürokauffrau im Einzelhandel angeboten. Sie schildert ihre Suche:

*„Und ähm was ich halt nie wollte im Einzelhandel rein, weil du kannst ja auch Einzelhandelskauffrau machen oder so, das war halt net mein Bereich, ich wollte wenn schon immer in der Sacharbeit oder richtige Bürokauffrau sein und damals war das dann über ein Bekannter, der den Chef kannte, der gesagt hat: Hier, ich hätte eine, das Mädchen ist gut, hat jetzt halt nicht die Einserdurchschnitt, aber würde halt hier ne gute Ausbildungsstelle. Und der hatte damals schon gesagt, dass nur entweder Realschule und Gymnasiasten genannt äh ge (...)/genommen werden, aber er würde mal mit der Ausbildungsleiterin reden. Und nach Hin und Her und Diskussionen und er sich da wirklich hart eingesetzt hat, wurde ich dann genommen und ich war auch wirklich die einzige Hauptschülerin, die da in den letzten keine Ahnung wie viel Jahren da überhaupt eine Ausbildung machen durfte.“*

Die Schwierigkeiten, eine Ausbildungsstelle zu finden, stehen für Pia in engem Zusammenhang mit dem eigenen niedrigen Qualifikationsniveau (im Bereich formaler Schulbildung), aber ebenso im Zusammenhang mit der eigenen Minderheitenzugehörigkeit, die aufgrund des – im lokalen Kontext bekannten – eigenen Nachnamens nicht verheimlicht werden kann:

*„Weil du dann nach irgendwie 30.000 Bewerbungen auch mal frustriert bist und denkst das kann doch net sein, dass du jedes Mal nur Absagen bekommst und alle anderen Freundinnen haben jetzt schon langsam ne Ausbildungsstelle sicher und ich immer noch nicht. Und dann hab ich dann halt damals mal die Zeit gehabt, wo ich dachte, ach ich hieße jetzt gern wie mein Vater und ähm in dieser Zeit hätte ich das gerne mal verheimlicht, aber durch den Namen kams auch gar nicht dazu.“*

Pia entscheidet sich bewusst für eine Ausbildung. Diese Entscheidung kann sie auch deshalb treffen, weil ihre Mutter sie stützt und fördert. Neben emotionaler Unterstützung bietet sie Pia auch Hilfestellungen in der täglichen Organisation ihrer Arbeitsroutinen, indem sie ihre Tochter bspw. zur Arbeit fährt:

*„Ja und ich war halt die Erste in unserer Familie, die eine Ausbildung gemacht hat (..) net nur in unserer Familie, sondern im ganzen Sintikreis, gabs vorher halt von Verwandten gar keine, die irgendwie ne Ausbildung gemacht hat oder sich interessiert hat, das war ja auch damals die Geschichte, die hab ich dir glaube ich schon mal erzählt wo die sagten hier Ja wie deine Tochter Ausbildung machen? Was soll denn das, wir können keine Reise mehr fahren. Und so, wo dann meine Mutter gesagt hat: Ne, dann is mir das egal. Dann mach ich das nur in den, wenn se Urlaub hat diese drei Wochen. Dann werden wir das schon*



*hinbekommen! Wir sind ab dem Tag wirklich keine Reise mehr gefahren (((lacht leicht))), aber das hat ja alles sein Gutes gehabt.“*

Pia schildert beispielhaft eine Auseinandersetzung, die ihre Mutter mit anderen Personen austragen musste. Diese sind nicht näher benannt, aber aus dem Kontext des Auszugs erschließt sich, dass dies vermutlich andere Familienmitglieder sind. Diese halten die Entscheidung, dass Pia eine Ausbildung macht, für nicht richtig und sehen diese als unvereinbar mit einer ‚traditionellen Lebensweise‘ (die ein auf Reisen fahren beinhaltet). An einem späteren Zeitpunkt geht Pia nochmals auf den Widerstand und die Schwierigkeiten ein, die mit der Aufnahme einer Ausbildung verbunden waren:

*„Im Gegensatz zu dem was die schlechten Erfahrungen für mich waren diese Anfangszeit von meiner Ausbildung, weil jeder sagte hier: Du bist doch bekloppt! Für ein paar Mark war das ja damals noch ne Ausbildung zu machen! Die anderen verdienen schon viel mehr beim Putzen als Du! Und hättest du überhaupt nicht gemacht! Und du kannst nie wieder auf eine Reise fahren und bist immer gefangen und das ganze Jahr über! Und bla, bla, bla.“*

Das hier angeführte Gegenargument, keine Reisen mehr tätigen zu können (im Sinne von längeren Abwesenheiten), wird hier durch einen weiteren Aspekt ergänzt – und zwar, dass sie durch ihre Ausbildung auf bessere Verdienstmöglichkeiten verzichtet, für wenig Geld arbeiten zu gehen. Als Beispiel wird vom fiktiven Gegenüber eine Putztätigkeit angeführt, die mehr Geld einbringt als die Ausbildung. Aus der heutigen Perspektive, haben sich die Einstellungen der Familienmitglieder jedoch geändert. Vielleicht auch, da die „Früchte“ von Pias schulischer und beruflicher Ausbildung für alle ersichtlich sind:

*„Weil komischerweise ist das heut auch wieder so, dass meine Cousinen, die auch damals vielleicht gesagt haben: Bist doch bekloppt und machst das noch freiwillig! sagen: Ach hätten wir doch damals nur! Weil die sind heute da, haben Kinder, Familie und suchen einen Nebenjob und was bleibt denen jetzt anderes übrig als sich irgendwie ne Putzstelle zu holen. Die dann sagen: Wir waren alle bekloppt, hätten wir doch mal eher die Schule gedrückt und gemacht und getan.“*

Tatsächlich ist der erfolgreiche Abschluss der Ausbildung für Pia eine Art „Türöffner“, der neue berufliche Perspektiven eröffnet. Trotz des anfänglichen Widerstands wird in der Rückschau der durch die Ausbildung erworbene Wissenszuwachs auch von anderen Familienmitgliedern gesehen und wertgeschätzt.

Die skizzierten familiären Beeinflussungslinien, die die Berufsorientierung, die Berufswahl und die Phase des Berufseinstiegs entscheidend mitprägen (hier vornehmlich durch den Großvater und die Mutter, im späteren Verlauf wird zudem ein Onkel bedeutsam), erlebt Pia in der Regel nicht als Widerspruch zur eigenen Berufs- und Lebensplanung, wenngleich ihre Berufsorientierung und Berufsfindung auf den ersten Blick fremdbestimmt erscheinen. Vielmehr integriert Pia die Vorstellungen der anderen in ihren Lebensentwurf und schafft sich an den Stellen, an denen es ihr wichtig erscheint, einen eigenen Handlungsspielraum. Die Familiengenerationen pflegen einen besonderen Umgang miteinander, der von Wertschätzung und Fürsorge geprägt ist. Die familiäre Nähe wird nicht als Enge erlebt. Vielmehr erscheint die

Familie als zentrale sinnstiftende Instanz. Bedeutsam werden die Familienmitglieder für Pia nicht zuvorderst in der Auseinandersetzung mit deren eigener Position im Arbeitsleben, sondern durch das Erleben des Engagements (für Rechte der Minderheit) in Selbstorganisationen. Die Weiterführung dieses Engagements wird einerseits zum Auftrag, eröffnet jedoch im weiteren Verlauf neue berufliche Optionen und wird zu einem wichtigen und anregenden Lernumfeld. Durch das Engagement lernt sie schließlich weitere biographische Berater\*innen kennen, die für sie neue berufliche Netzwerke erschließen.

Während im Fallbeispiel von Pia vor allem familiäre Unterstützer\*innen an Bedeutung gewinnen, verdeutlicht das Fallbeispiel von Melek das Zusammenwirken inner- und außerfamiliärer Berater\*innen v.a. an sensiblen formalen Übergängen und die Auswirkungen der jeweiligen Interaktionsprozesse auf die Bildungs- und Berufsbiographie.

#### **4.2 „Mein Werdegang so schulisch betrachtet, hatt' ich halt echt Glück, dass ich zwei ältere Schwestern hatte“ und „(...) meine Realschullehrerin hat gesagt 'Du gehst studieren.'“**

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Melek 30 Jahre alt. Sie ist als Tochter von sogenannten Gastarbeitern in einer westdeutschen Großstadt geboren und aufgewachsen. Ihr Vater schloss in der Türkei das Gymnasium ab, ihre Mutter war Analphabetin (sie war zum Zeitpunkt des Interviews bereits verstorben). Melek hat zwei ältere Schwestern und einen jüngeren Bruder. Sie ist die einzige in ihrer Familie, die ein Hochschulstudium absolviert hat. Ihre formale Bildungskarriere führte sie von der Grund- auf die Hauptschule, von der Haupt- auf die Realschule und nach erfolgreichem Abschluss der Mittleren Reife von der Realschule auf die Fachoberschule, auf der sie ihr Fachabitur absolvierte. Sie studierte an einer deutschen Hochschule Betriebswirtschaftslehre und arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews als Diplom-Betriebswirtin in einer deutschen Behörde.

Meleks bildungs- und berufsbiographischer Weg ist früh von der Herausforderung geprägt, sich als türkeistämmige Migrantin im deutschen Bildungs- respektive Schulsystem zu orientieren. Dabei steht sie vor unterschiedlichen Herausforderungen (z. B. Unwissenheit der Eltern über das deutsche Schulsystem, Markierung als ‚türkeistämmige Migrantin‘ durch eine Grundschullehrerin). Diese meistert sie immer wieder durch die Unterstützung inner- sowie außerfamiliärer biographischer Berater\*innen, die ihr v. a. an bedeutsamen formalen Übergängen (z. B. Grundschule – weiterführende Schule, Schule – Beruf) entscheidende Orientierungsrahmen bieten.

Melek zeichnet ihre Lebensgeschichte in Bezug auf ihre Bildungsbiographie und ihren beruflichen Erfolg als eine besondere in ihrer Familie, indem sie sagt:

*„Wir sind drei (.) ähm Mädchen und 'n Junge. U:nd ich (.) bin die einzige, die studiert hat. Die andern beiden Schwestern, die habn ganz normal 'ne Ausbildung gemacht und (.) haben dann geheiratet, jetzt ham sie auch schon Kinder.“*

Melek hat im Gegensatz zu ihren beiden Schwestern, die „ganz normal“ Ausbildungen gemacht, geheiratet haben und nun Mütter sind, studiert. Indem Melek sagt, dass ihre

Schwestern „ganz normal 'ne Ausbildung gemacht“ haben, markiert sie das Stereotyp einer türkeistämmigen jungen Frau der 80'er und 90'er Jahre in Deutschland, das dadurch gekennzeichnet war, dass türkeistämmige Frauen v.a. die Hauptschule besuchten, meistens keinen qualifizierten Hauptschulabschluss erlangten, eine Ausbildung absolvierten, so schnell wie möglich heirateten und Kinder bekamen. „Normal“ betont in diesem Fall die Zugehörigkeit zu einer Gruppe stereotyper türkeistämmiger junger Frauen und markiert gleichzeitig den Ausschluss dieser Frauen aus der Gruppe der ‚bildungserfolgreichen Peers‘ mit oder ohne Migrationsgeschichte. So grenzt sich Melek einerseits in ihrer Bildungsbiographie von ihren älteren Schwestern ab, andererseits betont sie, dass sie v. a. ihren beiden älteren Schwestern einen Großteil ihres formalen Bildungserfolges verdankt:

*„Ähm also ich muss sagen so mein Werdegang so schulisch betrachtet, hatt' ich halt echt Glück, dass ich zwei ältere Schwestern hatte, die ein bisschen so Ahnung hatten von der Schulbildung von Deutschland, weil meine Eltern warn nich so ähm (.) ähm (.) auch von der Sprache her nich so (.) also die können/ konnten sich sehr gut äh:m (..) ähm verständigen, aber man hat schon gehört, dass die nicht in Deutschland geboren sind. U:nd ähm (.) ja warn halt überwiegend mit Arbeiten beschäftigt und mit den andern Kindern und keine Ahnung bei vier Kindern hatte meine Mama nich sehr viel Zeit ((lacht)).“*

Im non-formalen Bildungsort Familie tragen somit, wie Melek betont, v. a. ihre beiden älteren Schwestern, die Melek nicht nur ihr Wissen über das deutsche Schul-/ Bildungssystem weitergeben, sondern sie auch sehr stark motivieren, zu studieren, zu Meleks Bildungserfolg und Berufsorientierung bei – trotz oder gerade aufgrund ihrer eigenen ‚anders‘ verlaufenen Bildungs- und Berufskarrieren.

Das beschriebene Stereotyp des (bildungs-)biographischen Werdegangs einer türkeistämmigen Frau der 1980er und '90er Jahre in Deutschland scheint Meleks Grundschullehrerin mehr oder weniger bewusst zu unterstützen, indem sie Meleks Eltern am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule vorschlägt, dass Melek ‚ihrer türkeistämmigen Peergroup‘ auf die Hauptschule folgen solle, obwohl ihre Zensuren einem Übergang auf das Gymnasium standgehalten hätten:

*„Äh:m ja, ich äh:m (.) hätte in der vierten Klasse aufs Gymnasium wechseln können. Ähm (.) hab aber nich gemacht, weil so viele äh:m (.) äh:m Türken in der Klasse geblieben sind u:nd ähm (.) meine Lehrerin gesagt/ hat gesagt irgendwie, dass ich ähm (.) es leichter hätte, wenn ich auf die Hauptschule geh. Ähm (.) meine Eltern damals (.) haben gefragt, ob ich des trotzdem machen möchte halt ähm aufs Gymnasium gehn und ich bin in der vierten oder fünften Klasse gewesen, keine Ahnung, wann das damals war und hab gsagt 'Nein, ich möchte nicht von meinen äh (.) Freunden halt we:g, ja. Dann mach ma das so, dass ich auf die Hauptschule geh.“*

Meleks Eltern überlassen es ihrer Tochter, der Empfehlung der Grundschullehrerin Folge zu leisten. Dabei sehen weder Meleks Eltern noch sie selbst die Empfehlung als diskriminierenden Moment an, zumindest äußert Melek das nicht im Interview. Offen bleibt, welche Motivation hinter der Empfehlung der Lehrerin zu lesen ist: Möchte sie Melek durch den Verzicht

auf eine Gymnasialempfehlung nicht überfordern, da sie eine aus ihrer Perspektive unangemessene Unterstützungsleistung der Eltern für diese Schulform vermutet? Oder traut die Lehrerin Melek eine erfolgreiche Schullaufbahn auf dem Gymnasium nicht zu, trotz der von Melek erfolgreich erzielten Zensuren für den Übertritt, die sie Melek selbst erteilt hat? Unterschätzt die Grundschullehrerin somit Meleks Ressourcen und Entwicklungspotential? Oder verleitet Meleks ‚Zugehörigkeit zur Gruppe türkeistämmiger Kinder‘ die Lehrerin dazu, ihr die Prognose der erfolgreicher Schullaufbahn auf der Hauptschule durch den Verbleib in der ‚Herkunftsgruppe‘ zu stellen? Obwohl es nahe liegt, dass Meleks Eltern durch die Empfehlung der Grundschullehrerin verunsichert sind, die ein anderes Bild zeichnet, als Meleks Zensuren nahe legen, wird deutlich, dass ihnen in erster Linie Meleks Wohl am Herzen liegt und sie aus dieser Motivation heraus Melek in den Entscheidungsprozess des Übertritts einbeziehen. Meleks Einbezug in den schulischen Entscheidungsprozess schützt sie vor dem *labelling* des (ausschließlich) ‚Türkischs-Seins‘ und damit verbundener (negativer) Zuschreibungsprozesse, da Melek davon ausgeht, ihren Freundinnen zu folgen und nicht bewusst einen schlechteren Schulabschluss in Kauf zu nehmen. Zudem schenken Meleks Eltern ihr durch die Mitgestaltung des Entscheidungsprozesses *Vertrauen*, auch wenn das zur Folge hat, dass Melek zum damaligen Zeitpunkt keinen höheren Bildungsabschluss anstreben wird.

Das *Vertrauen* der Eltern stärkt Melek, früh Selbstbestimmung in schulischen Entscheidungsprozessen unabhängig von familiären Erwartungen zu leben. So motiviert sie sich zunächst selbst, ihren schulischen Werdegang in die Hand zu nehmen:

*„U:nd ähm nachdem ich dann auf die Hauptschule gegangen bin, hab ich mir gedacht 'Ich werd jetzt anders (.) 'n bisschen.' U:nd ähm wir ham auch/ und dieser Wechsel äh war für mich so aufregend, dass ich mich halt auch ins Zeug gelegt hab und mehr gelernt hab und keine Ahnung was. Äh:m wurde dann zum Streber ((lacht)). U:nd ja dann auf der Real/ ähm als wir in die Realschule gewechselt haben, also paar Jahre später (.) ähm (..) dann war (.) von der Klasse sind schon einige mit auf die Realschule gegangen. Also dann hatt' ich dann wieder meine Freunde, es warn ähm (.) allerdings diesmal keine Deutsche, sondern zwei Italiener kann ich mich sehr gut erinnern, zwei Russinnen und drei Türkinnen. Sin' wa auf die Realschule gewechselt.“*

Meleks Entscheidung, zur „Streberin“ zu werden, hilft ihr, die nötigen Zensuren für den Übergang auf die Realschule zu erhalten und ihr eigenes Entwicklungspotenzial zur Entfaltung zu bringen. Erneut wechselt sie mit „Freundinnen“ die Schulform. Diesmal ist es jedoch Meleks eigene Entscheidung, die nicht auf der Empfehlung einer Lehrerin basiert. Melek betont die Erweiterung des Freund\*innenkreises um Migrantinnen unterschiedlicher Herkunftsnationalitäten. Offen bleibt, ob Melek keine deutschen Freundinnen hatte oder ob sie mit der Betonung, dass es keine deutschen Freunde gewesen seien, herausstellen wollte, dass v.a. Migrantinnen den Sprung auf die Realschule gemeistert hätten, mit denen sie sich als türkeistämmige Migrantin im Sinne einer kollektiven Zugehörigkeit identifiziert. Letztere Lesart zeigt eine möglicherweise im Nachhinein gedeihende Vermutung Meleks, die Grundschullehrerin hätte womöglich doch türkeistämmige Kinder strukturell diskriminiert und als einer höheren Bildungskarriere für unwürdig eingestuft.

Auf der Realschule knüpft Melek eine enge Beziehung mit ihrer Klassenlehrerin. Diese wird neben ihren beiden älteren Schwestern in Bezug auf ihre Bildungsbiographie eine entscheidende biographische Beraterin außerhalb der Familie:

*„U:nd ah ja (.) Realschule zehnte Klasse, ähm (.) ich wusste nicht, was es aus mir wird, was ich machen werde. Also ich hatte keine Orientierung. U:nd da hatt' ich 'ne Lehrerin, die mir eingeredet hat, ich soll unbedingt studiern. U:nd meine Schwester hat mir das eingeredet, dass ich das/ halt studiern soll und auf die FOS gehn soll. So ist das irgendwie keine Ahnung also man hat ja nicht so viele Leute in der Umgebung und keine Ahnung was. Äh:m in meiner näheren Umgebung gab es auch keinen (.) und meine Realschullehrerin hat gesagt 'Du gehst studiern.' U:nd die hat mich sehr motiviert also ich mochte sie sehr und wir ham uns auch so'n bisschen so auch nach der Realschule noch äh hatten wir Kontakt. Sie hat uns ab und zu mal auch so eingeladen, also des war 'ne super Frew/ ähm Freundin auch irgendwann mal durften wir sie duzen, nachdem wir erwachsen wurden ((lacht leicht)) ja ((atmet ein)).“*

Meleks Realschullehrerin bestärkt Melek im Zusammenwirken mit Meleks älteren Schwestern zu studieren und bietet ihr somit den grundlegenden Orientierungsrahmen für ihren weiteren bildungs- und berufsbiographischen Werdegang. Meleks Realschullehrerin erkennt im Kontrast zu ihrer Grundschullehrerin Meleks Potential, das sie unterstützend zur vollen Entfaltung bringt. Sie baut eine tragfähige Beziehung zu Melek auf, die ihr erlaubt, Melek unabhängig von ihrer Migrationsgeschichte zu sehen, sie schenkt Melek Glauben, sie anerkennt ihre Fähigkeiten, schätzt sie wert und bleibt auch nach Meleks Übergang auf die Fachoberschule eine beständige und wertvolle biographische Beraterin. Am Übergang Schule-Studium weist sie Melek auf den Studiengang der Betriebswirtschaftslehre hin, in dem Melek ihre besonderen mathematischen Fähigkeiten in Rechnungswesen und Buchhaltung zur Geltung bringen könne. Melek befolgt den Rat der Lehrerin und nimmt das Studium der Betriebswirtschaftslehre auf. Nach dem erfolgreichen Abschluss ihres Studiums arbeitet sie als Diplom-Betriebswirtin in einer deutschen Behörde und hält weiterhin Kontakt zu ihrer Realschullehrerin, zu der sie nun eine Art freundschaftliche Beziehung pflegt.

## 5 Fazit und Ausblick

Die Fallbeispiele zeigen exemplarisch, dass die primäre Sozialisationsinstanz Familie als non-formaler Bildungsort eine besondere Bedeutung in Phasen der Berufsorientierung und des Berufseinstiegs gewinnt. Die Familie ist dabei ein Bildungsort, an dem die jungen Frauen Kompetenzen erlangen, die nicht zwingend mit den in der Schule erworbenen Kompetenzen gleichzusetzen sind, und ein Ort, an dem sie Unterstützung bspw. bei Übergängen im formalen Bildungsbereich – gerade auch beim Übergang von der Schule in den Beruf – erhalten. Die Fallbeispiel und weitere Interviews beider Studien verdeutlichen, dass Familienmitglieder, insbesondere ältere Schwestern, aber bspw. auch Eltern oder Cousins, in Berufsorientierungsprozessen oft bedeutsame, aber auch ambivalente Rollen haben. Einerseits fungieren sie (wie im Fallbeispiel von Melek) als Unterstützer\*innen und Wissensträger\*innen, was das deutsche Schul-/Bildungssystem betrifft. Andererseits werden sie, womöglich gerade auch, weil sie andere (formale) Bildungserfahrungen vorweisen (bspw. Cousins in Pias Fall), zu

Motivationsquellen, um den eigenen Bildungs- und Berufsweg zu planen und zu beschreiten (um eben nicht so „zu enden“ wie die Verwandten). Interessant erscheint uns zudem, dass gerade Bildungsaufstiege – sofern diese nicht mit einem familiären Auftrag verbunden sind – zunächst innerfamiliär häufig kritisch hinterfragt werden, retrospektiv allerdings in den meisten Fällen doch Anerkennung erfahren. Somit können familiär durchaus unterschiedliche Orientierungsrahmen zu erfolgreichen Bildungs- und daraus resultierenden Berufsorientierungsprozessen führen. Die Interviewpartner\*innen erleben dabei bezogen auf andere Familienmitglieder sowohl Solidarisierungs- als auch Entfremdungsprozesse.

Die ersten Analysen des gesamten Datenmaterials beider Studien zeigen darüber hinaus, dass außerfamiliären biographischen Berater\*innen wie Lehrer\*innen, Ausbilder\*innen, Berufsberater\*innen und Personalleiter\*innen sowohl an non-formalen als auch formalen Bildungsorten eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiographie der Mädchen und jungen Frauen mit Migrationsgeschichte und/oder Minderheitenzugehörigkeit zukommt. Dies gilt vor allem in Bezug auf die Differenzlinien der sozialen Schicht, des Geschlechts und der Ethnizität. Nicht selten fungieren außerfamiliäre Berater\*innen qua beruflicher Position als Entscheidungsträger\*innen in bildungsbiographischen und beruflichen Übergangsprozessen (vgl. Stauber 2015). So übernehmen sie die Funktion von Gatekeeper\*innen (Goffman 1974), die den schulischen oder beruflichen Aufstieg beeinflussen können. Sie sorgen jedoch darüber hinaus auch in der Interaktion mit den jungen Frauen (vgl. Stauber 2015, 33) für zentrale positive Gegenerfahrungen zu erlebter (institutioneller) Diskriminierung.

Eine Perspektive, die Bildungsprozesse im biographischen Kontext erfasst, verdeutlicht das Zusammenspiel und die komplexen Wechselwirkungen zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen. Dabei kristallisiert sich v. a. *das Zusammenwirken inner- und außerfamiliärer biographischer Berater\*innen* an non-formalen und formalen Bildungsorten und die damit verbundene Unterstützung bzgl. der Bildungskarrieren, Berufswahlentscheidungen und Berufseinstiegsprozesse als besonders bedeutsam für die Mädchen und jungen Frauen heraus. Die Unterstützung wird in vielen Fällen insbesondere in Übergangsphasen und an „kritischen“ Stellen bzgl. der eigenen Bildungsbiographie relevant. Sie reicht von direkter Unterstützung durch die Stärkung des Glaubens in die eigenen Fähigkeiten, ehrenamtlichem Nachhilfeunterricht oder der Anmeldung auf eine weiterführende Schule bis hin zur indirekten Förderung, wie beispielsweise der Beratung der Eltern bzgl. der weiteren Bildungsmöglichkeiten. Je nachdem aus welcher Position heraus unterstützende Personen außerhalb der Familie agieren, kann die Förderung ganz unterschiedlich aussehen. Die Unterstützung kann sowohl punktuell als auch kontinuierlich sein. Bedeutung erlangt sie für die Frauen jedoch nur, weil *vertrauensvolle Beziehungen* zu den biographischen Berater\*innen bestehen, die es ermöglichen die jungen Frauen unabhängig von ‚ethnischen Zuschreibungen‘ (wie im Fallbeispiel Melek) zu betrachten und sie somit in ihrer Potentialentfaltung zu unterstützen. Das zentrale Element dieser Beziehungen ist, dass Mädchen und Frauen hier *Anerkennung* erfahren, ohne, dass sie sich Stereotypen ausgesetzt sehen, die in Verschränkung von ‚Ethnizität‘ und Geschlecht greifen.

Zudem zeigt sich im weiteren Datenmaterial, dass Mädchen und Frauen in informellen Lerngelegenheiten im Freizeitbereich Kompetenzen erwerben und ausbauen (bspw. Sprach- oder Rechtskenntnisse im Rahmen von ehrenamtlichem Engagement). Diese tragen insbesondere zur Stärkung des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit bei und werden häufig bedeutsam für den weiteren (formalen) Bildungsweg und die Berufsorientierung, indem durch sie wichtige Anerkennungserfahrungen gemacht werden können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich in formalen Bildungswegen von Mädchen und Frauen Risiken erkennen lassen, die Bildungs- und Berufseinstiegsprozesse hemmen. Diese können jedoch durch Unterstützung von inner- sowie außerfamiliären biographischen Berater\*innen bewältigt und überwunden werden. Das zentrale Risiko, dem junge Frauen mit Migrationsgeschichte und/ oder Minderheitenzugehörigkeit biographisch häufig sehr früh begegnen, sind Differenzenerfahrungen, durch die sich die Frauen in ihrem ‚Andersseins‘ erleben (vgl. Goffman 1967). Diese subjektiven Erfahrungen finden in der Regel zunächst in der erlebten Differenz zu Angehörigen der sogenannten ‚deutschen‘ Mehrheitsgesellschaft statt und stehen häufig im Kontext familiär kollektiv transportierter Erinnerungen an Stigmatisierungen. Im Umgang mit dem eigenen Stigma entwickeln Frauen unterschiedliche Strategien, greifen dabei zum Teil auf familiär an sie weitergetragene Handlungsorientierungen zurück, wobei sie in der Regel nicht in der Lage sind, ganz über das Stigma hinwegzutäuschen (vgl. Goffman 1967, 102). So geben bspw. einige ‚Sinti-‘ oder ‚Roma-‘ Frauen im Ausbildungs- und Berufskontext vor, Ausländerinnen zu sein, weil dieses Merkmal im Vergleich zum ‚Roma-Sein‘ als weniger deutliches (Goffman 1967, 120) und weniger gravierendes Stigma erlebt wird. Die tiefverwurzelte Angst vor Stigmatisierung und deren Einzug in die Biographien und somit ebenso in die Handlungsmuster der jungen Frauen werden hierbei deutlich. Ein weiteres Beispiel für die Verankerung des Denkens in ethnischen Differenzkategorien wird zudem daran sichtbar, dass die Interviewpartner\*innen selbst häufig auf die Differenzierung deutsch/ nicht-deutsch zurückgreifen, indem sie sich als Migrant\*innen oder Minderheitenzugehörige positionieren und somit Momente von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit markieren. Möglicher Ausgangspunkt hierfür können Differenzenerfahrungen sein, die eine sehr frühe und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen ‚Identität‘ und Verortung in der Migrationsgesellschaft bedingen. In diesem Kontext können Personen außerhalb der Familie in Verschränkung mit Familienmitgliedern indirekt oder direkt ‚bikulturelle Identitätsentwicklungsprozesse‘ fördern, die sowohl den Bildungsprozess als auch den Berufswahl und -einstiegsprozess der Interviewpartner\*innen maßgeblich beeinflussen. Durch den Prozess der ‚bikulturellen Identitätsentwicklung‘ erfahren die jungen Frauen die eigene Selbstwirksamkeit und Handlungsmacht darin, unterschiedliche biographische Erfahrungskontexte vereinbaren zu können und in ihren Lebenskonzepten die Dichotomie des ‚Deutsch-, oder ‚Türkisch-, oder ‚Sinti-‘, ‚Roma-Seins‘ und damit verbundener Fremd- und Selbstzuschreibungen aufzuheben (vgl. Sluzki 2001). Im Sinne der Entwicklung einer ‚bikulturellen Identität‘ (vgl. u. a. Badawia 2002) gehen Mädchen und Frauen flexible eigene Wege der Identitätskreation, finden aber auch Wege zur selbstbestimmten Lebensführung. Im familiären Kontext sind viele der Interviewpartnerinnen Pionierinnen, die häufig als erste Familienmitglieder einen Schulabschluss, eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren. Sie bemängeln dabei häufig das

Fehlen eigener (weiblicher) Vorbilder und übernehmen selbst diese Position/Funktion. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit familiären, aber ebenso gesellschaftlichen Erwartungen. Die Förderung und Unterstützung ‚bikultureller Identitätsentwicklungsprozesse‘ umfassen im Bereich der Berufsorientierung und Berufsfindung insbesondere die Auseinandersetzung mit Stereotypen, die sich sowohl auf das ‚Geschlecht‘ als auch auf die ‚Ethnizität‘ der Mädchen und Frauen beziehen, um sich der zwiespältigen Erwartungen bewusst zu werden, denen sie ausgesetzt sind, die sowohl Anforderungen von Erfolg (als junge Frauen) als auch Scheitern (als junge Migrant\*innen oder Minderheitsangehörige) umfassen.

Gerade in der Verbindung der eigenen ‚Ethnizität‘ und ‚weiblicher Geschlechterrollenbilder‘ sehen sich Mädchen und junge Frauen oft mit ambivalenten Frauenrollenbildern konfrontiert, durch die unterschiedliche Herausforderungen und Erwartungen an sie herangetragen werden. Das ‚traditionelle‘ Frauenbild einer ‚türkeistämmigen‘ oder einer ‚Sinti-‘ oder ‚Roma-‘ Frau kann sowohl innerfamiliär im Sinne einer kollektiven Geschlechterrollenidentität weitergegeben werden als auch außerfamiliär im Sinne einer oktroyierten stereotypen Fremdzuschreibung reproduziert werden. Sowohl innerfamiliäre Übertragungen als auch außerfamiliäre Zuschreibungen im Kontext von ‚Ethnizität‘ und ‚Gender‘ können es den Frauen erschweren, gesellschaftliche Erwartungen von Individualisierungs- und Autonomieprozessen zu erfüllen oder zu verwirklichen. Da sich wie eingangs erwähnt hinter der Erwartungserfüllung beider Prozesse v. a. der Wunsch nach Authentizität biographischer Konzepte als auch der Wunsch nach der Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen verbirgt, ist es von grundlegender beruflicher und somit existentieller Bedeutung für die Frauen, freien Zugang zu beiden Prozessen jenseits ‚ethnischer‘ und ‚geschlechterstereotyper‘ Fremdzuschreibungen zu erhalten. Gerade vor diesem Hintergrund erhält die Förderung durch inner- sowie außerfamiliäre biographische Berater\*innen, die die (formalen) Bildungskarrieren und beruflichen Wünsche der jungen Frauen unterstützen und sie nicht aufgrund angeblich vorgezeichneter „traditionell weiblicher“ Lebenswege für ‚Türkinnen‘ oder ‚Sinti und Roma‘ (vgl. das Stereotyp einer frühen Heirat und Familiengründung) disqualifizieren, einen besonderen Stellenwert.

## Literatur

Badawia, T. (2002): Der dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a.M.

Barz, H. et al. (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Düsseldorf.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.

Geipel, K. et al. (2015): „Das Richtige für einen selbst herauszufinden ist ziemlich schwer.“ Normative Anforderungen in den Berufswahlprozessen und Lebensplanungen junger Frauen. In Micus-Loos, Ch./Plößer, M. (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied\_in!? Geschlechterre-



flektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden, 77-97.

Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford.

Glaser, B./Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York.

Goffman, E. (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. New York.

Goffman, E. (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.

Groenemeyer, A. (2003): Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In: Groenemeyer, A./Mansel, J. (Hrsg.): *Ethnisierung von Alltagskonflikten*. Opladen, 11-46.

Hamburger, F. (2012): *Abschied von der interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim.

Hovestadt, G. (2003): *Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine Studie im Auftrag des DGB Bundesvorstandes*. Rheine.

Huber, E./Bergman, M. M. (2013): Zwischen Wunsch und Realität. Ausbildungs- und Berufsverläufe von jungen Frauen - In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35, H. 1, 181-199.

Online: [http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10294/pdf/SZBW\\_2013\\_1\\_Huber\\_Bergman\\_Zwischen\\_Wunsch\\_und\\_Realitaet.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10294/pdf/SZBW_2013_1_Huber_Bergman_Zwischen_Wunsch_und_Realitaet.pdf) (25.07.2015).

Kemper, M./Nispel, A. (2012): Grundsätze einer gelingenden Berufsorientierung und Übergangsgestaltung in der Migrationsgesellschaft. Erfahrungen aus der Praxis des Programms „Lokale Initiativen zur Integration junger Migranten in Ausbildung und Beruf – LISA“. Online: [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/120630\\_Grundsaeetze\\_BO\\_Migrationsgesellschaft\\_2012\\_mit\\_Praxisbeispielen\\_f.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/120630_Grundsaeetze_BO_Migrationsgesellschaft_2012_mit_Praxisbeispielen_f.pdf) (24.10.2015).

Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (2009): *Forschungsprojekt „Berufsorientierung junger Frauen im Wandel“*. Gesamtbericht zur Durchführung von 400 halbstandardisierten Interviews mit Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr in ausgewählten Ausbildungsberufen. Bielefeld.

Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so\\_34302\\_Gesamtbericht\\_FINAL\\_290710.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so_34302_Gesamtbericht_FINAL_290710.pdf) (24.10.2015).

Kurbjuhn, S. (2014): Der Stellenwert sowie die Beratung von Eltern jugendlicher Schülerinnen und Schüler in der Berufsorientierungsphase. Ein aktuelles Handlungsfeld für die Erwachsenenbildung. In: *Der pädagogische Blick*, 22, H. 2, 101-112.

- Maschetzke, C. (2009): Die Bedeutung von Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In: Oechsle, M. et al. (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden, 181-228.
- McRobbie, A. (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden.
- Mecheril, P. (1999): Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Bukow, W. D./Ottersbach, M. (Hrsg.): Fundamentalismusverdacht: Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen, 231-266.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel.
- Micus-Loos, Ch./Plößer, M. (2015): Des eigenen Glückes Schmied\_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen – Eine Einführung. In: Micus-Loos, C./Plößer, M. (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied\_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden, 1-10.
- Neuenschwander, M.P. (2013): Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 198-210.
- Riegel, C. (2014): Intersektionalität und Othering. Zur Konstruktion von anderen im Bildungskontext: Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf pädagogische Praxen der Reproduktion und Prozesse der Veränderung. Tübingen.
- Riemann, G. (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, H. 3, 283- 293. Online: [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung\\_und\\_narratives\\_interview.pdf](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf) (20.10.2015).
- Schütze, F. (2008): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews. – Part I and II. *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, No. 1-2, 153-242 und No. 3-4, 5-77. Online: <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf> and <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.2.pdf> (20.10.2015).
- Schwiter, K. (2015): Auf dem Weg in den Arbeitsmarkt. Junge Erwachsene im Spannungsfeld zwischen Individualität und Geschlechternormen. In: Micus-Loos, Ch./Plößer, M. (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied\_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden, 61-75.
- Sluzki, C. (2001). Psychologische Phasen der Migration und ihre Auswirkungen. In: Hege- mann, T./Salman, R. (Hrsg.), *Transkulturelle Psychiatrie – Konzepte für die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen*. Bonn.
- Stauber, B. (2015): Riskante Übergänge und Doing gender – Vermittlungsleistungen zwischen Lebenslauf und Biographie. In: Micus-Loos, C./Plößer, M. (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied\_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden, 27-42.

Thurnherr, G./Schönenberger, S./Brühwiler, C. (2013): Hilfreiche Unterstützung in der Berufsorientierung aus Sicht von Jugendlichen. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013, 259-270.

Weil, M./Lauterbach, W. (2009): Von der Schule in den Beruf. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 321-356.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Reimer, J./Söyler, S. (2016): Spuren biographischer Berater\*innen in Berufsorientierungs- und -findungsprozessen junger Frauen mit Migrationsgeschichte oder Minderheitenzugehörigkeit. In: *bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*, hrsg. v. Faulstich-Wieland, H./Rahn, S./Scholand, B., 1-18. Online: [http://www.bwpat.de/spezial12/reimer\\_soeyler\\_bwpat\\_spezial12.pdf](http://www.bwpat.de/spezial12/reimer_soeyler_bwpat_spezial12.pdf) (18.4.2016).

## Die Autorinnen

---



### **Dipl. Soz.päd. JULIA REIMER, M.A.**

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

E-Mail: [julia.reimer@uni-bamberg.de](mailto:julia.reimer@uni-bamberg.de)

WWW: [www.bildungslandschafterforschen.de/personen/kollegiatinnen-und-kollegiaten.shtml](http://www.bildungslandschafterforschen.de/personen/kollegiatinnen-und-kollegiaten.shtml)



### **Dipl. Päd. SEVGI SÖYLER**

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg

E-Mail: [sevgi.soeyler@fau.de](mailto:sevgi.soeyler@fau.de)

WWW: [www.bildungslandschafterforschen.de/personen/kollegiatinnen-und-kollegiaten.shtml](http://www.bildungslandschafterforschen.de/personen/kollegiatinnen-und-kollegiaten.shtml)