



Rekonstruktion der lebensgeschichtlichen Bedeutung einer Qualifizierungsmaßnahme

Ergebnisse einer komparativen Analyse von biografischen Interviews mit Bildungsbotschafter*innen

Bastian Walther

Abstract

Frauen mit Zuwanderungsgeschichte in sozial benachteiligten Gebieten werden typischerweise nicht als potenziell gesellschaftlich engagierte Personen adressiert. Eine Ausnahme stellt das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ dar, in dem überwiegend zugewanderte Frauen dazu qualifiziert werden, sich für die eigene Familie, für Familien aus ihrem Umfeld und im Themenfeld „Bildung“ zu engagieren. Im vorliegenden Beitrag werden Gemeinsamkeiten in der Bedeutung dieser Weiterbildungsmaßnahme für die Lebensgeschichte der Teilnehmerinnen rekonstruiert. Dafür wurden acht Frauen mit Migrationshintergrund aus zwei sozial benachteiligten Quartieren in Berlin in biografischen Interviews zu ihren Erfahrungen mit dem Projekt im Kontext ihres Lebensverlaufes befragt. Als Ergebnis wird herausgearbeitet, dass die Bildungsbotschafterinnen vielfältige Ressourcen mitbringen und dass zentrale Wendepunkte in ihrem Leben schon vor der Teilnahme an der Qualifizierung stattgefunden haben. Das Projekt konnte sie allerdings wesentlich dabei unterstützen, Brücken zwischen anderen Familien und gesellschaftlichen Institutionen zu bauen sowie tradierte Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen zu hinterfragen. Abschließend werden Schlussfolgerungen für bürgerschaftliche Initiativen diskutiert.

Stichworte

Bürgerschaftliches Engagement, Integration, Zuwanderung, soziale Benachteiligung, Engagement von Müttern

1 Einleitung: Das Bildungsbotschafterprojekt und bürgerschaftliches Engagement

Im Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ werden Eltern dabei unterstützt, sich für den Bildungsweg ihrer eigenen sowie anderer Kinder aus ihrem Umfeld einzusetzen. Zudem wirken sie als Bindeglied zwischen einerseits Bildungs- bzw. Gemeinschaftseinrichtungen im Stadtteil und andererseits Eltern aus den verschiedenen Communities (siehe auch den Beitrag von Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther in diesem Band). Dazu werden interessierte Eltern in einem Grund- und einem Aufbaukurs mit 45 bzw. zusätzlichen 18 Stunden qualifiziert, sie können Supervision sowie weitere kollegiale Austauschformate wahrnehmen und werden in einer Praxisphase begleitet und beraten. Es handelt sich also um ein niedrigschwelliges Lotsen- sowie um ein Sprach- und Kulturmittlerprojekt (vgl. Gesemann 2015: 45f.), das freiwillige, nicht auf materiellen Gewinn gerichtete, gemeinwohlorientierte, öffentliche und gemeinschaftlich ausgeübte Tätigkeiten umfasst und damit im Sinne der Enquête-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (2002: 86) dem bürgerschaftlichen Engagement zugeordnet werden kann. Die Hauptzielgruppe – Mütter mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Generation aus sozial benachteiligten Quartieren – besteht dabei aus einem Personenkreis, der in mehrfacher Hinsicht untypisch für bürgerschaftliches Engagement ist:

In einer Befragung von Freiwilligenorganisationen wurde herausgearbeitet, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund in sozial benachteiligten Quartieren tendenziell weniger engagieren als Menschen ohne Migrationshintergrund (Gesemann/ Roth 2015: 57). Zudem müssen sie Barrieren, wie unzureichende Sprachkenntnisse, einen unsicheren Aufenthaltsstatus und hohe Belastungen in der privaten Lebenssituation überwinden (ebd.).

Dementsprechend werden Zugewanderte nur selten selbst als potenziell Engagierte, sondern vornehmlich als Zielgruppe von bürgerschaftlichem Engagement betrachtet. Schührer (2019: 27ff.) konstatiert, dass ein freiwilliges Engagement von Migrant*innen bis ins 21. Jahrhundert ausschließlich im Rahmen eines Engagements in Migrantenorganisationen verhandelt und unter der Frage diskutiert wurde, inwiefern diese zu Integration beitragen oder aber sie verhindern würden. Erst seit einem guten Jahrzehnt hat sich der Diskurs diesbezüglich geändert, sodass

im Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund ein wichtiges Potenzial für die Entwicklung und Stärkung von Handlungsfähigkeit und Kompetenzen sowohl für die eigene als auch die gesellschaftliche Integration gesehen wird (vgl. Huth 2007: 13). Sich zu engagieren, freiwillig in Vereinen oder Organisationen tätig zu sein, ein Ehrenamt auszuüben und sich für andere einzusetzen, wird auch laut OECD als Gradmesser für die gesellschaftliche Integration angesehen, weil damit sowohl das Interesse von Zuwanderern am Funktionieren der Gesellschaft als auch Möglichkeiten und Bereitschaft, sich einzubringen, zum Ausdruck kommen (vgl. OECD 2012: 135). Dabei scheinen Bildung und Erziehung Schlüsselthemen zur Aktivierung von Menschen mit Migrationshintergrund für ein freiwilliges Engagement darzustellen (Gesemann/ Roth 2015: 57). Ilgün-Birhimeoğlu (2014) weist in diesem Zusammenhang auf das große Engagementpotenzial von Migrant*innen hin, das weitaus höher ist als in der deutschstämmigen Bevölkerung.

Da das Bildungsbotschafterprojekt in Berliner Quartiersmanagementgebieten angesiedelt ist, in denen der Anteil von Transferleistungsbezieher*innen und Arbeitslosen weit über dem Berliner Durchschnitt liegt, ist eine weitere Kategorie - die der sozial Benachteiligten - angesprochen, die üblicherweise ebenfalls nicht mit Bürgerschaftlichem Engagement in Verbindung gebracht wird. So wird in der Studie „Die Entbehrlichen der Bürgergesellschaft?“ (Klatt/ Walter 2011) plakativ danach gefragt, wo das Prekariat in der modernen Bürgergesellschaft bleibe (Walter 2011: 31). Eine Engagementgesellschaft, die vor allem aus akademischen Mittelschichtgruppen bestehe und damit durch bestimmte Barrieren, wie „Sprachgewandtheit, Kompetenz, Selbstbewusstsein“ und „Informationen“ (ebd.) geprägt sei, konterkariere letztlich das selbstgesetzte Ziel der Partizipation von benachteiligten Gruppen. Klatt und Walter empfehlen daher, auch diese Gruppe der sozial Benachteiligten stärker zu befähigen und in ihrem gesellschaftlichen Engagement zu unterstützen, beispielsweise indem haltgebende Strukturen (2011: 195f.) geschaffen werden oder „Hilfe zur Selbstorganisation“ (ebd.: 198) gewährleistet wird.

Schließlich scheint es interessant, innerhalb der Gruppe der Zugewanderten, die sich in benachteiligten Stadtteilen engagieren, Frauen näher in den Blick zu nehmen, die auch den weit überwiegenden Anteil der Engagierten im Bildungsbotschafterprojekt darstellen (Gesemann et al. 2019). Obwohl sich Frauen insgesamt auf die deutsche Gesellschaft bezogen etwas weniger engagieren als Männer

(Simonson et al. 2017), lässt sich dieser Unterschied bei Menschen mit Migrationshintergrund nicht feststellen (Vogel et al. 2017). Klatt und Walter (2011: 186) erscheint die Gruppe der jüngeren Frauen und Mütter in sozial benachteiligten Gebieten sogar als besonders vielversprechend und ‚passend‘ für bürgerschaftliches Engagement, weil sie u.a. durch die Erziehung der Kinder an das Wohnviertel gebunden sind, die Lage der Kinder verbessern wollen und zudem über Netzwerke im Quartier verfügen. Insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund könnten zudem zu mehr Engagement bereit sein, wenn sich das gesellschaftliche Bild dieser Frauen ändern würde und Initiativen des bürgerschaftlichen Engagements sich stärker für diese Gruppe öffnen würden (İlgün-Birhimeoğlu 2014: 381).

2 Forschungsstand und Fragestellung

Analog zum politisch-gesellschaftlichen Diskurs ist auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Engagement von Migrant*innen relativ jung (Schührer 2019: 29). Neben einigen quantitativen Studien, wie dem Freiwilligen-survey (Simonson et al. 2017), existieren auch qualitative Studien, die die Sichtweisen und Motive für ein Engagement von Zugewanderten in den Blick nehmen (vgl. für einen Überblick Schührer 2019: 30ff.). Als Pionierstudie im qualitativen Bereich kann die Untersuchung von Huth (2007) gelten, die biografische Interviews mit bürgerschaftlich Engagierten mit Zuwanderungsgeschichte führte - vor allem mit zugewanderten Frauen der ersten Generation. Die Autorin kommt in ihren inhaltsanalytischen Auswertungen zu dem Ergebnis, dass es ganz unterschiedliche Wege und Motive für ein freiwilliges Engagement von Migrant*innen gibt, arbeitet jedoch drei besonders wichtige Motive heraus: Sich um die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen kümmern, Begegnungsmöglichkeiten für Frauen schaffen und gesellschaftliche Partizipation für Migrant*innen ermöglichen (ebd.: 144). Zudem betont Huth die Chancen, die freiwilliges Engagement für die Integration in die Mehrheitsgesellschaft bietet: Indem zwischen Migrant*innen und deutschen Behörden und Einrichtungen vermittelt, übersetzt und kommuniziert wird, machen die Engagierten Erfahrungen und erwerben Kenntnisse, die ihnen wiederum bei der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration von Nutzen sind (ebd.: 145f.).

Dass Kinder für sozial Benachteiligte, zu denen Einwanderer*innen in erhöhtem Maße zählen, eine wichtige „Brücke in die Bürgergesellschaft“ darstellen können, konstatieren auch Klatt und Walter (2011: 199). Für ihre Studie „Entbehrliche der Bürgergesellschaft“ befragten sie in Fokusgruppen und Einzelinterviews Bewohner*innen aus drei sozial benachteiligten Gebieten in unterschiedlichen Städten zu bürgerschaftlichem Engagement, wobei in den Einzelinterviews auch die biografischen Hintergründe eines etwaigen Engagements angefragt wurden. Sich für Kinder einzusetzen und ihre Situation zu verbessern, scheint selbst bei begrenzten zeitlichen und/oder finanziellen Ressourcen ein wichtiges Motiv für Engagement zu sein. Wie eingangs erwähnt, erscheint den Autor*innen die Gruppe der jüngeren Frauen und Mütter als besonders vielversprechend und ‚passend‘ für bürgerschaftliches Engagement (ebd.: 186). Die Konzeption des Bildungsbotschafterprojektes folgt damit der Empfehlung der Autor*innen, Angebote zu entwerfen, die auch zu traditionellen Geschlechtsrollenverständnissen passen, die Unterstützung von Kindern einbeziehen und möglichst offen und breit gestaltet sind.

In einer Untersuchung von Schührer (2019) wurden 28 narrative Interviews mit zugewanderten Frauen durchgeführt, die sich in Familien- und Mütterzentren engagieren. Dort werden ganz unterschiedliche Motive für das Engagement herausgearbeitet, die durch fünf unterschiedliche Typen repräsentiert werden: Die „Solidarisch-Prekären“, die „Aufstiegsorientiert-Prekären“, die „Unfreiwillig-Engagierten“, die „postintegrierte Mitte“ sowie die „Idealistisch-Kosmopoliten“. Interessant ist dabei, dass Schührer weder die Verweildauer in Deutschland noch das Bildungsniveau der Befragten als entscheidend für die Einteilung in einen bestimmten Typ identifiziert, sondern vor allem ihre soziale Lage.

Die genannten Beiträge fokussieren auf unterschiedliche Motive von Migrant*innen, um sich zu engagieren und fassen Bürgerschaftliches Engagement als einen Lernprozess auf, der im Gelingensfall für einen Zuwachs an Kompetenzen sorgt. Obwohl ein Teil der qualitativen Studien aus dem beschriebenen Feld biografisch angelegt sind, werden nur wenige Bezüge zu den Lebensläufen von Migrant*innen hergestellt.

Im vorliegenden Beitrag soll daher ein Beitrag zu diesem Forschungsdesiderat geleistet werden und am Beispiel des Bildungsbotschafterprojektes auf die lebensgeschichtliche Bedeutung eines ehrenamtlichen Engagements von Migrant*innen eingegangen werden. Es wird also gefragt: Wie wirkt das Projekt im Lebensverlauf von Frauen mit Migrationshintergrund in sozial benachteiligten Quartieren?

(Wie) kann es zu einem biografischen Wendepunkt werden? Was sind die Bedingungen bzw. wie müssen Initiativen zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements aufgestellt sein, damit sich Migrant*innen dort engagieren?

3 Sample und Methode

Im Rahmen der von 2015 bis 2018 durchgeführten Evaluation des Bildungsbotschafterprojektes (Gesemann et al. 2019) war es das Ziel, intendierte und nicht-intendierte Wirkungen des Projektes herauszuarbeiten. Während ein Großteil der qualifizierten Bildungsbotschafter*innen in Gruppendiskussionen zum Verlauf des Projektes und ihren Erfahrungen befragt wurden, sind im letzten Quartal 2018 einige von ihnen noch einmal in Einzel- bzw. Paarinterviews zu Wort gekommen, um die Bedeutung der Qualifizierung für ihren Lebensverlauf zu rekonstruieren. In halb-strukturierten, biographisch orientierten Interviews (Schütze 1983) wurden acht Bildungsbotschafterinnen zur Bedeutung des Bildungsbotschafterkurses in ihrer Biografie befragt. Von Interesse dabei ist, an welcher Stelle der Lebensgeschichte die Bildungsbotschafterinnen mit ihren biografischen Erzählungen einsetzen, welche Erfahrungen sie zur Erläuterung bestimmter Ereignisse oder Abfolgen heranziehen, welche Potenziale aus Sicht der Interviewten bestehen und welche Misserfolge sie erlebt haben. Im Sinne von Schütze (1996) spielt hier der Erzählmodus eine wichtige Rolle, also die Frage, ob ein Mensch seine Lebensgeschichte beispielsweise als „Verlaufskurve des Erleidens“, also als eine Geschichte der Fremdbestimmung und der Verkettung von negativen Umständen, auf die er keinen Einfluss hatte, erzählt, oder aber als Geschichte „biografischer Handlungsschemata“, in der eigene Lebens- und Handlungsentwürfe realisiert werden. Für die Biografie besonders relevante Lebensereignisse werden in biografischen Interviews besonders detailliert und emotional involviert erzählt. Sie stellen Erlebnisknoten- und oft auch Wendepunkte dar, die dem eigenen Leben und auch der Einordnung und Bewertung bisheriger Erfahrungen eine neue Richtung geben.

Die Frage nach dem „Wie“ von Erzählungen prägt auch die AnalyseEinstellung der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017; Bohnsack et al. 2013), deren Kernziel es ist, implizites Wissen begrifflich-theoretisch zu explizieren. Dem Grundprinzip der komparativen Analyse folgend, wurde das empirische Material

auf die Fragen hin untersucht, wie der Bildungsbotschafterkurs in den biografischen Verlauf der Teilnehmerinnen einzuordnen ist, ob er einen relevanten Wendepunkt bedeutet und in der Biographie angelegte Tendenzen, sich als wirksamer oder eben nicht wirksamer Gestalter der eigenen Biografie bzw. der eigenen Lebenswelten wahrzunehmen, verstärkt bzw. ihnen entgegenwirkt.

Das Interview-Sample setzt sich aus acht Frauen zusammen, die von der Projektleitung als „Leuchttürme“ vorgeschlagen wurden und die sich auch nach dem Kurs selbst als aktive Bildungsbotschafterinnen definieren. Dementsprechend handelt es sich ausschließlich um Beispiele, die im Sinne der Projektlogik als ‚Gelingen‘ betrachtet werden können. Der Fokus der Analyse liegt daher auf den Gemeinsamkeiten im Sinne basistypischer Muster innerhalb der biografischen Verläufe, die das Potenzial des Projektes im Gelingenfall illustrieren.

Alle Interviewten haben einen Migrationshintergrund, wobei vier von ihnen der ersten Einwanderergeneration angehören und die anderen vier in Deutschland geboren sind, also der zweiten Einwanderergeneration zugerechnet werden können. Fünf der Befragten haben einen türkischen und drei einen arabischen Hintergrund. Sechs Interviewte sind Mütter und zwei Großmütter von Kindern, die in die Kita bzw. Grundschule gehen.

4 Ergebnisse

4.1 Bewältigung der familiären Migrationsgeschichte durch Sprache und Bildung

Die frühesten Erfahrungen, die die Bildungsbotschafterinnen heranziehen, beziehen sich auf ihre Kindheit und Schulzeit. Insbesondere wird von den Befragten ihr Migrationshintergrund thematisiert und in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Sprache und Bildung unterstrichen. Eine Bildungsbotschafterin (B2) erwähnt beispielsweise, dass ihre eigenen Eltern kein bzw. kaum Deutsch konnten als sie in Berlin aufgewachsen ist. Auf Nachfrage schildert sie Folgendes:

I: Ja, als Sie damals als Schülerin in der Schule A waren, haben Ihre Eltern Sie da unterstützen können oder haben Sie Unterstützung von der Schule bekommen?

B2: Nein, weil Mama wie ich gesagt habe keine Deutsch hatte, und unsere Klasse waren 26, 27, davon waren keine Deutsche drin. Und dann waren wir alle Ausländer,

und konnten wir überhaupt keine reden. Und wenn alle Ausländer hinsetzen, mein Vater kein Deutsch hatte, hat er sich nie getraut, und meine Mama hatte auch kein Deutsch. Und dann gesagt, okay, lerne deutsch, du kannst, aber mehr können wir dir nichts machen.

Im Vordergrund dieser Erzählung steht die Erfahrung, in der Schule auf sich selbst gestellt gewesen zu sein. In einer Umgebung, in der weder die Mitschüler*innen noch die Eltern Deutsch reden, scheint es schwierig, selbst Deutsch zu lernen und in der Schule erfolgreich zu sein. Die begrenzten Einflussmöglichkeiten der Eltern auf die Schule und die Erfahrung, dass diese sich nicht trauten, mit den Lehrkräften auf Deutsch zu sprechen, scheint sich als eine Erfahrung des Exkludiert-Seins eingepägt zu haben. Auf einer impliziteren Bedeutungsebene offenbart sich hier eine unüberwindlich erscheinende (Sprach-)Barriere zwischen Lehrkräften und den Familien, die sich jeweils als Fremde und ohne gemeinsame Sprache gegenüberstehen. Daraus ergibt sich für B2 offenbar eine besondere Notwendigkeit Deutsch zu lernen, was von ihren Eltern unterstützt wird. Gute deutsche Sprachkompetenzen werden somit als Schlüssel zur Teilhabe und damit zur Überwindung der Herausforderungen gerahmt, die sich aus der Migrationsgeschichte ergeben haben.

Später kommt B2 dann auf die Berufsbiografien ihrer Geschwister zu sprechen:

B2: Mein Bruder ist aus der Schule A, der hat Bauingenieur studiert, meine andere Bruder war aus der Schule A, Heizungslehre abgeschlossen, die andere war aus der Schule A, und die hat jetzt eine große Nassbaufirma, ganz groß in Berlin, die bauen ihre Wohnungen. Also mein Vater hat gesagt, ihr studiert alle, und Frau D1 die kennt ihr aus dem Quartiersrat, D2, ist meine Schwester, die kennt er auch aus der Quartiersrat. Mein Vater hat gesagt, macht ihr nur, ich hab es nicht geschafft, macht ihr, und das hat mir, danken wir auch meinem Vater und meiner Mutter, dass die uns da Gelegenheit gegeben haben. Und das ist (.) unsere (.) Geschichte.

Hier wird deutlich, dass B2 im Streben nach einem erfolgreichen Bildungsabschluss den Beistand ihres Vaters erlebte und ihren Eltern für die Motivation und deren Glauben an sie und ihre Geschwister dankbar ist. Nicht nur in Bezug auf ihre Brüder, die von B2 als beruflich sehr erfolgreich gerahmt werden, sondern auch auf sie und ihre Schwestern scheint den Eltern eine gleichwertige Unterstützung („ihr studiert alle“) wichtig gewesen zu sein. Zudem wird deutlich, wie sie ihre weitere Entwicklung in die eigenen Hände nehmen müssen („macht ihr nur“). Das Zutrauen und die Möglichkeit („Gelegenheit“), sich selbst beweisen zu

können, scheint B2 gestärkt zu haben und maßgeblich für ihre Biografie zu sein („Und das ist unsere Geschichte.“).

Auf eine ähnliche Weise rahmt B1 ihre Bildungsgeschichte:

B1: Und ich bin hier geboren, hier aufgewachsen, schulischer Werdegang alles hier in Deutschland. Auch Ausbildung, halbes Studium, na ja, aber ich sag mal so, meine Eltern waren ja die ersten Einwanderer, die hier waren, und meine Mutter war Analphabetin. Und die, also wie bei B2, also sie konnten mir, ich sag mal so im Stoff, beim Lernen nicht helfen. Aber ich danke für meine Eltern, also für die Umgebung zum Lernen haben sie mir genug gegeben. Dadurch, also ich hab zwar alles selbst geschafft, aber ich hatte auch sozusagen von meinen Eltern die Unterstützung und auch die Freiheit mich so zum Lernen also ich hab die Bibliothek benutzt, ich habe zu Hause auch immer eigenen Schreibtisch gehabt, eigenen Zimmer, also das was wichtig war habe ich von denen bekommen.

Wie B2 berichtet auch B1 explizit von einer „Unterstützung“ ihrer Eltern im Rahmen von deren Möglichkeiten. Indem sie ihre Mutter als Analphabetin rahmt, wird zum einen die Wichtigkeit deutscher Sprachkenntnisse für einen erfolgreichen Bildungsweg betont und zum anderen die Haltung der Eltern hervorgehoben, die die Tochter trotz dieser fehlenden persönlichen Ressourcen als Unterstützung erfahren hat („für die Umgebung zum Lernen haben sie mir genug gegeben“). So wird auch bei ihr das homologe Muster deutlich, den Wert von Bildung vermittelt bekommen zu haben, von den Eltern aber keine Hilfe im Lernprozess erhalten zu können. Andererseits haben ihre Eltern ihr sowohl eine gute Lernumgebung („Schreibtisch, eigenes Zimmer“) organisiert als auch die damit verbundene Möglichkeit zur freien Entfaltung („Freiheit für mich so zum Lernen“, „hab die Bibliothek benutzt“) eröffnet. Diese Form der Förderung ihres (Selbst-) Bildungsprozesses nimmt sie offensichtlich als große Stärkung wahr.

Auch die Schwestern E1 und E2 rufen explizit drei Generationen in ihrer Erzählung auf:

E2: Ich finde, dass wir für drei Generationen auftreten in jeder Hinsicht. Dass wir wirklich unsere Eltern, die damals nicht sprechen konnten, vertreten, uns selber und unsere Kinder. Denen was beibringen beziehungsweise vorbereiten. Ob im Kiez, allgemein, diese ganze Gesellschaft, die sich nicht so entwickelt. Weil wir sprechen die Problematik, was die damals gehabt haben, was wir haben und was unsere Kinder demnächst erwarten. Deshalb ist es halt wirklich sehr, sehr schön, dass man da halt mitreden kann.

Hier dokumentiert sich das Motiv von E2 für ein Engagement als Bildungsbotschafterin: Es liegt ihr daran, die Kommunikationsbarrieren und die Ausgrenzung, die ihre Eltern als Einwanderer erfahren haben, zu überwinden und selbst an der Gesellschaft teilzuhaben, indem sie ihre eigene Perspektive aktiv einbringt. Der Schlüssel dafür scheint auch hier die Sprache zu sein, weil es erst mit deren Beherrschung möglich ist, ‚eine Stimme zu haben‘ und die eigene Position bzw. Meinung ‚vertreten‘ zu können. Dass sie sich dabei als Teil eines größeren, noch nicht abgeschlossenen Integrationsprozesses sieht, der sie wie auch die Generation ihrer Kinder betrifft, macht der Verweis auf die Entwicklung im Kiez und in der Gesellschaft allgemein deutlich. Hierin besteht auch die Verbindung zum Thema Bildung: E2 möchte offenbar ihre Erfahrungen und die ihrer Eltern an ihre Kinder weitergeben, sodass diese ‚vorbereitet‘ werden: Sie müssen die Hürden kennen, die vor ihnen liegen und sie müssen lernen, wie sie diese überwinden können. Ihre Generation positioniert sie als Bindeglied zwischen der Einwanderergeneration und einer möglichst gut integrierten dritten Generation, für die sie eine Anwaltschaft übernimmt.

E1 geht in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle des Kurses ein:

E1: Die Last haben wir getragen, ohne dass wir wussten, dass wir dagegen uns wehren können oder irgendwie ausdrücken können. Aber jetzt sind wir mittlerweile so. Ich glaube, das ist ja das Schöne: Mit dem Bildungsbotschafterkurs fand das alles so eine Vollendung. Das heißt, wir wussten zwar, wir sind hier aufgewachsen, (...) wir hatten die Bildung, wir hatten die Erfahrung. (E2: Wir wussten nicht, wo wir jetzt ansetzen.) Genau. Wir wussten nicht, wo wir das einsetzen oder mit wem wir dieses alles austauschen und rüberbringen können. Und dann kam Klaus¹ in unsere Welt und genau. Ich finde, das war jetzt die Vollendung, wo wir wussten, okay. Das war das Schöne gewesen. Genau. Und Klaus persönlich oder Klaus mit dem Projekt, war auch richtig (E2: Hammer. Genau. Klaus). Leute, also richtige Leute für den richtigen Projekt. Genau.

Erneut wird die Bürde deutlich, die E1 als Vertreterin der zweiten Zuwanderergeneration spürt, wenn sie von der ‚Last‘ spricht, die sie ‚getragen [...] haben‘. Zugleich erscheint die Integration in die Mehrheitsgesellschaft als eine Art generationsübergreifender Weg, auf dem ‚Bildung und Erfahrung‘ hilfreich sind und der

1 Pseudonym für einen Dozenten des Projektes

„vollendet“ werden kann. Wenn sie den Bildungsbotschafterkurs als „Vollendung“ rahmt, wird deutlich, dass sie sich zum einen schon weit vor der Teilnahme an dem Kurs ‚auf den Weg‘ der Bildung gemacht haben und dieser zum anderen als wichtiger und notwendiger Teil betrachtet wird, um ganz in der Gesellschaft anzukommen. Ausdrücklich wird auch die Persönlichkeit des Dozenten gelobt, in dem sich das Projekt für E1 und E2 zu personifizieren scheint.

Die Beispiele zeigen, dass die Bildungsbotschafterinnen aus formal eher bildungsfernen, immer jedoch aus *bildungsorientierten* Familien stammen. Die Bildungsorientierung der eigenen Eltern speist sich dabei aus einer mit der Migrationsgeschichte zusammenhängenden Chancenungleichheit, die nun von den Kindern ‚geheilt‘ werden soll. So haben es die befragten Frauen als Bestärkung erfahren, sich möglichst gut bilden und damit auch einen eigenen Weg gehen zu können. Der Keim, den hohen Wert von Bildung als Botschaft zu transportieren, scheint damit schon in der Familiengeschichte angelegt zu sein.

4.2 Vielversprechende Bildungswege und nicht voll ausgeschöpfte berufliche Potenziale

Ihren eigenen beruflichen Werdegang beschreiben die Bildungsbotschafterinnen in der Folge als durchwachsen. Es wird deutlich, dass sie durchaus hohe formale Berufsabschlüsse erreichen, dieses Potenzial aber nicht immer voll ausschöpfen konnten. So werden in den biografischen Schilderungen immer wieder Momente fokussiert, in denen sie an Grenzen oder Hürden stießen. Hier wechselt dann auch die Art und Weise, wie sie ihr Leben erzählen: Nicht mehr das Treffen von Entscheidungen und das aktive Tun (lernen, studieren, erste Arbeitserfahrungen machen) stehen im Vordergrund, sondern das passive ‚Erleiden‘ bzw. zu einem ‚Opfer der Verhältnisse‘ werden.

CI: Ja, ich bin hier geboren, habe typische Wurzeln. Habe eine Schneiderausbildung gemacht mit Designerausbildung, habe dann Diplom-Ingenieur-Bekleidungsstechnikerin studiert. Habe aber dann irgendwann hier wegen Überqualifikation auch keinen Job bekommen, habe mich dann anders irgendwann orientiert, bin dann eher im Marketingbereich, im Gestaltungsbereich dann irgendwann gelandet. Und habe dann irgendwann geheiratet, was als Mensch, sage ich mal, ich war von der Persönlichkeit her immer so ein aktiver Mensch. Und dieser Mensch hat mich dann irgendwann so komplett verändert.“

In ihrer Erzählung stellt C1 einen erfolgreichen (Aus-)Bildungsweg mit „Schneiderausbildung“, Zusatzqualifikation („Designerausbildung“) und anschließendem Studium („Diplom-Ingenieur-Bekleidungsstechnikerin“) dar. Sie schreibt sich sogar eine „Überqualifikation“ zu, infolge derer sie „hier“ keinen Job bekommen hat. Interessant und bedeutsam ist der damit verknüpfte Wechsel vom Erzählmodus einer Akteurin, die ihr Leben selbst in die Hand nimmt zur Beschreibung von etwas, das mit ihr geschieht und ihr Leben belastet. Das Heiraten wird dann zwar zunächst als aktive Entscheidung gerahmt, kurz danach wird aber ein biografischer Bruch, ein Bruch in der Erwerbsbiografie, deutlich: Die Ehe „verändert sie komplett“.

B2 beschreibt ihre schulische und berufliche Ausbildungsbiografie überwiegend als von Schwierigkeiten geprägt:

B2: Und Oberschule war, und ich war ja auch als Kopftuchträger, war auch sehr schlimm, aber meine Oberschule, in Oberschule H war das in, war mal ein Lehrer, der Herr Schubert, ich werden nie vergessen, der hat gesagt, guckt mal Kinder, weil die Kopftuch tragen, denke sie, sie werden anders behandelt, die sind auch so gut bei mir angekommen wie ihr. Das hat uns so motiviert, dass wir die zehnte Klasse abgeschlossen haben, Gott sei Dank, und dann aber, wir haben keinen Ausbildungsplatz bekommen. Ja, so ist das Leben.

In ihrer Schulerfahrung hebt B2 die Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Status als „Kopftuchträger“ hervor. Obwohl die Oberschule an sich als „sehr schlimm“ gerahmt wird, scheint die vorurteilsbewusste und an Chancengleichheit orientierte Haltung eines Lehrers sehr motivierend für B2 gewesen zu sein und einen großen Unterschied für die eigene Bildungsbiographie gemacht zu haben. Am Wechsel des Erzählmodus dokumentiert sich, dass sich B2 durch die Unterstützung des erwähnten Lehrers in die Lage versetzt sah, sich den Abschluss selbstständig zu erarbeiten. Der misslungene Wechsel vom Schulbildungs- in das Berufsausbildungssystem wird dagegen homolog zu C1 mit einem Wechsel vom Akteursstatus zum Erleidensmodus beschrieben („wir haben keinen Ausbildungsplatz bekommen“). Die konkludierende Aussage „ja, so ist das Leben“ deutet schließlich auf eine Verarbeitungsstrategie des fatalistischen Akzeptierens und Sich-damit-Abfindens hin.

Die Erzählung von A1 beschreibt ähnlich zu der von B2 eine durch Rückschläge gekennzeichnete Bildungsbiografie:

A1: Hätte ich hier eh bisschen Ausbildung gemacht hätte ich auch Lehrerin geworden @(.)@

Y1: ah ja?

A1: War ja auch mein Wunsch aber (.) schade.

Y1: Was haben Sie gemacht dann oder?

A1: Ich habe Abitur gemacht in Iran. Und dann bin ich direkt nach Deutschland gekommen. Mit 23 war=ich hier aber die Sprache lernen is=mir so schwergefallen. Ich konnt=es nicht und das hat wirklich lange gedauert bis ich dann erst=ma die Sprache erst=ma einigermaßen eh gelernt habe und dann konnte ich mich verständigen. Dann hab=ich gesagt un=noch studiern? Ne; auf keinen Fall. Ich kam nicht. Ich schaff das nicht. Ich hatte A:ngst wie gesagt was=die System in Iran war ne, die hat ich in mein Kopf. Da hab=ich gesagt ne; das will ich nicht wiederholen, das will ich nicht. Aber danach hab ich mich auch beworben aber leider vor der Wende war das; kein Erfolg. Wollten die nich damals.

Y1: Jetzt brauchn die Lehrer überall ne?

A1: Die brauchen jetzt überall, u:nd=ehm ich hab mich als Kinder=ehm Kinderkrankenschwester für Kinderabteilung hab ich beworben, nich? U:nd=eh damals war=s Lehrerin? War unmöglich. Unmöglich. Des konntes=du nicht.

Y1: L°schade°

A1: Da hab=ich gesagt vielleicht diese, aber es hat auch nicht geklappt. Immer Absage Absage dann man eh verliert den Lust, dann sagt=ma, ok, lassen=ma. Ich hab drei Kinder und ehm es reicht.

Auch bei A1 erschien die Bildungsbiographie zunächst vielversprechend („Abitur gemacht in Iran“). Die Entscheidung, nicht zu studieren, schreibt sie in der Rückschau sich selbst zu bzw. ihren mangelnden Sprachkenntnissen und der nicht näher spezifizierten Angst davor, Erlebnisse aus dem Bildungs- und Gesellschaftssystem des Irans erneut zu durchleben. Ihre Versuche, den Einstieg ins Berufsleben zu finden, beschreibt A1 als erfolglos und frustrierend: Weder bekam sie vor der Wende die Chance, Lehrerin zu werden, noch später Kinderkrankenschwester oder Lehrerin.

Homolog zu C1 fügt sie sich dann ihrem Schicksal und gibt ihre Bemühungen auf. Sie rahmt dies als eigene Entscheidung und sichert damit trotz der Erfahrung des Abgelehnt-Werdens ihren Akteursstatus. Insgesamt wird diese Berufsgeschichte als eine des nicht ausgeschöpften Potenzials erzählt, denn A1 rahmt sich als verhinderte Lehrerin bzw. Krankenschwester.

Trotz der Individualität der Lebensentwürfe dokumentiert sich in den verschiedenen Biografien ein homologes Muster: Die Frauen erleben nach dem erfolgreichen Schulabschluss bzw. einer Ausbildung oder einem Studium Grenzen, die sie nicht überwinden und damit auch ihre Potenziale nicht voll ausschöpfen können. Die acht befragten Bildungsbotschafterinnen beschreiben sich dabei als Frauen, die ‚bildungshungrig‘ und an einer beruflichen Karriere interessiert waren, an deren Verwirklichung aber durch gesellschaftliche Benachteiligungen oder die Familiengründung unfreiwillig gehindert wurden.

4.3 Erziehung und Bildung als Zukunftsperspektive und Keim für Veränderung

Die Befragten berichten an verschiedenen Stellen der Interviews von einem sehr hohen Wert, den sie Erziehung und Bildung für die Zukunft ihrer Kinder beimessen. Hier wird deutlich, dass sie die Bildungsorientierung ihrer eigenen Eltern als positive Orientierungsfigur weitertragen bzw. zu einem nicht hinterfragbaren Ethos gesteigert haben. So äußert sich bspw. A1 kategorisch:

A1: Und Wissen is=die beste Waffe,

Y2: °Ja,°

A1: die man habn kann. Für Leben.

Y1: Ja,

A1: Ne? Nich Krieg sondern für Leben, das=is beste, wirklich Voraussetzung: das Wissen.

Y2: Mhm

A1: Wenn man paar Bücher mehr liest dann eh handelt man auch ganz anders. Als man nicks gelernt is, nich=ma Hauptschlussabschluss dann natürlich=eh eh läuft alles schief.

Y1: Mh hm.

A1: Ne? (.) Und die Bildung is is sehr sehr sehr wichtig; sehr wichtig sogar, des ich sag=ma immer mh mh wichtiger als Brot.

Y2: °Mh hm°

Y1: @(.)@

A1: Ja, **ja.**, das=is dann ehm ehm wie sagt man, Nah: rung für (.) Seele?

In der Formulierung, Wissen sei die beste Waffe für das Leben, dokumentiert sich, dass A1 nicht davon ausgeht, dass dem Menschen etwas schicksalhaft gegeben ist, das er sein Leben lang (klaglos) erleiden muss, sondern dass er es selbst in der Hand hat, sich zu ‚rüsten‘ – mit Wissen und Bildung. Das „Lesen von Büchern“, das *nicht* an den Besuch von Bildungsinstitutionen geknüpft ist – also die Erweiterung des eigenen Horizontes über die eigene Lebenswelt und Lebenspraxis hinaus – ist in ihren Augen der Garant für eine verändertes Handeln. Dass es hier nicht nur oder primär um einen bestimmten gesellschaftlichen Status oder eine rein formale Qualifikation geht, sondern eher um Bildung im klassischen humboldtischen Sinne, dokumentiert sich in ihrer Metapher, dass Bildung wichtiger ist „als Brot“ und „Nahrung für die Seele“.

Eine ähnliche Haltung zu Bildung, insbesondere in Bezug auf die eigenen Kinder, wird auch bei B2 deutlich, die zudem den Erziehungsgedanken betont:

B2: Ja, ich hab meinen Kindern gesagt, also auch dieses Leben, wenn man, soll man die Schule soweit machen wie es geht. Studieren ist der beste Weg, und ein guter Mensch zu werden, das ist, das geht nur durch die Schule. Und Erziehung, ich bin immer bei euch, und ich werde euch überall unterstützen, Hauptsache ihr macht Studium, ihr seid in der Schule und was ich nicht könnte, macht doch mal.

B2 betont nachdrücklich den Wert von Bildung. So sollen ihre Kinder die Schule „soweit machen, wie es geht“. Dass sie den Erfolg von Bildung nicht an rein formalen Kriterien fest macht, wie der Fokus aufs „Studieren“ zunächst vermuten lässt, zeigt sich in der Formulierung, die Schule sei der „beste Weg ein guter Mensch zu werden“. Damit schreibt sie Bildung nicht nur für bessere Berufschancen im späteren Leben eine Bedeutung zu, sondern betrachtet sie als Voraussetzung dafür, ein wertvolles und moralisch „gutes“ Mitglied der Gesellschaft zu werden. Damit betont B2 neben der Idee von (formaler) Bildung auch explizit den Erziehungsgedanken. Sie stärkt ihren Kindern den Rücken und nimmt eine verlässliche, unterstützende und gleichzeitig fordernde Rolle ein. Homolog zu ihren Eltern formuliert sie schließlich ihrerseits den Appell an die eigenen Kinder, das zu lernen und zu machen, was sie nicht konnte, und somit die eigene Biografie ein Stückweit zu ‚reparieren‘. Offenbar hofft sie so zu erreichen, dass ihre Kinder mit Ehrgeiz und Zuverlässigkeit die Schule und das Studium meistern.

In der Erzählung von C1 werden die Bedeutsamkeit von Bildung sowie die spezifische Rolle, die Eltern ihren Kindern gegenüber einnehmen, anhand ihrer Erfahrungen als Tochter sowie als Mutter erläutert:

C1: Und Bildung war schon immer ein Thema gewesen bei mir, vor allem durch meine Kinder auch. Ich habe extreme Unterstützung von meinen Eltern immer gehabt, also bei uns allen vier Kindern und meine Eltern haben uns immer unterstützt, dass wir uns immer bilden. Und das wollte ich halt für meine Kinder, auch für andere Kinder. Und ich habe dann auch in der Schule gesehen, wie viele Kinder das nicht haben.

Auch C1 macht den hohen ideellen Stellenwert von Bildung in ihrer Familie deutlich. Der Bildungserfolg eines Kindes scheint in ihrem Verständnis sowohl vom Kind als auch von seinen Eltern andauerndes Engagement zu verlangen, wobei die „Unterstützung“ durch die Eltern hier besonders hervorgehoben wird. Indem sie die „extreme“ Unterstützung ihrer Eltern nicht nur für sich, sondern auch für ihre Geschwister betont, stellt sie ihre Eltern als sehr engagiert und ehrgeizig dar. Zugleich wird deutlich, dass C1 an einer gleichwertigen Unterstützung *aller* Kinder orientiert ist, was sich zum einen in der Erwähnung ihrer Geschwister und zum anderen in ihrem Bedauern ausdrückt, dass es anderen Kindern an elterlicher Unterstützung mangle.

Homolog zu B2 scheint ihr daran gelegen, die Bildungsorientierung ihrer Eltern an die eigenen und an benachteiligte Kinder weiterzugeben.

Übergreifend weisen die acht Interviewten der Bildung also einen ungemein hohen Stellenwert zu. Demnach sind nicht nur formale Bildungsabschlüsse, sondern auch und vor allem Bildung im weiteren Sinne, bspw. in Form von Belesenheit und moralischer Integrität, ein Schlüssel für ein „gutes“ Leben. Sie orientieren sich dabei sehr stark am Beispiel ihrer Eltern, die ihnen den ‚Auftrag‘ mitgegeben haben, den (Bildungs-) Erfolg zu erzielen, der ihnen selbst verwehrt blieb. Das Engagement als Bildungsbotschafterin ist damit sehr eng mit dem Anliegen verknüpft, Chancen- und Bildungsgerechtigkeit über die Generationen hinweg zu erzielen.

4.4 Überwindung von (Kommunikations-) Barrieren zwischen Eltern und gesellschaftlichen (Bildungs-) Institutionen mithilfe der Qualifizierung

Eine Perspektive, die alle Befragten verbindet, ist die Wahrnehmung von selbst erlebten oder bei anderen Familien beobachteten Kommunikationsbarrieren zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und gesellschaftlichen Institutionen, wie Kita, Schule und Jugendamt. Die Qualifizierungsmaßnahme rahmen sie entsprechend als eine Möglichkeit, sie dabei zu stärken und in die Lage zu versetzen, eine vermittelnde Rolle zu übernehmen und Brücken zu bauen.

Hier soll noch einmal auf ein Schlüsselerlebnis von B2 eingegangen werden, das sie zur Teilnahme an der Qualifizierung motivierte:

*B2: Also mein Persönliches war, dass ich nicht mit den Lehrern reden könnte, was? Ich hab mich nie getraut mit meinen Lehrern zu reden, weil eine hat dann auch über meine Tochter ein Thema angesprochen, dass ein Lehrer zu meiner Tochter gesagt hatte jedes Mal, so (?) da hatte ich das Gefühl, also heute werde ich dem Lehrer sagen, was soll das, wenn sie das kaufen sollte, was tun sie hier. Aber ich hab das damals nicht getraut, und heute leidet meine Tochter immer noch darunter. Es tut mir immer noch jedes Mal, mir schlecht wird, weil dass ich meinem Kind nicht helfen könnte. Und meine Kind hat dadurch auch seine deutsche Sprache so erlebt, dass sie nicht mehr mit ihm im Unterricht deutsch geredet hatte, dass er sein Leben lang begleitet. Und so Mamas wollte ich helfen und sagen, okay, wir können Eltern und Mamas mit den Lehrer reden. (...) Vielleicht wenn ich mit dem Lehrer gesprochen hätte, da wäre das so auf der Welt gelöst, und das hat mir mein Herz nicht so weh getan. Und das war mein Erlebnis, und dieses Grundkurse was wir mit Dozent*in 1 gemacht haben, war und sowas, eine Sprung für unsere Zukunft, war es eigentlich. Wir haben letztens, gestern auch darüber gesprochen, dieses was wir mit Dozent*in 1, diese ganze Kurse gemacht haben, die Kurse ist Zukunft für unsere Gesellschaft, sage ich mal so, für unsere Mamas, für unsere Väter.*

Im Vordergrund der Schilderung steht die als Tochter und als Mutter wahrgenommene Kommunikationsbarriere zwischen sich und Lehrer*innen, die mit einem Gefühl der Machtlosigkeit verbunden ist. Wie hoch die Bedeutung ist, die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen beigemessen wird, dokumentiert sich auch darin, dass B2 einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Stumm-Bleiben und dem Verstummen des Kindes im Unterricht (zumindest auf Deutsch) herstellt. Sie unterstreicht damit ihre Vorbildfunktion für das eigene Kind, das in dem Moment die deutsche Sprache verweigert, als sie sich nicht traut, mit dem Lehrer ins

Gespräch zu kommen. Dieses Ohnmachts- und Versagenserlebnis scheint ein existenzielles, sehr nahe gehendes Erlebnis gewesen zu sein, das sie motiviert, andere Eltern zu unterstützen und zu ermutigen.

Das Kursangebot hat B2 als großen Entwicklungsschub („Sprung“) bei sich selbst und anderen wahrgenommen. Wenn es als „Zukunft für unsere Gesellschaft“ bezeichnet wird, wird ihm das Potenzial zugesprochen, zu einem inklusiveren Bildungs- und Gesellschaftssystem beitragen zu können.

Mangelnde Deutschkenntnisse sind auch für C2 in der Erinnerung mit einem Gefühl des Sich-nicht-mitteilen-Könnens und einer damit in Verbindung stehenden Kontaktvermeidung verknüpft:

C2: Und, dass ich wollte gerne auch mein Deutsch verbessern, weil ich spreche nicht sehr gut Deutsch, aber ich muss immer rausgehen und mit anderen Leuten sprechen, weil zu Hause kann man nicht Deutsch sprechen. Und ich wollte gerne mit meiner Tochter dabei sein in der Schule, dass ich habe Kontakt jetzt mit der Lehrerin. Früher, ich habe Angst und ich weiß nicht wie kann ich mit der Lehrerin sprechen. [...] Ich habe jetzt mehr Vertrauen an mich, was ich kann was machen. Früher ich habe immer Angst wegen meinem Deutsch, ich sage, vielleicht ich kann nicht verstehen oder vielleicht ich sage nicht was genau [...] und jetzt finde ich besser ja.

C2 erläutert in der Retrospektive ihre frühere Angst, mit der Lehrerin ihrer Tochter zu sprechen, weil sie ihre Deutschkenntnisse als defizitär empfand. Gleichzeitig stand diese Wahrnehmung offenbar im Gegensatz zu ihrem Wunsch, am Leben ihrer Tochter in der Schule teilhaben zu können. C2 formuliert die Auflösung dieses Spannungsverhältnis in der Form einer persönlichen Transformation von der angstvollen, vermeidenden Ausgangsposition hin zu einer selbstbewussten und fordernden Positionierung: Sie „will“ ihr Deutsch verbessern und sie „will“ gerne zusammen mit ihrer Tochter in der Schule sein“. Der Impuls, sich aktiv um die Verbesserung der eigenen Situation zu bemühen, ging von ihr selbst aus, da ihr klar wurde, Zuhause kein Deutsch lernen zu können. Der Bildungsbotschafterkurs bot die Möglichkeit dazu, diesem Impuls zu folgen und ihre Pläne zu realisieren. Der positive Blick auf ihr heutiges Verhalten im Vergleich zum früheren („jetzt finde ich besser“) zeigt ihr gewachsenes Vertrauen zu sich selbst und dazu, was sie kann.

Auch im folgenden Beispiel steht das Miteinander-Sprechen im Fokus, allerdings geht im Gegensatz zu B2 und C2 nicht darum, selbst mehr zu kommunizieren, sondern eine Kommunikations- bzw. Verständigungsbarriere zwischen anderen Eltern und einer Kita zu überwinden:

Y: Und=ehm was waren so besondere Schlüsselerlebnisse für Sie oder vielleicht (.) Dinge die besonders positiv oder gut gelungen waren oder was Sie erlebt haben in der Zeit?

A1: Ich hatte so eine schwierige ehm Fa:ll gehabt; mit einem Kind; des=sehr in die Kita wollte sie überhaupt nicht=ins Kita gehen.

Y2: °okay°

A1: Am Anfang zuhause sagte, ich will ich will ich gehen in die Kita, un=dana- eh sobald=sie da war, sagte, nein ich will nicht. Das war für mich wirklich schwer.

Y1: Okay.

A1: Ich musste immer mit Erziehern sprechen; mit die die Leuten sprechen; und mit=die Eltern sprechen; und die klar machen, die solln bisschen loslassen das Kind also die können nicht immer das Kind eh eh an=sich nehmen und sagen, oh mein Kind weint. Nein? (.) Und das war für mich sehr schwer. Und aber auch, eh sehr schön weil eh dann danach an Weihnachten, ich war ja am im He:rbst, ich weiß nicht August oder September. Weihnachten ham=sie mich eingeladen zum Weihnachtsfest un=da hab ich gesehen; diese Kind hat sich wirklich sehr gut integriert,

Y2: °eingelebt°

Y1: °wow°

A1: Genau. Es spielt so schö:n, ich war so: fro:h? Und=ehm die auch die Erzieherinnen waren sehr dankbar dafür und das war für mich ein Erlebnis. Und Erfolg auch muss ich sa:gen, da hab ich gesagt gut dann ehm hab ich was bisschen gelernt, weil ich wusste dann eh wie ich mit den Erziehern rede. Ich muss auch die ehm von deren Sicht die ganze Sache sehen; betrachten. Und auch von Eltern; und das, vorher wusste ich nicht. Da hab ich gesagt, gut; eine Mutter will nicht ihre Kind dalassen dann lassen sie doch, dann will er nicht; aber das ist nicht gut. Das war für mich eine Erlebnis und auch Erfolg. Und Gott=sei Dank bis jetzt hat=s gehalten.

A1 rahmt in dieser Erzählung die Vermittlung zwischen Kita und anderen Eltern im Zusammenhang mit einem schwierigen Eingewöhnungsprozess als große und erfolgreich bewältigte Herausforderung. Dies dokumentiert sich darin, dass sie dreimal betont, wie schwer die Situation auch für sie persönlich war. Der gelungene Eingewöhnungsprozess führte dann zu großer Erleichterung, wobei sie sich in der Rolle der kommunizierend Vermittelnden zwischen Erziehern und Eltern

sieht. Ihren Erfolg schreibt sie dem im Kurs gelernten Wissen um die Wichtigkeit der Beachtung von *beiden* Perspektiven, sowohl der der Fachkräfte als auch der der Eltern, zu. Letztlich erlebt sie diese Situation als eine große Wertschätzung für die Ausübung der Brückenfunktion.

Zugleich zeigt sich hier auch die Heraus- bzw. potenzielle Überforderung, wenn die Bildungsbotschafter*innen zwischen drei Perspektiven, der von Kindern, Eltern und Fachkräften, vermitteln sollen.

Homolog zu A1 ist auch B1 die Vermittlung zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern wichtig:

*B1: Ich sag mal so, man hat ja auch unbewusst, bevor man dieses Kurs gemacht hat, auch schon, sage ich mal in Anführungsstrichen als Bildungsbotschafter fungiert. Weil ich hab so gesehen, als mein Sohn in die Schule kam, ich hab alles verstanden, ich hab die Regeln erklärt, aber bei vielen hat das halt in der Gemeinschaft, hat das nicht funktioniert. Und da hatte ich bei der Einschulungsfeier, der*die Dozent*in I hatte das Projekt vorgestellt, und dann dachte ich so, okay, viele kommen auch zu mir, weil sie halt merken, ich beherrsche die deutsche Sprache besser, also fragen immer.*

In ihrer Erzählung beschreibt sich B1 als Ratgeberin für Eltern, die das Schulsystem noch nicht kennen oder nicht verstehen. Unabhängig von der Qualifizierung stellt sich selbst hier als eine Person vor, die Bescheid weiß und die Regeln versteht und diese anderen auch erklären kann. Durch den Bildungsbotschafterkurs hat sie die Möglichkeit erhalten, ihrer Beratungsrolle einen formaleren Rahmen zu geben und ihr Engagement weiter auszubauen. Seitdem ist sie für andere Eltern mit ihren Erfahrungen und Deutschkenntnissen sichtbarer geworden und wird von ihnen aktiv angesprochen.

Eine ähnliche Beratungsrolle nimmt C1 ein, allerdings nicht um zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen zu vermitteln. Stattdessen spezialisiert sie sich auf ein in „ihrer Community“ offenbar sehr sensibles Thema, den Austausch mit dem Jugendamt:

C1: Also auf jeden Fall die Angst zu überwinden dem Jugendamt gegenüber, weil das ist ein supergroßes Thema, wo viele aus unserer Community, ob es im Türkischen, Arabischen ist, die Angst davor haben, über dieses Thema Jugendamt zu sprechen. Wenn dieses Thema aufkommt, oh Gott, meine Kinder werden mir sofort weggerissen. Es ist aber nicht so, wenn man mit denen gut zusammenarbeitet, auch gut

kommuniziert, dann läuft alles auch sehr gut. Das den Personen über zu vermitteln, das war für mich wichtig [...].

Die Angst anderer Eltern im Hinblick auf das Jugendamt ist nach der Erzählung von C1 auf die Befürchtung zurückzuführen, dass ihnen die Kinder weggenommen werden. Sie weiß aber, dass eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit möglich ist. Diesen Erfahrungsvorsprung möchte C1 beratend an andere Eltern vermitteln und ihnen die Angst nehmen.

Die Qualifizierungsmaßnahme unterstützte die befragten Mütter ganz offensichtlich darin, nicht passiv zu bleiben, sondern sich aktiv für den Bildungserfolg von Kindern einzusetzen. Die Frauen treten selbstbewusster auf, festigen ihre schon vor der Kursteilnahme ausgeübte Beratungsrolle in der Community und erhalten Anerkennung für ihre Expertise.

4.5 Sich für andere einsetzen und andere Eltern stärken

Im Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte ihrer Familie stärkt Af auch den Solidarisierungsgedanken:

A1: Weil alle warn Student nich verheiratet und=eh nach eine Essen mit Familie fehlte denen. Ja? Wir ham alle gesagt eure Familie is nich da, wir sin=nich=eh so verwandt aber wir kennen uns; die sind Freunde. Komm=ma zu uns dann ein bisschen wi=mache mir ein schöne Tag. Mein Mann war immer immer für solche Sache wirklich=eh sehr gut. De=hat i:immer gemacht. Weih:nachten? (.) immer. Unser neues Jahr? (.) immer. Warn immer viele Leute bei uns. Da: hat=s angefangen bei mir, ne?

Y1: Ah okay

A1: Dann=ehm hab=ich gesagt; das=is eine gute Sache wenn man die Leute bisschen=eh Freude macht, weil (.) wir sind in eine sagen wir so in eine fremde Land am Anfang alles fremd. Es=is gut wenn=ma paar Landsleute hat man dann mit denen spricht und mhmh. Das macht Spaß, und eh ehm diese Idee eigentlich war=ja von meine Mann.

Das Ehepaar lädt an Sonn- und Feiertagen „Landsleute“, junge Studenten, zu sich nach Hause, die keine Familie in Deutschland haben – dies bezeichnet A1 als „Idee“ ihres Mannes und betont mehrfach, dass er dies „immer“ so wollte und gemacht hat. Auch hier konstruiert sich A1 dann wiederum als Akteurin mit einer eigenständigen Meinung: Sie teilt nicht nur die Gastfreundschaft ihres Mannes,

sondern entwickelt daraus eine eigene Positionierung: „dann hab ich gesagt, das ist eine gut Sache, wenn man die Leute bisschen Freude macht“.

Und auch B2 ist das Zusammenhalten und die gegenseitige Unterstützung unter Eltern wichtig:

*B2: Wir haben letzstens, gestern auch darüber gesprochen, dieses was wir mit Dozent*in 1, diese ganze Kurse gemacht haben, die Kurse ist Zukunft für unsere Gesellschaft, sage ich mal so, für unsere Mamas, für unsere Väter. Und dass die Freude, wenn ich, mehr Vätters dazu kommen werden, weil die Vätters auch mehr mitbekommen könnten von die Schulsachen, aber die arbeiten meistens, Mamas sind zu Hause. Ja, das war es, also dass wir mit den Lehrern reden können, wir Mamas unterstützen können oder wie können die Kinder Hilfe brauchen, da wir da sein wollten, einfach andere Mamas helfen, dieses gut unterstützen.*

Offenbar scheint die Gemeinschaftserfahrung und Solidarisierung mit anderen auch für B2 eine große Rolle zu spielen, was sich auf der expliziten Ebene in ihrer Betonung des Potenzials für die Gesellschaft widerspiegelt und implizit darin zeigt, dass B2 vom „Ich“ ins „Wir“ wechselt. Auch die Beschwerde, dass „Väter mehr mitbekommen könnten“ unterstreicht die Wichtigkeit des Themas Bildung und Lernen für alle Eltern. Sich als Bildungsbotschafterin zu engagieren, geht damit über den Einsatz für sich selbst und die eigenen Kinder hinaus und führt offenbar zu einer Stärkung der Eltern untereinander. Darin sieht B2 ein großes Potenzial, sowohl für die Gesellschaft an sich als auch für die „Zukunft“. Somit scheint in diesem Fall der Kurs dazu beigetragen zu haben, eine sich in der Verantwortung für ihre Kinder sehende aber handlungsunfähig erscheinende Mutter zu befähigen, sich für ihre Kinder einzusetzen und darüber hinaus die optimistische Haltung zu entwickeln, dass es lohnt, sich für andere und die Gesellschaft zu engagieren.

Eine besondere Erfahrung stellt für die Schwestern E1 und E2 die Mitwirkung im Quartiersrat dar. Ein Quartiersmanager hatte auf Einladung des Dozenten im Elterncafé dafür geworben, dass sich aktive Bildungsbotschafter*innen bei den Quartiersratswahlen im Schöneberger Norden zur Wahl stellen:

E2: Aber da ist auch wirklich Herr P. mal wieder derjenige gewesen, der gesagt hat, traut euch, ihr müsst das machen, ihr müsst.

Die beiden Schwestern zeigten sich erst unentschlossen, beteiligten sich dann aber doch an den Quartiersratswahlen und werden in geheimer Wahl mit den meisten bzw. den zweitmeisten Stimmen als Vertreterinnen für ihre jeweiligen Kieze in den Quartiersrat gewählt.

*E1: Und dann ja, haben wir uns vorgestellt und dann war das das **Wunder des Lebens**.*

E1: Die meisten (waren) immer sehr offen gegenüber uns. (...) Die haben uns immer gut aufgenommen. (...)

E2: Es ist wirklich sehr schön, da zu sein und mitzubestimmen bei einigen Sachen, was wir vorher wirklich nicht gewusst haben. (...) Wir wussten gar nicht, dass wir soweit den Kiez bewegen können mit unseren Stimmen, mit Schülern, Mietern oder auch Eltern. Das wussten wir vorher gar nicht. Jetzt weiß man das alles.

E1: Wir stimmen ab, die Mehrheit entscheidet, aber nichtsdestotrotz kann jeder mal einbringen, was er jetzt hat. Wo man eigentlich normalerweise nie hingelangt oder wo man nie die Stimmen hören lassen kann. Das ist das Tolle an dem, glaube ich, also an diesem Projekt gewesen.

In ihren Schilderungen wirken die beiden Schwestern immer noch ungläubig darüber, dass sie für den Quartiersrat ausgewählt wurden und sich dort einbringen konnten. Auf der einen Seite scheint dies eine große Auszeichnung für die beiden persönlich darzustellen („Wunder des Lebens“) und ihnen das Gefühl zu geben, integriert („die haben uns immer gut aufgenommen“) und handlungsmächtig („kann jeder mal einbringen, was er jetzt hat“) zu sein. Auf der anderen Seite wird implizit deutlich, wie wichtig den beiden Schwestern ist, andere Familien mit Migrationshintergrund zu vertreten und ihnen eine Stimme zu verleihen. Gerade weil es in ihrer Wahrnehmung offenbar selten ist, sich als Frau mit Migrationshintergrund in einem lokalen Gremium engagieren zu können, stellt die Bereitschaft, sich als Anwohnervertreterin zu engagieren, etwas Besonderes dar. Ihre Engagement ermöglicht es, auch anderen Familien ‚eine Stimme zu geben‘, und ‚mit Schülern, Mietern oder auch Eltern‘ den Kiez zu gestalten.

4.6 Emanzipation von tradierten Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen

Der Gedanke der Solidarisierung mit anderen steht schließlich auch mit dem homologen Muster der Emanzipation von tradierten Erziehungs- und Geschlechter-

vorstellungen im Umfeld der Bildungsbotschafter*innen in Verbindung. So erzählt beispielsweise A1 in der folgenden Sequenz davon, wie sich durch die Teilnahme am Bildungsbotschafterprojekt die Perspektive auf ihre eigene Erziehung bzw. die ihres Mannes verändert hat:

A1: Also meine für mich hat=s was verändert, weil ich hab gesehen wie ich mit meine Kinder umgegangen bin in der Schule un=so=weiter. Ich war nicht hart; ich hab nie meine Kinder geschlagen um Gottes Willen das, bei uns in=de Familie gab=s so=was nicht. Aber mein Mann war bisschen hart mit Kindern. Un=da hab ich gesehen das war falsch; das sollte man nicht machen.

Y2: °ok.°

A1:Aber gut die Kinder haben @alles so verstanden Gott=sei Dank@

Y1/2: @Ja@

A1: Weil, er wollte die Kinder eh was machen. Die müssen in=de Schule Beste sein, man kann auch mit Note 2 zufrieden sein; muss nicht alles 1 sein. Aber er wollte das. Aber die Kinder haben insofern nicht=so immer eins gehabt; sagen=wir=so. Da hab gelernt das war falsch was wir gemacht haben, beziehungsweise ich sollte ja auch mein Mann erklären aber ich wusste ja selber auch nicht; dachte okay, er hat Recht er hat ja hier studiert er weiß wie das is, wie das läuft, u:nd=ehm (.) aber aber Gott=sei Dank die ham=schon alles=ehm sehr gute Ausbildung gehabt, eh und eh ham=sie schon hinter sich, ehm meine dritte noch macht noch eine=eh Ausbildung noch ehm eh aber die sind=ehm (.) die erste zwei sind sehr erfolgreich, eine is Architekt eine is Architekt die andere is=eh Erdbauwissen=eh -Ingenieur=ehm un=die dritte studiert Medizin. Und=ehm die Pflegekind eh hat auch Heiz- und Klimatechnik studiert also insofern @alles falsch ham=wir nicht gemacht @2@

In der Erzählung wird deutlich, dass es sich hier um eine biografische *Emanzipationsgeschichte* handelt, um einen Prozess, der A1 dazu geführt hat, ihre *eigene* Einschätzung zu vertreten – auch wenn diese sich von der Einstellung ihres Mannes unterscheidet. Während sie es früher selbst „auch nicht wusste“ und daher ihrem Mann dahingehend vertraute (weil er „studiert“ hat), dass er „weiß“, was für die Kinder gut ist (er ist „hart“ zu ihnen und verlangt immer, dass sie die Bestnote haben), vertritt sie nun eine andere, eigenständige Position. Sie beurteilt die ‚Härte‘ ihres Mannes rückblickend als „falsch“ und ist froh, dass sich ihre Kinder trotz dieser „falschen“ Erziehung gut entwickelt haben. Der berufliche Erfolg der Kinder steht eindeutig in einem positiven Horizont – A1 erklärt deswegen aber

nicht etwa nachträglich die „harte“ und an Schulleistung orientierte Erziehung ihrer Kinder als ‚gut‘, sondern verurteilt sie dennoch und dankt Gott, dass sich ihre Kinder *trotzdem* gut entwickelt haben.

Auch D1 spricht über Veränderungen im Verhältnis zu ihrem Mann, die durch den Kurs unterstützt wurden. Nachdem sie eingangs danach gefragt wurde, wie sie zum Bildungsbotschafterkurs gekommen ist, geht es zunächst darum, wie sie ihrem Sohn dank des Kurses helfen konnte. In diesem Zusammenhang kommt sie auch auf ihren Mann zu sprechen:

D1: Und hat mich dann irgendwie so auch zu Hause dann, da hab ich dann auch angefangen mit meinem Mann dann, ich hab heute das und das gelernt, jetzt machen wir zu Hause das und das mal so, mal so herum mal mit ihm [dem Sohn, Anm. d. Autors], und das hat dann so richtig viel bei mir gebracht.

Etwas später, nach der Bitte, über ihren Mann noch etwas mehr zu erzählen, schildert sie dann Folgendes:

D1: Aber ansonsten hat er uns immer, anfangs hat er natürlich sich schon gewundert, ja, wie kamst du auf die Idee und so oder dass wir mal ganz anders mal versuchen als wir immer so gemacht hatten. Und, hm, dann hat er schon, ein paarmal hat er sich gewundert, und als er gesehen hat ich gebe nicht auf, und mache immer so weiter, wie ich mal so gelernt hatte, dann hat er schon gesehen, es klappt ja doch, tatsächlich. Also wo ich gesagt habe ich gehe jetzt in die Küche und koche irgendwas, und du bist du mit jemandem zusammen, und du musst aufpassen, dass der Sohn seine Hausaufgaben macht, ja. Anstatt dann Fernsehen zu gucken oder so, diese Zeit, wir hatten zum Beispiel normalerweise, kamen die Kinder aus der Schule, 16 Uhr bis so 17 Uhr, 17.30 Uhr hatten wir Zeit gehabt, bis wir was gegessen haben war der Fernseher an. Danach war der Fernseher aus bis 19 Uhr, hatten wir keinen Fernseher gehabt, weil die, jeder seine Hausaufgaben gemacht haben, und ich sag mal Zeit zu haben für meine Aufgaben die ich zu Hause hatte. Und das hat er irgendwie gemerkt, und als er dann mal frei hatte so in der Woche halt zusammen, da hat er automatisch Fernseher ausgemacht und gesagt, nee, jetzt kommt die Zeit, jetzt müssen die irgendwie was lernen, und es geht einfach nicht, wenn ich mein Kind, und da ist der Fernseher an, dann kann der seine Hausaufgaben gar nicht machen oder da zu konzentrieren. Und das hat er dann richtig gemerkt, also es muss ja doch was sich ändern, und seitdem es dann geklappt hat, kam er automatisch dann dazu. Also man muss schon ein bisschen Mühe haben als Frau so, wie man Männern dann, dass er das versteht, aber dann ist, wenn die merken es geht wirklich so, und da habe ich schon Unterstützung bekommen. Also da hat er auch mal gefragt, wann, was machen wir da, wenn das und das passiert, er kam auch mal an, zweimal in die Stunde mal und

hat sich mal so angeguckt und mitgemacht, und fand ich auch ganz toll. Normalerweise kriegt man so von Männern, von Vätern nicht so viel, immer so als Mütter und so, ganz so groß, aber so vätermäßig fand ich das auch toll.

In dieser Passage wird deutlich, wie die Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden zu stärken vermag. D1 erzählt eine im doppelten Sinne erfolgreiche Veränderungsgeschichte: Es gelingt nicht nur, dass der Sohn seine Hausaufgaben macht, sondern vor allem gelingt es ihr, ihren Mann davon zu überzeugen, dass das von ihr vorgeschlagene Erziehungsverhalten gut ist bzw. „klappt“. Der Kurs scheint in diesem Zusammenhang ein Schlüssel dazu gewesen zu sein, eine stärker auf Gleichberechtigung der Eltern beruhende Erziehung des Kindes zu realisieren; der Vater wird von ihr – trotz seiner Berufstätigkeit – auf seine Erziehungsverantwortung verpflichtet. Wenn sie die Irritationen auf Seiten ihres Mannes schildert und betont „man muss schon ein bisschen Mühe haben als Frau so“, wird deutlich, dass es sich um einen anstrengenden und keineswegs einfachen Prozess handelte. Offenbar lieferte ihr die Qualifizierungsmaßnahme aber genug Argumente, um auch ihren Mann zu Verhaltensänderungen zu bewegen, die dazu führen, dass dieser sich mehr um die Kinder kümmert und diese sich besser auf ihre Hausaufgaben konzentrieren können. Die Sequenz endet mit einem expliziten Lob an ihren Mann, der sich sogar den Kurs angeschaut hat, sie bei Erziehungsfragen explizit um ihren Rat fragt und sie damit als kompetent anerkennt.

Auch die schon angedeutete Geschichte von C1 ist in diesem Zusammenhang interessant:

C1: Und habe dann irgendwann geheiratet, was als Mensch, sage ich mal, ich war von der Persönlichkeit her immer so ein aktiver Mensch und dieser Mensch hat mich dann irgendwann so komplett verändert. Und (2015) hatte ich einen Schlaganfall, was mein Leben komplett umgestellt hat und danach kam es halt zur Trennung und dann habe ich mir gesagt so, ich habe gekämpft, ich kann wieder laufen, ich kann wieder sprechen und schreiben. Und bin jetzt das alles Elend so mit halt auch häuslicher Gewalt jetzt los und ich will mich unbedingt halt für andere engagieren. Und da habe ich halt immer einen Weg gesucht. [...] Und dafür wollte ich halt gerne mich auch einsetzen, um anderen Eltern zu sagen, hey, ihr könnt das auch. Oder Müttern zu sagen, ey, das was ich kann, das könnt ihr auch, auch wenn ihr eine andere Religion und andere Kultur, ihr könnt euch auch für eure Kinder einsetzen, ihr könnt auch aktiv sein, ihr könnt aus der Wohnung rausgehen und euch mal auch die Welt anschauen oder auch Berlin mal anders sehen. Ja, das war so meine Intention halt gewesen und das konnte ich halt hier in der Gruppe sehr ganz gut.

Während die Heirat hier noch im Modus einer eigenen Entscheidung formuliert wird, schildert C1 die Ehe, den Schlaganfall und die folgende Trennung als eine Geschichte, in der sie die ‚Erleidende‘ war. Als Wendepunkt wird dann der Schlaganfall deutlich, der sie dazu nötigte, sich für sie selbst einzusetzen („ich habe gekämpft“). So stellt sie sich in dieser Passage als ‚Überwinderin‘ von „häuslicher Gewalt“ dar und wird damit wieder zur selbstbestimmten Akteurin, die sich von den Übergriffen ihres Mannes befreit hat. Auch hier sind also erneut die Motive erkennbar, sich für andere einzusetzen und die Gemeinschaft der Bildungsbotschafterinnen als Bestärkung zu erfahren.

Insgesamt wird deutlich, dass die Qualifizierungsmaßnahme besonders Mütter mit Migrationshintergrund in ihrer Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit stärken und z.B. traditionelle Geschlechterrollenmuster irritieren kann. Dies bedeutet aber auch, dass es für Frauen schwer ist, sich in der Rolle der Bildungsbotschafterinnen zu entfalten und eine Brückenfunktion zu übernehmen, wenn sie im privaten Umfeld auf starke Widerstände und ein Beharren auf tradierten Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen treffen. Mutig die eigenen Kompetenzen z.B. in der Schule einzusetzen, wird wesentlich erleichtert, wenn es in der eigenen Ehe bzw. Familie gelingt, den Mann oder andere Angehörige vom hohen Wert des Gelernten zu überzeugen.

Daraus ergeben sich implizit die Herausforderungen für den Kurs: Wenn die Teilnehmerinnen im privaten Umfeld auf zu starke Widerstände und ein Beharren auf tradierten Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen treffen, könnten sie überfordert werden. Gleichzeitig mag der Kurs wenig interessant sein für Teilnehmer*innen, die über genügend andere Freiräume und ein weitreichend emanzipiertes Umfeld verfügen. Der Kurs birgt aber das Potenzial, besonders Mütter mit Migrationshintergrund in ihrer Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit zu stärken und so auf deren direktes privates Umfeld zu wirken.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde auf die gemeinsamen Orientierungen von acht engagierten Frauen mit Migrationshintergrund fokussiert, die zur lebensgeschichtlichen Bedeutung des Bildungsbotschafterprojektes befragt wurden.² Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Migrationsgeschichte der Familien der Befragten bedeutsam ist und deren Bewältigung ein zentrales Motiv für die Teilnahme am Bildungsbotschafterprojekt darstellt. So rahmen die Interviewten ihre Familien als formal eher bildungsfern, zugleich jedoch als *bildungsorientiert*. Die mit der Migrationsgeschichte zusammenhängende Chancenungleichheit, die besonders die erste Einwanderergeneration erlebt hat, soll von der zweiten und dritten Generation ‚geheilt‘ werden, was die Bildungsorientierung der Familien erklärt. Daher steht im positiven Horizont, sich möglichst gut bilden und damit auch einen eigenen Weg gehen zu können. Das Grundmotiv, den hohen Wert von Bildung als Botschaft zu transportieren, ist schon in der Familiengeschichte angelegt. Die Bildungsorientierung richtet sich dabei nicht nur auf formale Abschlüsse, sondern auch auf eine allgemeine Menschenbildung, die als Schlüssel zu einem ‚guten‘ Leben betrachtet wird.

Trotz der Besonderheiten der Lebensentwürfe und der Orientierung an Bildung erfahren sowohl die Frauen der ersten als auch der zweiten Einwanderergeneration nach dem erfolgreichen Schulabschluss bzw. einer Ausbildung oder einem Studium Grenzen, die sie nicht überwinden können. Sie beschreiben den Verlauf ihres Lebens an diesen Stellen als eine Geschichte der nicht voll ausgeschöpften Potenziale. Sie stellen sich also als bildungshungrige und an einer beruflichen Karriere interessierte Frauen dar, die aber durch gesellschaftliche Benachteiligungen oder die Familiengründung unfreiwillig an der Verwirklichung ihrer Ziele und Wünsche gehindert wurden. Das Engagement für die eigenen Kinder, die Familie und die eigene Community stellt dann eine Kompensationsmöglichkeit dar: Die Frauen erfahren sich als kompetent und werden anerkannt.

Die Qualifizierungsmaßnahme stärkt die Bildungsbotschafterinnen darin, eine vermittelnde Rolle zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und gesellschaftli-

2 Für eine Fokussierung auf Unterschiede in den Motiven für ein Engagement von zugewanderten Frauen siehe Schührer (2019).

chen Institutionen zu übernehmen und Brücken zu bauen. So unterstützt das Projekt sie ganz offensichtlich darin, nicht passiv zu bleiben, sondern sich aktiv für den Bildungserfolg ihrer eigenen und anderer Kinder einzusetzen. Sie treten selbstbewusster auf, festigen ihre schon vor der Kursteilnahme ausgeübte Beratungsrolle in der Community und erhalten Anerkennung für ihre Expertise.

Der Gedanke der Solidarisierung mit anderen steht schließlich auch mit dem Muster der Emanzipation von tradierten Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen im Umfeld der Bildungsbotschafterinnen in Verbindung. Indem das Projekt eine außerhäusliche Sphäre schafft, in der das Engagement von Frauen sozial akzeptiert wird, entsteht ein Raum, in dem besonders Mütter mit Migrationshintergrund in ihrer Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit gestärkt und traditionelle Geschlechterrollenmuster irritiert werden können.

Insgesamt zeigt sich, dass das Projekt in den zwei letztgenannten Aspekten - bei der Überwindung von Kommunikationsbarrieren zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und gesellschaftlichen Institutionen zum einen und bei der Emanzipation von tradierten Geschlechter- und Erziehungsvorstellungen zum anderen einen entscheidenden Wendepunkt initiieren kann. Wesentliche „turning points“ im Leben der aktiven Bildungsbotschafterinnen haben jedoch auch schon vor der Teilnahme am Projekt stattgefunden. So konstruieren sich die Befragten schon über Jahre als aktiv und für die Gemeinschaft engagiert. Auch beim Entschluss, am Kurs teilzunehmen, handelt es sich um eine selbstbestimmte Entscheidung. Hier spiegeln sich die Motive wider, die auch Huth (2007) herausarbeitete: Es geht darum, sich für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen einzusetzen sowie Begegnungsmöglichkeiten für Frauen sowie gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Eine solche grundlegende Haltung kann nicht von einem kurzfristigen Projekt ‚erzeugt‘ werden, es kann wohl aber auf bereits mitgebrachte Orientierungen aufbauen. Damit ist das Projekt darauf angewiesen, Teilnehmer*innen auszuwählen, an deren Ressourcen (Bildungsorientierung, Engagement für Andere, Stärkung des Gemeinwohls) angeknüpft werden kann. Wenn das gelingt, ist die Wirkung des Projektes allerdings nicht genug wertzuschätzen: In den narrativen Interviews wurde deutlich, welches besonderes Stärkungspotenzial das Projekt für Frauen mit Zuwanderungsgeschichte hat. Sie erleben ihr Engagement offenbar als einen Schritt hin zu mehr Gleichberechtigung und Teilhabe an gesellschaftlichen (Bildungs-)Institutionen, zu der sie aktiv und

selbstbestimmt beitragen können. Durch das Engagement als Bildungsbotschafterinnen und den Rahmen des Projekts, der ihnen für ihre Entfaltung zur Verfügung steht, können sie Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und eine anerkannte und wertgeschätzte Rolle im öffentlichen Raum übernehmen.

Für bürgerschaftliche Initiativen, die in sozial benachteiligten Quartieren mit hohem Anteil an Zuwandererfamilien aktiv sind, scheint es also sinnvoll, Migrant*innen nicht nur als Zielgruppe, sondern auch als potenziell Engagierte zu adressieren. Vielversprechend erscheint es, besonders Frauen, die sich für die Bildung ihrer Kinder und die anderer Familien engagieren wollen, anzusprechen und ihnen eine Plattform zu bieten. Auch das Aufzeigen von Engagementmöglichkeiten oder der Zugang zu Beteiligungsgremien und Ehrenämtern im Stadtteil kann Frauen mit Migrationshintergrund dabei unterstützen, sich gesellschaftlich zu engagieren. Insbesondere bei der sensiblen Begleitung von Kommunikationsprozessen zwischen Familien mit Migrationshintergrund und Bildungseinrichtungen bzw. Behörden könnte eine langfristige Unterstützung der Bildungsbotschafterinnen in Form von selbstständig aufzusuchender Beratung bzw. Supervision Überforderung vorbeugen und helfen, auch schwierige Prozesse zu bewältigen. Schließlich scheint die Schaffung von (Frei-)Räumen und Begegnungsmöglichkeiten für die gegenseitige Stärkung wichtig zu sein, etwa zur kritischen Reflexion tradierteter Geschlechter- oder Erziehungsvorstellungen.

Im Idealfall können so ‚Viertelgestalterinnen‘ (Hoeft et al. 2014) mit Migrationshintergrund, die sich für ihr Quartier und die dort lebenden Menschen einsetzen, ihre Potenziale entfalten und damit zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: UTB
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Deutscher Bundestag (2002): Bericht der Enquête-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“: *Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/089/1408900.pdf> (zuletzt abgerufen am 06.07.2020)

- Gesemann, Frank (2015): Integrationslotsenprojekte in Deutschland im Überblick: Konzepte, Einsatzfelder und Finanzierung. Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, Beauftragter des Senats von Berlin für Integration und Migration. Online verfügbar unter: <https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/uploads/Integrationslotsenprojekte-in-Deutschland-BF01.pdf> (zuletzt abgerufen am 15. Mai 2020)
- Gesemann, Frank/ Nentwig-Gesemann, Iris und Walther, Bastian (2019): Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin: DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. Online verfügbar unter: https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/wp-content/uploads/DESI_BB-Abschlussbericht_24-10-2019_final.pdf (zuletzt abgerufen am 06.07.2020)
- Gesemann, Frank und Roth, Roland (2015): Engagement im Quartier. BBSR-Online Publikation. Bonn: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR). Verfügbar unter: <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/bbsr-online/2015/ON042015.html> (zuletzt abgerufen am 06.07.2020)
- Hoefl, Christoph/ Klatt, Johanna/ Klimmeck, Annike/ Kopp, Julia/ Messinger, Sören und Rugenstein, Jonas (2014): Wer organisiert die »Entbehlichen«? Viertelgestalterinnen und Viertelgestalter in benachteiligten Stadtquartieren. Bielefeld: transcript
- Huth, Susanne (2007): Bürgerschaftliches Engagement von Migrantinnen und Migranten–Lernorte und Wege zu sozialer Integration. Frankfurt am Main: INBAS-Sozialforschung
- Ilgün-Birhimeoğlu, E. (2014): Interkulturelle Öffnung in Organisationen des ehrenamtlichen Engagements. In C.-H. Mayer und E. Vanderheiden (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Öffnung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht: 373–382.
- Klatt, Johanna und Walter, Franz (2011) (Hrsg.): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Bielefeld: transcript
- OECD (2012): Integration von Zuwanderern: OECD-Indikatoren 2012. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264187481-de>
- Schührer, Anne-Katrin (2019): Migration und Engagement. Zwischen, Anerkennung, Lebensbewältigung und sozialer Inklusion. Springer VS
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis (3): 283-293
- Schütze, Fritz (1996): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 116-157
- Simonson, Julia/ Ziegelmann, Jochen/ Vogel, Claudia und Tesch-Römer, Clemens (2017): Zentrale Ergebnisse des Deutschen Freiwilligenveys 2014. In: Julia Simonson, Claudia Vogel und Clemens Tesch-Römer (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligen-survey 2014. Wiesbaden: Springer VS: 21-27
- Vogel, Claudia/ Simonson, Julia und Tesch-Römer, Clemens (2017): Freiwilliges Engagement und informelle Unterstützungsleistungen von Personen mit Migrationshintergrund. In: Julia Simonson, Claudia Vogel und Clemens Tesch-Römer (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligen-survey 2014. Wiesbaden: Springer VS: 601-634
- Walter, Franz (2011): Die starken Arme legen keine Räder mehr still. In: Johanna Klatt und Franz Walter (Hrsg.): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Bielefeld: transcript: 7-34